

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE
EN SCIENCES HUMAINES, SOCIALES
ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET
INGÉNIERIE ÉDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

POST GRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

RESEARCH AND
DOCTORAL TRAINING UNIT FOR
SCIENCE OF EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

Thèse de doctorat Ph/D en Sciences de l'Éducation

Filière : Didactique des disciplines

**LA DIDACTIQUE DE L'ESPAGNOL COMME LANGUE
ÉTRANGÈRE AU CAMEROUN : DE L'EVOLUTION
MÉTHODOLOGIQUE À LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE**

Présentée et soutenue publiquement le 22 mai 2023

Par

Ndam Gbetnkom Pascal

Jury :

Président : Mah André, *professeur*

Rapporteurs : Onana Atouba Pierre Paulin, *Maître de Conférences*

Manga André-Marie, *Professeur*

Membres : Hatolong Boho Zacharie, *Maître de Conférences*

Nomo Ngamba Monique, *Maître de Conférences*

Nana Tadoun Guy Merlin, *Maître de Conférences*



Université de Yaoundé I ;

Université de Yaoundé I ;

Université de Yaoundé I ;

Université de Ngaoundéré ;

Université de Yaoundé I ;

Université de Yaoundé I.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	7
CHAPITRE 1 :_ÉTAT DE LA QUESTION AUTOUR DE LA DIDACTIQUE DE L'ESPAGNOL COMME LANGUE ÉTRANGÈRE AU CAMEROUN	10
1.1. LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE.....	12
1.2. LA PROBLÉMATIQUE ET LE PROBLÈME DE RECHERCHE.....	18
1.3. LA QUESTION DE RECHERCHE.....	20
1.4. L'OBJECTIF DE RECHERCHE.....	21
1.5. L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE.....	22
1.6. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE	23
1.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE	26
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	30
2.1. REVUE DE LA LITTÉRATURE	32
2.2. L'INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	69
CHAPITRE 3 :_MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	82
3.1. LE TYPE DE RECHERCHE	84
3.2. SITES DE L'ÉTUDE, ECHANTILLONNAGE, POPULATION D'ENQUÊTE ET CODAGE DES DONNÉES	88
3.3. INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES : <i>LE GUIDE D'ENTRETIEN</i>	91
3.4. MODÈLE D'ANALYSE.....	92
3.5. REPRÉSENTATION SPÉCIFIQUE DU MODÈLE D'ANALYSE	93
3.6. TABLEAU SYNOPTIQUE DU MODÈLE D'ANALYSE	95
3.7. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	97
DEUXIÈME PARTIE : LA TRADITION DE LA DIDACTIQUE DE L'ESPAGNOL LANGUE ÉTRANGÈRE AU CAMEROUN.....	102
CHAPITRE 4 : CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE	105
4.1. LA CONCEPTION DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES ÉTRANGÈRES	106
4.2. LA CONCEPTION DE LA NOTION DE TÂCHE EN CLASSE DE LANGUES ÉTRANGÈRES	116

4.3. LA CONCEPTION DES OBJECTIFS SOCIAUX DE RÉFÉRENCE EN DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES	129
CHAPITRE 5 : PÉRIODISATION DES MANUELS SCOLAIRES D'ESPAGNOL AU CAMEROUN SELON QUATRE MODÈLES D'ÉVOLUTION.....	147
5.1. LA PRÉSENTATION DES GROUPES DE MANUELS SCOLAIRES UTILISÉS DANS LA PÉRIODE D'ÉTUDE	148
5.2. L'ANALYSE DES DEUX COURANTS MÉTHODOLOGIQUES	153
5.3. LA PÉRIODISATION DES MANUELS SELON UNE APPROCHE CULTURELLE ET IDÉOLOGIQUE	160
CHAPITRE 6 : ANALYSE DE LA TRADITION DIDACTIQUE DE L'ESPAGNOL EN SITUATION D'« ELLIPSE MÉTHODOLOGIQUE » À PARTIR DE TROIS PERSPECTIVES : MÉTHODOLOGIQUE, DIDACTIQUE ET DIDACTOLOGIQUE	179
6.1. L'ELLIPSE, UN CONCEPT DIDACTIQUE	180
6.2. LA PERSPECTIVE MÉTHODOLOGIQUE	185
6.3. LA PERSPECTIVE DIDACTIQUE	206
6.4. LA PERSPECTIVE DIDACTOLOGIQUE.....	212
TROISIÈME PARTIE : LES PERSPECTIVES POUR LA TRADITION DE LA DIDACTIQUE DE L'ESPAGNOL COMME LANGUE ÉTRANGÈRE EN CONTEXTE CAMEROUNAIS	222
CHAPITRE 7 : L'EXAMEN DES MODÈLES DE MISE EN ŒUVRE DE LA NOUVELLE PERSPECTIVE ACTIONNELLE.....	225
7.1. LA PRÉSENCE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE DU <i>CECRL</i> DANS L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE AU CAMEROUN	226
7.2. LA PRÉSENTATION DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE	241
CHAPITRE 8 : LES FORMES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU CAMEROUN ..	270
8.1. LA MISE EN ŒUVRE PRUDENTE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE DANS LES NOUVEAUX PROGRAMMES AU CAMEROUN.....	272
8.2. L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES MATÉRIELS DIDACTIQUES ACTUELS.....	281
8.3. LES CONCLUSIONS TIRÉES DES FORMES DE MISE EN ŒUVRE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE DANS LA DELE AU CAMEROUN	296

CHAPITRE 9 : LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET L'APPROCHE PAR	
TÂCHES EN CLASSE DE L'ELE DANS LE SECONDAIRE CAMEROUNAIS	301
9.1. LES PRINCIPES DE BASE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE	302
9.2. LA PROBLÉMATIQUE DE L'APPLICATION DU NOUVEAU PARADIGME	
PÉDAGOGIQUE DANS LES PRATIQUES DE CLASSE EN ELE AU	
CAMEROUN	306
9.3. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....	306
9.4. POUR UNE INTÉGRATION DE LA PA ET L'APPROCHE PAR TÂCHES EN	
CLASSE DE L'ELE AU CAMEROUN	318
9.5. DÉMARCHE DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIQUE DE MISE EN ŒUVRE DE	
LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE EN CLASSE DE LANGUES	
ÉTRANGÈRES..	320
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	335
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	342
INDEX DES NOTIONS	360
INDEX DES AUTEURS	362
ANNEXES	365
TABLE DES MATIÈRES	386

À

ma maman, Mme Gbetnkom née Koueghet Erna

mon grand frère, Professeur Mfouapon Georges Kriyoss

ma compagne, Ayianyinyi Nsangou Brijitte

mes fils, Ngambéket Gbetnkom Darel et Rayé Nsangou Oswald Brayan

mes frères et sœurs

REMERCIEMENTS

Cette thèse est le résultat de la conjugaison de plusieurs années d'efforts et sacrifices multiples. Elle n'aurait pas été menée à bien si des personnes à qui nous témoignons ici notre profonde gratitude ne nous avaient pas accordé leur tutelle scientifique et encore leur apport en document et matériel multiforme.

Nous pensons ici aux Professeurs Renée Solange Nneck Bidias, Chef de Département de Didactique des Disciplines à la FSE, Alexis Bienvenu Belibi et Vendelin Ngbwa.

Dans ce sens, nous remercions singulièrement nos directeurs, les Professeurs Pierre Paulin Onana Atouba et André Marie Manga qui ont accepté de nous diriger et orienter tout au long de ce travail scientifique. La qualité de leurs conseils et leurs soutiens multiformes ont grandement contribué à la réalisation de cette thèse. Nous ne les remercierons jamais assez pour les valeurs scientifique, méthodologique, didactique, pédagogique et collaborative qu'ils nous ont inculquées. Par leur disponibilité et soutien constant, ce travail de recherche a prospéré.

Nos remerciements à tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce travail.

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AC : Approche Communicative

APC : Approche Par Compétences

APC-ESV : Approche Par Compétences avec une Entrée par les Situations de Vie

BEPC : Brevet d'Étude du Premier Cycle

CAOC : Cours Actifs à Orientation Culturelle.

CE : Comprendre à l'Écrit

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer

CNAMMS : Conseil National d'Agrément de Matériels et Manuels Scolaires

CO : Comprendre à l'Oral

DID : Didactique des Disciplines

DLC : Didactique des Langues-Cultures

DLCE : Didactique des Langues-Cultures Étrangères

DLE : Didactique des Langues Étrangères

DSLCE : Didactique Scolaire des Langues-Cultures Étrangères

E/A : processus Enseignement/Apprentissage

EE : s'Exprimer à l'Écrit

ELE : Espagnol comme Langue Étrangère

EO : s'Exprimer à l'Oral

FSE : Faculté des Sciences de l'Éducation

LE : Langues Étrangères

MA : Méthode Active

MAV : Méthodologie Audio-Visuelle

MD : Méthodologie Directe

MT : Méthodologie Traditionnelle

NTE : Nouvelles Technologies Éducatives

OSR : Objectif Social de Référence

PA : Perspective actionnelle

TIC : Technologie de l'Information et de la Communication

TICE : Technologie de l'Information et de la Communication pour l'enseignement

ZPD : Zone Proximale de Développement

SGAV : Structuro-globale audio-visuelle

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau synoptique des trois perspectives historique en DLE	35
Tableau 2 : Synthèse de comparaison entre l'AC et la PA	51
Tableau 3 : Codage des données d'enquête	90
Tableau 4 : La perspective méthodologique	94
Tableau 5 : Perspective didactique	94
Tableau 6 : Intégralité de l'outil présenté	96
Tableau 7 : Les principales composantes de la tâche dans un manuel	126
Tableau 7 : Modèle simplifié de l'Analyse didactique des données.....	127
Tableau 9 : Classification des tâches selon les degré de complexité.....	128
Tableau 10 : Rapport entre les contextes d'agir social et scolaire selon Puren (2008 : 53)	138
Tableau 11 : Agir scolaire et agir social dans les différentes méthodologies.....	145
Tableau 12 : Les manuels scolaires utilisés dans l'enseignement de l'ELE au Cameroun avant 2014.....	149
Tableau 13 : Présentation des trois groupes de manuels scolaires (2014-2019)	152
Tableau 14 : Les collections publiées avant et après la date charnière (2014).....	157
Tableau 15 : présentation très synthétique des principales étapes de l'édition scolaire dans l'enseignement de l'ELE au Cameroun	162
Tableau 16 : Idéologie et choix didactiques des concepteurs à travers trois génération des manuels	170
Tableau 17 : Grille d'analyse de tâche en classe de langue étrangère selon Lenoir (2008)	206
Tableau 18 : Correspondance et échelle des niveaux de référence des différents paliers du curriculum des langues étrangères au secondaire	230
Tableau 19 : Correspondance et échelle des niveaux de référence des différents paliers du curriculum des langues étrangères au secondaire en cotexte camerounais.....	231
Tableau 20 : Modélisation de la démarche présentant le vécu « élève » et le vécu « enseignant » dans le projet réel.....	258
Tableau 21 : Proposition de l'organisation du manuel selon la perspective actionnelle ...	284
Tableau 22 : Les cinq domaines de vie pour l'apprentissage de l'ELE en 4 ^{ème} et 3 ^{ème}	294
Tableau 23 : Méthodologie d'enseignement de l'ELE adoptée et raison de ce choix.....	308
Tableau 24 : Tableau simplifié de comparaison des méthodologies selon Puren (2002)..	326

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Trois perspectives de la méthode d'analyse en DLE.....	34
Figure 2 : Le statut de la tâche selon Nunan (1989)	65
Figure 3 : Proposition de cinq attitudes possibles de l'enseignant selon la perspective méthodologique.....	113
Figure 4 : Les champs d'application de la tâche.	127
Figure 5 : Évolution méthodologique sans ellipse	155
Figure 6 : Saut méthodologique dans la didactique de l'ELE au Cameroun	156
Figure 7 : Illustration de l'association texte-image dans <i>Excelencia en español IV</i>	188
Figure 8 : Illustration de l'association texte-image dans <i>Major en español T^e</i>	189
Figure 9 : Exemple texte-image sur les mendiants dans <i>Excelencia en español IV</i>	192
Figure 10 : Exemple texte-image sur le Franquisme et l'intégration de l'Espagne dans l'Union Européenne dans <i>Major en español T^e</i>	193
Figure 11 : Mise en œuvre des activités langagière à travers les tâches communicatives	232
Figure 12 : Stratégies personnelles mises en œuvre par l'élève pour effectuer une tâche	233
Figure 13 : Dispositif de réalisation d'un projet réel	254
Figure 14 : Dispositif de création d'une situation problème dans un manuel scolaire	288
Figure 15 : Dispositif d'analyse de la situation problème créée	289
Figure 16 : Schéma actanciel de mise en œuvre de la perspective actionnelle.....	332

RÉSUMÉ

Au Cameroun, la période actuelle voit l'émergence d'une nouvelle configuration didactique qui est apparue avec les nouveaux programmes publiés en 2014 à l'issue des réformes qui ont adopté l'APC comme nouveau paradigme pédagogique. Basée sur le développement individuel des compétences, cette approche n'a pas pu s'imposer dans un contexte camerounais marqué par des effectifs pléthoriques et l'hétérogénéité factuelle dans les salles de classe. Or, depuis 2001, le CECRL a publié un document préconisant une nouvelle approche de l'enseignement-apprentissage des langues, fondée sur le concept de « tâches » pour l'accomplissement desquelles les élèves mobilisent des compétences générales, linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. La classe de langue est désormais considérée comme le lieu de réalisation de tâches collaboratives qui impliquent les élèves en tant que sujets interagissant avec le groupe en vue d'un résultat commun. La conséquence en est que toutes ces compétences ne sont plus considérées comme des fins en elles-mêmes, mais qu'elles sont mises au service de la réalisation de ces tâches. Prenant en compte le fait que l'enseignement-apprentissage de l'ELE vise la formation des acteurs sociaux, cette étude interroge l'évolution méthodologique dans la tradition didactique de l'ELE et pose la question de savoir : comment mettre en œuvre la perspective actionnelle en classe d'espagnol, langue étrangère au Cameroun ? Elle a pour objectif de scruter les limites de l'APC à travers les représentations des enseignants, les contenus des programmes et manuels scolaires afin de proposer un modèle de mise œuvre de la perspective actionnelle en adéquation avec les réalités du contexte scolaire camerounais. S'appuyant sur un modèle d'analyse tridimensionnelle fondé sur *Comment*, *Quoi* et *Pourquoi* enseigner et faire apprendre l'espagnol au camerounais, les résultats montrent qu'à partir des contenus du programme, l'enseignant doit rendre les élèves actifs et auteurs de leur apprentissage en proposant des tâches qui permettent de comprendre pourquoi ils agissent. Il ne s'agit plus de se rassurer qu'ils apprennent la langue, mais plutôt qu'ils l'utilisent pour mener une action sociale. Par rapport à ces éléments, cette étude permet de mettre sur pied une proposition, celle qui montre que la PA est le paradigme pédagogique le plus approprié pour le contexte camerounais, car elle s'applique aux contextes à effectifs pléthoriques et prend en compte les diversités cognitives.

Mots clé : *Didactique, tâche, approche, pédagogie, espagnol, agir social.*

ABSTRACT

In Cameroon, the current period is seeing the emergence of a new didactic configuration that appeared with the new programs published in 2014 following the reforms that adopted CBA as a new pedagogical paradigm. Based on the individual development of skills, this approach has not been able to impose itself in a Cameroonian context marked by overcrowded classrooms and factual heterogeneity. However, since 2001, the CEFR has published a document advocating a new approach to language teaching and learning, based on the concept of "tasks" in which students mobilize general, linguistic, sociolinguistic and pragmatic skills. The language classroom is now seen as a place for collaborative tasks that involve students as subjects interacting with the group towards a common outcome. The consequence is that all these skills are no longer considered as ends in themselves, but are put at the service of the achievement of these tasks. Taking into account that the teaching-learning of SFL aims at the formation of social actors, this study questions the methodological evolution in the didactic tradition of SFL and asks the question: How to implement the actional perspective in the classroom of Spanish as a foreign language in Cameroon? It aims to examine the limits of the CBA through the teachers' representations, the contents of the curricula and textbooks in order to propose a model of implementation of the actional perspective in adequacy with the realities of the Cameroonian school context. Based on a triptych analysis model based on How, What and Why to teach and learn Spanish in Cameroon, the results show that, based on the content of the program, the teacher must make the students active and the authors of their learning by proposing tasks that allow them to understand why they act. It is no longer a matter of reassuring themselves that they are learning the language, but rather that they are using it to carry out a social action. In relation to these elements, this study makes it possible to put together a proposal, one that shows that AP is the most appropriate pedagogical paradigm for the Cameroonian context, because it applies to contexts with a large number of students and takes into account cognitive diversities.

Key words: Didactics, task, approach, pedagogy, Spanish, social action.

RESUMEN

En Camerún, el período actual es testigo de la aparición de una nueva configuración didáctica que apareció con los nuevos programas publicados en 2014, tras las reformas que adoptaron el EPC como nuevo paradigma pedagógico. Basado en el desarrollo individual de las competencias, este enfoque no podía imponerse en un contexto camerunés marcado por la masificación y la heterogeneidad fáctica de las aulas. Sin embargo, desde 2001, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) ha publicado un documento en el que se defiende un nuevo enfoque de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, basado en el concepto de "tareas" para las que los alumnos movilizan competencias generales, lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. El aula de idiomas se considera ahora como un lugar para las tareas de colaboración que implican a los discentes como sujetos que interactúan con el grupo hacia un resultado común. La consecuencia es que todas estas competencias ya no se consideran como fines en sí mismas, sino que se ponen al servicio de la realización de estas tareas. Teniendo en cuenta que la enseñanza-aprendizaje del ELE tiene como objetivo la formación de actores sociales, este estudio cuestiona la evolución metodológica en la tradición didáctica del ELE y plantea la pregunta siguiente ¿Cómo implementar la perspectiva accional en el aula de español como lengua extranjera en Camerún? Su objetivo es examinar los límites del EPC a través de las representaciones de los docentes, los contenidos de los planes de estudio y los libros de texto para proponer un modelo de aplicación de la perspectiva accional acorde con las realidades del contexto escolar camerunés. A partir de un modelo de análisis tridimensional basado en el Cómo, el Qué y el Por qué enseñar y aprender el español en Camerún, los resultados muestran que, partiendo del contenido del currículo, el docente debe hacer que los alumnos sean activos y autores de su aprendizaje proponiéndoles tareas que les permitan comprender el porqué de su actuación. Ya no se trata de asegurar que aprenden la lengua, sino que la utilizan para llevar a cabo una acción social. En relación con estos elementos, este estudio permite establecer una propuesta, que muestra que el PA es el paradigma pedagógico más adecuado para el contexto camerunés, porque se aplica a contextos con efectivos pletóricos y tiene en cuenta las diversidades cognitivas.

Palabras clave: Didáctica, tarea, enfoque, pedagogía, español, acción social.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

De nos jours, la mondialisation reste perceptible par l'internet qui devient davantage performant, accessible et réduit les distances entre les peuples à travers le monde, du point de vue communicationnel et informationnel. Dès lors, l'acquisition d'une autre langue étrangère ou encore son intégration dans le système éducatif d'un pays qui possède déjà des langues officielles servant pour l'alphabétisation de ses sujets apprenants, suscite davantage des passions en plus des intérêts liés à l'ouverture du territoire au reste du monde. Cette seconde langue reçoit généralement la désignation de langue étrangère et bénéficie du statut de langue exoglossique. Au Cameroun, ces langues sont l'allemand, l'italien, le chinois, l'arabe, le portugais, le latin, le grec et l'espagnol. Dans ce sens, le système éducatif camerounais repose essentiellement sur l'usage de deux langues officielles (le français et l'anglais) considérées comme langues exogéniques.

Dans le système d'enseignement scolaire au Cameroun, la période actuelle est marquée par l'émergence d'une nouvelle configuration didactique issue des nouveaux programmes publiés en 2014 à l'issue des réformes qui ont adopté l'APC comme nouveau paradigme pédagogique. En effet, fondé sur le développement individuel des compétences, cette approche n'a pas pu s'imposer dans un contexte camerounais marqué par des effectifs pléthoriques et l'hétérogénéité factuelle dans les salles de classe. De ce fait, l'orientation donnée dans les nouveaux programmes généraux de l'enseignement secondaire accordant beaucoup plus de crédit à une école intégrée qui soit soucieuse du développement durable et prenant en compte les cultures et les savoirs locaux est loin d'être atteinte. Dès lors, pour qui est animé du désir de comprendre comment et pourquoi l'espagnol, qui concerne un nombre tout à fait considérable d'élèves dans le secondaire, est enseigné au Cameroun selon certains principes, la situation est frustrante. De ce qui précède, il ressort que tout chercheur en didactique de l'ELE en contexte camerounais est donc très rapidement confronté à la nécessité de se constituer un bagage conceptuel d'emprunt car, dans le champ qu'il souhaite étudier, les références sont peu nombreuses. En effet, la didactique de cette discipline est en quête de constitution, d'entité et d'identité dans un système éducatif camerounais confronté à l'opérationnalisation de la didactique des langues étrangères comme domaine disciplinaire à la croisée des chemins sur l'aspect méthodologique. Dans le cas de l'espagnol langue étrangère abordée au premier plan dans cette thèse, force est de constater que sa mise en œuvre n'abordait jusque-là que des concepts d'ordre linguistique et littéraire, accompagnés d'exercices individuels pratiques

pour la salle de classe. De ce point de vue, il est évident que dans les années antérieures à l'adoption du programme de 2014 pour l'enseignement secondaire, il y eu l'évitement de l'aspect didactique dans l'enseignement des langues étrangères au Cameroun. C'est d'ailleurs ce qui explique pourquoi l'emploi du concept de didactique de la langue est encore récent dans le milieu académique camerounais.

Les dénominations jadis utilisées telles que « enseignement de ... » ou encore « pédagogie de... », n'offraient qu'une vision réduite de la didactique. De surcroît, son caractère transversal est occulté pourtant, la didactique « *puise dans une panoplie de savoirs d'obédiences diverses : scolaires, savants et sociaux* » (Halté cité dans Diop, 2013 :03). Avant l'ouverture de la Faculté des Sciences de l'Éducation à l'Université de Yaoundé en 2014, les départements en charge de la formation didactique des professeurs de langues étrangères n'étaient et ne sont jusque-là pas précédés de la mention « didactique de... ». Cependant, il est à noter que les langues étrangères comme l'allemand et l'espagnol comptent une longue tradition d'enseignement-apprentissage au Cameroun. Pris sur ce prisme et considérant qu'elles jouissent d'un engouement significatif chez les citoyens ordinaires à travers certains faits d'histoire, de civilisation et de culture, il se dégage un problème ; celui de savoir pourquoi on ne les aborde que dans les aspects relatifs à la linguistique générale et appliquée, à la littérature plutôt que dans une réflexion praxéologique sur les méthodes, stratégies et techniques d'enseignement-apprentissage des langues-cultures. Face à cette préoccupation, nous avons trouvé une réelle opportunité d'apporter notre contribution au débat à travers le thème ainsi intitulé « *la didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun : de l'évolution méthodologique à la perspective actionnelle* ».

Le choix de mener des investigations sur la thématique abordée dans cette thèse réside dans le fait qu'au regard de l'échec de l'APC actuellement en vigueur au Cameroun, la perspective actionnelle dont le principe est celui du développement collectif des compétences paraît être palliative dans un contexte d'hétérogénéité et d'effectif pléthorique. Cette nouvelle approche pédagogique de l'enseignement-apprentissage des langues est fondée sur le concept de « tâches » pour l'accomplissement desquelles les élèves mobilisent des compétences générales, linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Avec elle, la classe de langue devient un lieu de réalisation de tâches collaboratives où les élèves interagissant avec le groupe en vue d'un résultat commun. Si

elle est adoptée et implémenté avec soin à juste titre, les compétences développées ne sont plus considérées comme des fins en elles-mêmes, mais qu'elles sont mises au service de la réalisation de ces tâches.

Prenant en compte le fait que l'enseignement-apprentissage de l'ELE vise la formation des acteurs sociaux, cette étude interroge l'évolution méthodologique dans la tradition didactique de l'ELE et pose la question de savoir : Comment mettre en œuvre la perspective actionnelle en classe d'espagnol, langue étrangère au Cameroun ? l'objectif visé ici est de scruter les limites de l'APC à travers les représentations des enseignants, les contenus des programmes et manuels scolaires afin de proposer un modèle de mise œuvre de la perspective actionnelle en adéquation avec les réalités du contexte scolaire camerounais. Pour se faire, l'investigation s'appuie sur un modèle d'analyse triptyque fondé sur *Comment*, *Quoi* et *Pourquoi* enseigner et faire apprendre l'espagnol au camerounais. L'un des objectifs de cette investigation est de déterminer les représentations que se font les enseignants d'espagnol au Cameroun de la perspective actionnelle et de ses principes de base, notamment les notions de tâche, d'action et de projet pédagogique, mais aussi sur la place qu'occupent toutes ces notions dans les manuels d'ELE au programme de l'enseignement secondaire. Pour cela, il a été adopté une démarche de type exploratoire qui se veut qualitatif avec des particularités propres à la thématique abordée au niveau de la sélection des participants et de la démarche d'analyse, sur lesquelles nous allons revenir dans la méthodologie de recherche. Cette approche est la plus adaptée aux objectifs intermédiaires de cette thèse dans la mesure où elle permet de développer ce que Geertz (1973) appelle la « *description dense* » d'un fait social. Par une présence de durée raisonnable au cœur du terrain de recherche, la démarche exploratoire ou ethnographique amène à aller au-delà des discours et déclarations d'intentions des interviewés (Becker, 1983). Elle permet de saisir comment un objet, en l'occurrence dans notre étude la perspective actionnelle et de ses principes de base, est vécu et interprété par les acteurs « *au quotidien, dans le cours de l'action ordinaire* » (Payet, 2016 : 62), tout en reliant ce vécu des acteurs que sont les enseignants d'espagnol avec les contextes.

Pour l'aspect pratique de cette thèse, l'objectif poursuivi à savoir, examiner les modèles de mise en œuvre de la perspective actionnelle comme nouveau paradigme pédagogique en classe d'espagnol langue étrangère au Cameroun, l'étude évaluative sera

privilegiée car elle permet de mener des investigations pour identifier l'impact d'un phénomène sur un autre. Bien plus, il s'agit non seulement d'évaluer l'impact des représentations des enseignants d'espagnol sur un éventuel lien entre leurs pratiques de classe et les principes de la perspective actionnelle, mais aussi sur les représentations qu'ils se font de cette nouvelle approche d'enseignement-apprentissage. La finalité ici est de confronter ces pratiques de classe et ces représentations avec les recommandations contenues dans les textes officiels régissant l'enseignement de l'ELE au Cameroun, particulièrement après l'adoption de l'approche par compétences suite à la réforme éducative de 2014. Les résultats escomptés sont ceux qui permettront de mettre en évidence le fait qu'à partir des contenus du programme, l'enseignant est capable rendre ses élèves actifs et auteurs de leur apprentissage en proposant des tâches qui permettent de comprendre pourquoi ils agissent. La finalité étant de ne plus seulement se rassurer qu'ils apprennent la langue, mais aussi et surtout qu'ils l'utilisent pour mener une action sociale.

Pour ce qui est de l'organisation de la structure interne de cette thèse, cette thématique s'articule autour de trois grandes parties comptant chacune trois chapitres. Dans la première partie qui est consacré au cadre théorique de l'étude, le chapitre 1 met en exergue l'état de la question sur la Didactique de l'Espagnol comme Langue Étrangère au Cameroun. Dans ce chapitre, on retrouve dans les grandes lignes le contexte de l'étude, la problématique et le problème de recherche, la question, l'objectif et l'hypothèse de recherche et les intérêts. Le chapitre 2 met en exergue la revue de la littérature et l'insertion théorique de l'étude. Ici, nous mettons en exergue les éléments historiques des trois perspectives de la méthode d'analyse en didactique des langues étrangères, les principes de l'APC et son adoption au Cameroun, la perspective actionnelle dans le CECRL, les productions scientifiques sur la didactique des disciplines en contexte camerounais, les productions scientifiques autour du manuel scolaire au Cameroun et la perspective actionnelle dans l'enseignement. Sur le cadre théorique, les centres d'intérêt sont focalisés sur les théories socioconstructiviste, psychopédagogique, de la communication, de l'approche par les tâches et de la pédagogie de projet. Le troisième et dernier chapitre de cette première partie met en évidence la méthodologie de l'étude. Il s'agit d'exposer le type de recherche, les populations, l'instrument de collecte, le modèle d'analyse et son table synoptique.

La deuxième partie de cette thèse traite de la tradition de la didactique de l'espagnol langue étrangère au Cameroun et son premier chapitre, le chapitre 4, présente le cadre conceptuel de l'étude. Dans ce chapitre, on retrouve dans les grandes lignes : la conception de la didactique des langues-cultures étrangère, la conception de la notion de tâche en classe de langues étrangères et la conception des objectifs sociaux de référence en didactique des langues étrangères. Le chapitre 5 met en exergue la périodisation des manuels scolaires d'espagnol au Cameroun selon quatre modèles d'évolution. Pour traiter cette thématique, le chapitre abonde dans la présentation des groupes de manuels scolaires utilisés dans la période d'étude, procède à l'analyse des deux courants méthodologiques et élabore la périodisation des manuels selon une approche culturelle et idéologique. Pour sa part, le sixième et dernier chapitre de la deuxième partie de cette thèse procède à l'analyse de la tradition didactique de l'espagnol en situation d' « ellipse méthodologique » à partir de trois perspectives, méthodologique, didactique et didactologique. Ici, nous présentons l'ellipse comme un concept didactique et procédons à l'analyse des trois perspectives méthodologique, didactique et didactologique.

La troisième partie de cette thèse est consacrée à l'exploration des perspectives pour une tradition de la didactique de l'espagnol langue étrangère en contexte camerounais. Ainsi, le chapitre 7 fait l'examen des modèles de mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle à travers la présence de la perspective actionnelle du CECRL dans l'enseignement scolaire au Cameroun et présente la présentation de la perspective actionnelle. Au chapitre 8, nous examinons les formes de la mise en œuvre de la perspective actionnelle dans l'enseignement scolaire au Cameroun. Pour ce faire, l'étude analyse la mise en œuvre prudente de la perspective actionnelle dans les nouveaux programmes au Cameroun, met en exergue l'hétérogénéité des matériels didactiques actuels et tire les conclusions sur des formes de mise en œuvre de la perspective actionnelle dans la DLE au Cameroun. Le dernier chapitre (9) de cette partie et de cette thèse propose l'intégration de la perspective actionnelle et l'approche par tâches en classe de l'ELE dans le secondaire camerounais. Cette suggestion passe d'abord par l'étude de l'état des lieux à partir des représentations des enseignants, les limites de l'APC et les réalités du contexte de l'éducation au Cameroun.

PREMIÈRE PARTIE :

CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Le débat autour de l'amélioration de l'enseignement des langues étrangères est d'actualité et se pose de plus en plus avec acuité en Afrique en générale et au Cameroun en particulier. En observant le déroulement des interactions pédagogiques pendant les cours des langues étrangères en contexte camerounais, on se rend compte d'une chose : les cours présentent la même configuration et s'organisent toujours de la même manière. En effet, dans ces classes, un petit groupe d'élèves prend généralement la parole et s'investit dans le processus enseignement-apprentissage pendant qu'une grande majorité d'élèves adopte une attitude passive laissant la responsabilité se reposer sur le petit groupe impliqué pour l'avancement de la leçon. Or, en tant que groupe classe hétérogène, tous doivent impérativement s'impliquer dans l'objet d'apprentissage car ce sont eux qui construisent leurs connaissances s'il faut prendre en considération les normes de l'approche par les compétences. Seulement, malgré les efforts consentis au quotidien par les enseignants, les élèves ne semblent pas motivés à participer activement au cours. Ils sont passifs et se découragent très rapidement car ils subissent le cours au lieu de le construire. Cette attitude de démotivation observée chez les élèves pendant le cours d'espagnol et l'impuissance des enseignants à trouver des moyens efficaces pour remédier à cette situation amène à se poser plusieurs questions sur la situation didactique et pédagogique de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans un tel contexte. Au centre de cette réflexion, on s'interroge sur le fait de savoir si ce malaise est tributaire de la qualité de la formation des enseignants ou s'il s'agit tout simplement d'un problème lié à la tradition didactique et méthodologique qui ont marqué l'histoire de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun.

La première partie de cette thèse met en exergue le cadre théorique de l'étude. Il est question de faire ressortir les traces de la tradition de cette discipline. Se faisant, la situation de manque de communication entre les élèves qui, après plus de cinq ans d'apprentissage d'une langue au choix, n'arrivent pas à tenir un dialogue avec ce code, laisse entrevoir un problème de motivation, par ailleurs facteur fondamental en tout apprentissage. Dans le domaine des langues étrangères, elle est d'autant plus nécessaire qu'elle s'impose comme un moyen qui permet de dynamiser l'apprentissage. Cependant, il est également important de comprendre pourquoi beaucoup d'autres individus n'étudient pas actuellement des langues étrangères qu'ils choisissent d'une manière ou d'une autre dans la classe de quatrième au Cameroun. À ce propos, force est de constater que certains peuvent considérer la connaissance des langues comme non-essentielle à leur

vie et d'autres peuvent trouver que les méthodes utilisées sont trop académiques, trop longues, trop ennuyeuses. Peu importe la raison, des solutions imaginatives sont nécessaires pour surmonter ces hésitations et craintes d'apprendre car dans le domaine de la didactique des langues, l'individu, la société et les langues entrent en jeu dans une relation qui n'échappe pas aux règles de la communication humaine. Le paradigme pédagogique mis en place dans ce contexte doit donc contribuer à la formation des acteurs sociaux capables d'utiliser les compétences acquis pour la résolution des problèmes liés à leur environnement de vie réelle.

CHAPITRE 1 :

**ÉTAT DE LA QUESTION AUTOUR DE LA DIDACTIQUE
DE L'ESPAGNOL COMME LANGUE ÉTRANGÈRE AU
CAMEROUN**

Ce chapitre met en exergue l'état de la question autour de la didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun. En effet, en parlant de la didactique des langues étrangères comme l'espagnol, les questionnements permanents établissent souvent une confusion qui s'opère entre les termes de motivation et attrait. Ainsi, selon qu'on est en présence d'un élève qui a choisi d'apprendre une discipline scolaire par conviction ou par suivisme, on dira, de tel élève, qu'il est motivé parce qu'il aime l'Espagnol, les Mathématiques ou l'Histoire-Géographie. S'il est vrai que, bien souvent, la motivation des élèves pour une discipline ou une autre soit en lien avec son attrait pour elle et que les élèves apprennent et comprennent mieux des choses qu'ils aiment, la motivation ne se limite pas à cette dimension affective : un élève peut aussi être motivé par telle ou telle matière parce que les activités d'apprentissage qui y sont menées lui donnent envie de travailler et de s'impliquer, attisent sa curiosité, sont ludiques ou appellent un esprit de compétition, par exemple. Ce contexte est celui qui permet de mettre en exergue les éléments qui favorisent l'apprentissage des langues étrangères comme l'espagnol dans un contexte multilingue, multiculturel et donc dans la complexité sociolinguistique qui caractérise le Cameroun. Dès lors, s'il est urgent aujourd'hui de s'appropriier des langues autres que le français et l'anglais, par ailleurs langues officielles du Cameroun, alors cela ne se fera pas sans heurts car le Cameroun regorge plus de 250 langues qui configurent l'extrême diversité des quatre aires qui forment son patrimoine culturel et, par extension, son aspect sociolinguistique, d'où tout l'intérêt de mettre en exergue l'état de la question autour de cette thématique.

Dans sa structure interne, ce chapitre est organisé autour de six principaux axes de réflexion. D'entrée, nous décrivons le contexte de l'étude puis dégageons la problématique et le problème que soulève le sujet abordé. Ceci permet de déduire la question de recherche et de dégager les objectifs. La formulation des hypothèses de recherche et la déclinaison de l'intérêt de l'étude viendront clôturer ce chapitre liminaire.

1.1. LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Dans les années 1970, Debyser (1973) et d'autres critiques s'accordaient déjà sur une éventuelle disparition du manuel de langues et le déclin de l'illusion méthodologique. Seulement, à l'aube du 21^{ème} siècle, il se dégage un constat selon lequel le manuel de langues reste une réalité incontournable dans l'enseignement-apprentissage¹ des langues. Bien plus, l'introduction des TIC dans le processus E/A n'a fait que consolider la raison d'être et la nécessité inéluctable du manuel en classe. Cette réalité est ce qui a poussé Cordier-Gauthier (2002 : 25) à la conclusion selon laquelle en dépit de « *l'arrivée en force de l'audiovisuel puis, plus récemment, de l'informatique avec sa cohorte d'outils pédagogiques multimédias, la fin annoncée des manuels n'a pas eu lieu* ».

Les raisons de cette omniprésence du manuel dans le système de classe sont simples. D'abord, malgré la récente révolution numérique qui ouvre d'immenses possibilités pour la triade enseignant-manuel-apprenant, ceux qui contestent le droit du manuel à l'existence dans les classes sont rares. Au contraire, beaucoup d'enseignants se voient obligés d'en faire usage non seulement parce qu'il est imposé par le système éducatif (voire des instances supérieures de gestion de la politique du manuel), mais aussi parce que c'est un outil indispensable pour le processus d'enseignement-apprentissage de langues. D'ailleurs, grâce aux contenus qu'il renferme, le livre scolaire se présente comme un guide. Ce qui précède est sans doute ce qui permet de comprendre le point de vue de Verdelhan (2002). Pour cet auteur, le manuel scolaire

est ainsi un vecteur important de la scolarisation, conçue ici comme l'intégration de l'enfant dans le monde scolaire, espace-temps régi par des règles particulières. Il transmet des informations sur les connaissances jugées nécessaires par l'institution, et surtout, dans la manière de les présenter et de les organiser, il forme l'enfant aux méthodes et au langage scolaires (Verdelhan, 2002 : 37).

La numérisation de l'enseignement des langues étrangères² ne devrait pas affecter l'importance du manuel car une grande majorité des apprenants de ces disciplines en contexte multilingue vivent dans les pays du Sud où l'accès aux nouvelles technologies n'est pas programmé à court terme. C'est pourquoi, dans le contexte actuel, le manuel a de beaux jours devant lui.

¹ Ce concept est désormais représenté par E/A.

² Ce concept est désormais représenté par LE.

Parlant des langues étrangères en contexte multilingue, il convient de reculer assez loin dans le temps pour situer la genèse³ de l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun afin de comprendre la philosophie qui a présidé au destin de l'enseignement de ladite langue dans le contexte actuel.

Pays très complexe du point de vue linguistique, le Cameroun est un véritable *melting pot* linguistique comptant entre 250 et 300 langues réparties en quatre grandes aires culturelles. Cette situation multilingue et par ricochet multiculturelle sera la fierté de l'Afrique en miniature jusqu'à « la colonisation française » avec l'introduction de l'enseignement du français et ses vices. En 1888 à Douala, le colonisateur allemand ouvre la première école gouvernementale (Regierungsschule). Dans cette école comme dans toutes les autres écoles gouvernementales, l'allemand fut utilisé comme langue d'enseignement. Pendant ce temps, les missionnaires protestants (Mission de Bâle), pour des raisons d'efficacité, n'employaient dans leurs écoles que les langues locales comme langues d'enseignement pour la scolarisation et l'évangélisation, surtout le douala et le bali.

Tout ceci ne sera plus tard qu'un discrédit car avec l'arrivée de « *la colonisation française* », cette dynamique va s'éteindre avec la publication de plusieurs décrets (1er octobre 1920, 20 décembre 1920 et 26 décembre 1924) qui vont rendre obligatoire l'enseignement en langue française et interdire l'utilisation des langues locales dans le système d'éducation. Ainsi, de manière officielle, « *la langue française est la seule en usage dans les écoles. Il est interdit aux maîtres de se servir avec leurs élèves des idiomes du pays.* » (*Journal officiel de l'État du Cameroun*, 1924).

À l'instar de l'information véhiculée par ce journal officiel de 1924 sur l'enseignement du français au Cameroun, on peut également rapporter la directive de Jules Carde⁴. Pour ce Haut-commissaire de la République Française, il faut donc de toute nécessité

³ Il s'agit ici de l'introduction de l'ELE dans les programmes d'enseignements secondaires au Cameroun comme discipline d'enseignement-apprentissage à partir de la classe de 4^{ème}.

⁴ Alors haut-commissaire de la République française au Cameroun, Cadre (1921) précise à ses chefs de circonscription l'objectif de la politique linguistique de la France dans la colonie.

que vous suiviez avec le plus grand soin le plan de campagne que je vous ai tracé, que vous coordonniez vos efforts, tous les efforts et que le défrichement méthodique et bien concerté (des autres langues) se poursuive sans hâte comme sans arrêt... (afin de concrétiser) notre volonté de donner aux populations du Cameroun la langue en quelque sorte nationale qu'elles n'ont pas et qui ne saurait être évidemment que celle du peuple à qui est dévolue la souveraineté du pays (Cadre, 1921).

Cette politique de francisation exclusive mécontenta les missions des presbytériens américains qui durent renoncer à alphabétiser les enfants en Bulu avant de passer au français. De manière précise, les Américains avaient l'habitude d'enseigner en français le matin et en Bulu le reste de la journée (consacrée à la Bible et à l'histoire sainte). L'introduction systématique du français dans les écoles permettait alors d'effacer l'influence allemande et freiner l'expansion des langues comme le douala et le *pidgin English*.

Cette situation dictatoriale va prendre fin avec le nouveau statut⁵ du Cameroun aux lendemains de la Deuxième Guerre Mondiale. Ainsi, les autorités coloniales françaises vont subir de fortes pressions afin d'assouplir leur politique linguistique et de promouvoir les langues autochtones. Les Églises catholiques et protestantes insistent davantage sur la nécessité d'employer certaines langues locales pour des raisons d'efficacité dans l'évangélisation. Puis vient le tour des Nations Unies qui vont exercer des pressions décisives en demandant à la France d'assouplir sa réglementation dans l'usage des langues dans les établissements d'enseignement. De telles pressions ne pouvaient laisser de choix au haut-commissaire de la République que celui de concéder quelque peu l'application de la politique. C'est alors qu'en 1949, il accorda aux langues locales la possibilité d'être une discipline d'enseignement au même titre que les langues étrangères, par exemple l'anglais ou l'allemand, introduit officiellement dans le programme camerounais en 1948.

Sans toutefois prétendre à l'exhaustivité des détails qui meublent la situation linguistique, l'évolution historique et culturelle du Cameroun, il est à noter qu'au Cameroun deux langues officielles (le français et l'anglais) sont parlées à côté des langues nationales comme résultat de l'héritage de la culture coloniale (c'est-à-dire de la mission « civilisatrice ») de la France et de l'Angleterre depuis la fin de la 1ère guerre mondiale

⁵ Il s'agit du statut de « territoire associé » dans l'Union Française.

(1914-1918), une guerre perdue par l'Allemagne, premier pays colonisateur du Cameroun.

L'espagnol en tant que langue d'enseignement est introduite dans le Cameroun Oriental avec l'ouverture du « Collège Moderne et Classique » (qui deviendra en date du 21 octobre 1952, le Lycée Leclerc) conformément à une décision du 29 juillet 1944 dans son premier article qui stipule : « *les conditions d'admission, les programmes d'éducation sont les mêmes que ceux qui prévalent pour les textes réglementant l'enseignement secondaire dans la métropole* » (Njate, 1944 : 523)⁶. Si l'Allemand fait donc déjà partie du programme d'enseignement secondaire depuis 1948, au Cameroun l'espagnol est introduit en 1951.

Depuis son introduction dans les programmes scolaires camerounais jusqu'à nos jours, l'enseignement de l'espagnol va connaître une nette évolution qui peut se résumer en quatre étapes. La première couvre la période allant de 1951 à 1977 et se caractérise par l'enseignement de l'espagnol aux camerounais à partir des livres et du programme Français (le contenu est celui de la culture française et allemande) et, la méthode d'enseignement est traditionnelle. Le premier exercice qui a marqué cette étape est le fameux « *Versión y Tema* » qui consistait en la traduction de toutes les lettres suivant un modèle précis⁷.

La deuxième étape va de 1978 à 1999. Dans ce contexte, le Cameroun dépend toujours du programme et des livres français. Toutefois, le 05 décembre 1978, Adamou Ndam Njoya⁸ signe le premier programme camerounais. Cette révolution va par la force des choses, apporter un certain nombre de changements parmi lesquels le passage des heures de cours consacrées à l'enseignement de l'espagnol de 2 heures à 3-5 heures. Bien plus, en 1999, on utilise les livres rédigés par les camerounais comme ce fut le cas de *Colección Hispano-africana* et *Español en África* de Tama Bena. Ces changements vont dans la pratique rapprocher la langue espagnole de la réalité camerounaise et motiver son apprentissage.

⁶ Cité dans Onomo Abena (2012 : 106). Pour plus d'amples informations, l'auteur invite à consulter le journal officiel du Cameroun français, 1944 : 523, cité par Njiate Mathieu, « l'évolution de l'enseignement des langues vivantes », Cahier du Département, 3, Unité d'Espagnol, Ministère de l'Éducation Nationale, Yaoundé, 1999 : 13.

⁷ Los → les ; alumnos → élèves ; hablan → parlent ; en → en ; español → espagnol

⁸ En 1978, le Dr Adamou Ndam NJOYA est le ministre de l'éducation au Cameroun

La troisième étape va de 2000 à 2013 et met en exergue la pratique de l'approche par les objectifs véhiculé par les livres au programme comme Sol y Sombra ou encore les collections *Horizontes*, *Didáctica* avec la participation de la camerounaise Habissou Sadjou épouse Bidoung à la conception de ce dernier. Cette étape est marquée par un nouveau programme camerounais signé par le Ministre de l'Éducation Nationale Joseph Owona à l'arrêté n° 33/D/60/MENEDUC/SG/IGP/ESG/ du 05 septembre 2000.

Comme dans tous les systèmes éducatifs ayant fait usage de l'approche dite par les objectifs, le Cameroun va émerger du point de vue de la méthode et épouser une nouvelle philosophie éducative qui va orchestrer dans l'enseignement de l'espagnol, l'étape actuelle. En effet, avec l'avènement effectif de l'APC en 2014 dans le système éducatif camerounais, l'enseignement de l'espagnol entame sa quatrième phase suivant les dispositions de l'arrêté n°413/14/MINESEC/IGE/ du 29 décembre 2014 portant définition des programmes de l'enseignement secondaire au Cameroun.

Différentes méthodes et plusieurs manuels ont été utilisés pour l'enseignement de l'ELE dans l'enseignement secondaire au Cameroun depuis son introduction jusqu'à nos jours. En réalité, lorsque l'espagnol est régularisé dans tous les établissements d'enseignements secondaires camerounais en 1967 comme discipline obligatoire, la méthode d'enseignement est traditionnelle et le cours se limite à la mémorisation du vocabulaire français/espagnol tout comme les normes grammaticales usuelles. Cet état des choses va changer en 2000 en vue de son amélioration. À cet effet, Onomo Abena (2014 : 179) rappelle que "la recomendación general relativa a la revisión sistemática de los programas del momento entró en vigor a partir de septiembre de 2000, y tenía en cuenta las nuevas aproximaciones metodológicas en la enseñanza de las lenguas". C'est alors qu'à partir de septembre 2000 et selon les recommandations de l'arrêté signé par le professeur Joseph Owona, la méthode utilisée est communicative.

Une décennie plus tard, cette méthode va montrer ses limites car ne mettant pas l'élève au centre du processus E/A. C'est dans l'optique de pallier cette situation qu'un changement sera apporté par l'arrêté signé le 09 décembre 2014 par le feu Louis Bapes Bapes adoptant l'APC comme nouvelle approche appliquée en classe de 4^{ème} pour la première année de l'enseignement des LE. C'est à partir de ce point focal que se déclenche le contexte spécifique de la présente étude qui met en exergue à la fois l'implémentation

de l'APC, la formation des enseignants et les nouvelles perspectives méthodologiques et didactiques.

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, car les modèles de formations sont tributaires des différents concepts de société, de politique éducative et de curriculum prédominants selon les contextes spatio-temporels.

De nos jours, l'impérieuse nécessité de rejoindre la complexité d'un monde en constance évolution et d'intégrer les nouvelles exigences socio-professionnelles dans l'élaboration et la conduite des curricula de formation se fait plus que jamais sentir. C'est dans cet ordre d'idée que le Cameroun, dans l'optique de redéfinir sa politique éducative, a procédé à la révision du dispositif d'enseignement-apprentissage des disciplines scolaires au niveau du secondaire de l'enseignement général. Ainsi est né le nouveau programme de 2000 cristallisant la pratique de l'approche par les objectifs. Toutefois, ce programme va être revu en vue de son amélioration par l'arrêté n°419/14/MINESEC/IGE du 9 Décembre 2014 du Ministre des Enseignements Secondaires portant définition des Programmes d'Études de l'Enseignement Secondaire Général.

Ce nouveau programme vise la réalisation d'une école camerounaise intégrée. Pour ce faire, l'Approche Par les Compétences⁹ a été adoptée comme nouveau paradigme pédagogique. Par ce choix, la politique éducative camerounaise rejoint les orientations du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL¹⁰, 2001). Les auteurs de ce cadre scientifique préconisent une nouvelle approche de l'enseignement-apprentissage des langues, fondée sur le concept d'« action » et proposent de considérer les apprenants ou les utilisateurs d'une langue étrangère comme des acteurs sociaux appelés à agir avec d'autres dans la durée.

Avec les recommandations du CECRL pour l'enseignement des langues étrangères et l'approche par les compétences (APC) en cours d'expérimentations dans le système de l'éducation au Cameroun, le contexte scolaire actuel voit l'émergence d'une nouvelle

⁹ Ce concept sera désormais désigné dans cette thèse par le sigle « APC ».

¹⁰ Le sigle « CECRL » sera désormais utilisé en référence au *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*.

configuration didactique qui suppose que les élèves se voient confier des tâches pour l’accomplissement desquelles ils doivent mobiliser des compétences générales, linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Dès lors, il se pose la problématique de la conception de la notion de tâche en classe de langue étrangère comme une forme privilégiée de mise en œuvre de la perspective actionnelle. Par conséquent, il est impératif une épistémologie disciplinaire et ses déclinaisons méthodologiques et didactiques opérationnelles. C’est dans ce sillage que cette thèse se propose d’apporter sa contribution au débat à travers le thème suivant : « *la didactique de l’espagnol comme langue étrangère au Cameroun : de l’évolution méthodologique à la perspective actionnelle* »

1.2. LA PROBLÉMATIQUE ET LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Les concepts *problématique* et *problème* prêtent souvent à confusion dans une étude de ce genre. En effet, loin d’être des synonymes, une problématique est un ensemble complexe de problèmes dont les éléments sont intimement liés. Ce concept est souvent employé pour parler d’une réalité qui pose des problèmes comme les approches pédagogiques. Cependant, un problème met en exergue une difficulté, un ennui ou une question à résoudre. Ce sont donc ces deux concepts distincts mais interdépendants qui constituent le fil conducteur de cette sous-section.

1.2.1. Problématique de l’étude

Au Cameroun, l’émergence de la didactique des langues étrangères en tant que champ disciplinaire est à l’état embryonnaire. D’ailleurs, une lecture critique spécifique et contextuelle du système éducatif camerounais permet de dégager quelques constats critiques.

La didactique des langues-cultures, domaine d’observation et d’intervention sur le processus conjoint enseignement-apprentissage, est une jeune discipline qui manque de tradition nationale. Elle est en quête de constitution, d’entité et d’identité. Bien plus, le système éducatif camerounais, actuellement confronté à l’opérationnalisation de la didactique des langues étrangères comme domaine disciplinaire est à la croisée des chemins. C’est le cas de l’espagnol d’il y a plus de vingt ans. En effet, la mise en œuvre de cette discipline n’abordait jusque-là que des concepts d’ordre linguistique et littéraire, accompagnés d’exercices individuels pratiques pour la salle de classe. De ce point de vue,

il se dégage un problème d'évitement de l'aspect didactique dans l'enseignement des langues étrangères au Cameroun dans les années antérieures à l'adoption du programme de 2014 pour l'enseignement secondaire.

Dans le milieu académique camerounais, l'emploi du concept de didactique de la langue est encore récent. Cette observation critique connexe à la première s'explique à travers les us et coutumes antérieurement véhiculés dans le milieu scolaire. En effet, les dénominations jadis utilisées telles que « enseignement de ... » ou encore « pédagogie de... », n'offraient qu'une vision réduite de la didactique. De surcroît, son caractère transversal est occulté pourtant, la didactique « *puise dans une panoplie de savoirs d'obédiences diverses : scolaires, savants et sociaux* » (Halté cité dans Diop, 2013 :03).

Avant l'ouverture de la Faculté des Sciences de l'Éducation à l'Université de Yaoundé en 2014, les départements en charge de la formation didactique des professeurs de langues étrangères n'étaient et ne sont jusque-là pas précédés de la mention « didactique de... »¹¹. Cet état des lieux continue d'entretenir des confusions en termes d'appellation et même de contenu de formation. Ici, il se pose le problème de la définition des structures d'accueil et des contenus de formation en termes de didactique *de...* et de pédagogie *de...*

Étant donné que les langues étrangères comme l'allemand et l'espagnol comptent une longue tradition d'enseignement-apprentissage au Cameroun et considérant qu'elles jouissent d'un engouement significatif chez les citoyens ordinaires à travers certains faits d'histoire, de civilisation et de culture, on se demande pourquoi on ne les aborde que dans les aspects relatifs à la linguistique générale et appliquée, à la littérature plutôt que dans une réflexion praxéologique sur les méthodes, stratégies et techniques d'enseignement-apprentissage des langues-cultures.

¹¹ Au Cameroun, les enseignants des langues étrangères au secondaire sont formés dans les Écoles Normales à travers un département des langues étrangères renfermant les disciplines comme l'allemand, l'espagnol, l'italien. Pour l'heure, il n'y a pas encore de département de « didactique des langues étrangères ou didactique de l'ELE ».

1.2.2. Problème de recherche

De l'ensemble des observations faites dans la problématique, il ressort que le statut de l'espagnol au Cameroun est indissociable de celui des autres langues vivantes proposées dans le programme scolaire. Corrélativement, sa didactique et l'environnement institutionnel s'y rattachant s'inscrivent dans le cadre général de la didactique des langues en quête d'entité et d'identité au Cameroun. Le manque d'un contenu de formation propre à la didactique de l'espagnol et la réflexion limitée sur les méthodes, stratégies et techniques de son enseignement-apprentissage expliquent l'intérêt du questionnement didactique que nous portons sur la didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun, son évolution méthodologique, les programmes et les manuels scolaires qui sous-tendent son enseignement-apprentissage dans le secondaire à l'aune de l'approche par les compétences.

La classe de langue est désormais considérée comme le lieu de réalisation de tâches collaboratives qui impliquent les élèves en tant que sujets interagissant avec le groupe, en vue d'un résultat commun. La conséquence ou le problème qui en résulte est que toutes ces compétences ne sont plus considérées comme des fins en elles-mêmes, mais qu'elles sont mises au service de la réalisation de ces tâches. C'est de ce constat que se dégage la question de recherche au centre de cette étude.

1.3. LA QUESTION DE RECHERCHE

Dans le cadre de cette investigation, la problématique et le problème ont permis de formuler une question principale de recherche et trois questions secondaires.

1.3.1. La question principale de recherche

La question principale de la présente étude est : quelles sont les conditions dans lesquelles la didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun serait actuellement en mesure d'intégrer la perspective actionnelle comme nouveau paradigme pédagogique ?

1.3.2. Les questions secondaires de recherche (Q.S.R.)

De manière spécifique, cette étude interroge trois aspects méthodologiques de la didactique de l'ELE au Cameroun à savoir :

Q.S.R.1 : quelles sont les courants méthodologiques qui ont jalonné les quatre étapes de la didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun ?

Q.S.R.2 : quelles sont les perspectives à convoquer pour une analyse efficace de l'ellipse méthodologique sur la période étudiée ?

Q.S.R.3 : comment mettre en œuvre la perspective actionnelle en classe d'espagnol langue étrangère au Cameroun ?

1.4. L'OBJECTIF DE RECHERCHE

Pour mener à bien cette étude, un objectif général de recherche et trois objectifs spécifiques ont été définis de manière congruente aux différentes questions de recherche.

1.4.1. L'objectif principal de recherche

L'objectif principal de la présente étude est de scruter les conditions dans lesquelles la didactique de l'espagnol comme langue étrangère pourrait mettre en exergue les limites de l'APC dans le contexte camerounais et contribuer en même temps à la mise en œuvre de la perspective actionnelle en contexte camerounais.

1.4.2. Les objectifs spécifiques de recherche (O.S.R.)

De manière spécifique, l'étude cherche à :

O.S.R.1 : présenter l'ensemble des manuels publiés et inscrits au programme sur la période étudiée dans cette thèse et analyser les courants méthodologiques qui ont jalonné les quatre étapes de la didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun. Cet objectif spécifique permettra de scruter l'idéologie et les choix didactiques des concepteurs des manuels étant donné que la conception des manuels scolaires exige des choix didactiques

qui soient soucieux de l'approche idéologique des contenus culturels préconisés par le programme en vigueur dans le contexte donné.

O.S.R.2 : faire une analyse de « l'ellipse méthodologique » sur la période étudiée depuis la triple perspective méthodologique, didactique et didactologique. L'objectif ici est celui de montrer que dans la période prise en compte par cette étude dans la périodisation des manuels selon une approche culturelle et idéologique, il y a eu évitement de certaines méthodologies apparues dans la didactique des langues étrangères au Cameroun.

O.S.R.3 : examiner les modèles de mise en œuvre de la perspective actionnelle comme nouveau paradigme pédagogique en classe d'espagnol langue étrangère au Cameroun.

1.5. L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

De manière générale, une hypothèse est un énoncé affirmatif écrit au présent de l'indicatif déclarant formellement les relations prévues entre deux variables ou plus. De manière spécifique, il s'agit d'une supposition ou une prédiction fondée sur la logique de la problématique et des objectifs de recherche définis. Bien plus, c'est une réponse anticipée a priori à la question de recherche posée. Grawitz (1993) conclut à cet effet que la formulation d'une hypothèse implique la vérification d'une théorie ou précisément de ses propositions.

1.5.1. L'hypothèse générale de recherche

L'hypothèse générale au centre de la présente étude est celle qui conçoit l'échec de la mise en œuvre de l'APC en contexte camerounais comme une légitimation de l'adoption et de l'intégration de la perspective actionnelle comme nouveau paradigme pédagogique pour l'enseignement des disciplines scolaires en général et des langues étrangères en particulier.

1.5.2. Les hypothèses spécifiques de recherche (H.S.R.)

Dans l'optique d'opérationnaliser notre hypothèse générale, il a été énoncé trois hypothèses spécifiques qui stipulent que :

H.S.R.1 : la tradition de la didactique de l'espagnol comme langue étrangère a connu une « ellipse » dans son évolution méthodologique. Cette ellipse met en exergue le saut méthodologique en didactique de l'ELE au Cameroun, c'est-à-dire les méthodes qui ont été évitées dans la tradition didactique de cette langue dans le contexte de l'étude.

H.S.R.2 : dans la période étudiée, on peut convoquer la triple perspective méthodologique, didactique et didactologique pour analyser de « l'ellipse méthodologique » dans la tradition didactique l'ELE au Cameroun.

H.S.R.3 : dans le processus de mise en œuvre prudente de la perspective actionnelle en classe d'ELE au Cameroun, l'approche par tâches et la pédagogie de projet seraient les modèles pédagogiques à privilégier pour le développement des compétences communicatives et favoriser l'interaction sociale et éducative en langue étrangère chez les élèves camerounais.

1.6. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE

Dégager l'intérêt d'un travail consiste pour le chercheur à montrer son importance, voire son utilité et son originalité. Selon Fonkeng Epah et Chaffi (2012, p.87), l'intérêt de l'étude est ce qui « *explique aux lecteurs l'importance de l'étude (sa contribution à la connaissance) sur le plan théorique, thématique et son but (son importance pour certains individus et organisations)* ». Ce faisant, ce travail présente un triple intérêt sur les plans scientifique, didactique-pédagogique et socioculturel.

Sur le plan scientifique, aborder la thématique de tradition méthodologique de la didactique de l'espagnol comme langue étrangère dans un contexte où l'approche par les compétences peine à s'imposer est un atout. En effet, c'est sans doute un moyen efficace de contribuer à la résolution de l'épineuse question de la politique du manuel scolaire dans l'enseignement secondaire au Cameroun et plus particulièrement celui des langues étrangères dans le but de relever la qualité de la formation. Elle s'inscrit ainsi dans le grand champ scientifique de la didactique du manuel scolaire par la qualité du contenu

qui scie aussi bien avec les réalités de l'environnement de vie des élèves qu'avec le contexte scolaire de référence. De plus, concept davantage abordé en économie, dans les maisons d'édition, dans la politique éducative, dans la formation et la conception du type d'homme spécifique, la problématique du manuel scolaire dans le système éducatif semble envahir les autres domaines scientifiques et les sciences de l'éducation n'en sont pas insensibles à ce sujet.

La qualité de l'éducation¹² reste donc la préoccupation fondamentale des systèmes éducatifs de nombreux pays dans le monde parmi lesquels le Cameroun. L'étude peut donc s'avérer utile à tous ceux qui se préoccupent des questions éducatives et plus précisément, du niveau d'enseignement secondaire dans l'optique de la recherche des stratégies pour l'amélioration de sa qualité, le renforcement de son efficacité et la compétitivité de ses produits.

La pédagogie tout comme la didactique, au-delà des objectifs spécifiques qui les caractérisent, ont pour finalité la recherche des méthodes et techniques pour faciliter le processus d'E/A et améliorer la réussite scolaire et l'objectif poursuivi dans cette thèse en est une parfaite illustration. À ce propos, rappelons que lors de la dernière révision des programmes pour l'enseignement secondaire au Cameroun, l'un des défis visés est celui d'outiller :

*les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle, complexes et diversifiées. À la place d'une école coupée de la société, s'est installée une école intégrée, soucieuse du développement durable, et qui prend en compte les cultures et les savoirs locaux. La réalisation de cette école nouvelle, inscrite dans la loi d'orientation de l'Education, et la nécessité d'insertion socioprofessionnelle requièrent l'adoption d'un paradigme pédagogique pour l'élaboration des programmes d'études : **L'Approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie**¹³.*

Cependant, l'approche par les compétences requiert dans sa pratique un type de manuels spécifiques surtout pour les langues cultures comme l'espagnol. C'est pourquoi nous formulons en quatre points les intérêts didactiques et pédagogiques de cette étude :

¹² Pour le Secrétaire Général des Nations Unies BAN KI-MOON (2015), les vies des individus, les économies nationales et le monde dans lequel nous vivons peuvent être transformés grâce aux partenariats, au leadership et à des investissements judicieux dans l'éducation.

¹³ Préface de l'arrêté N°419/14/MINESEC/IGE DU 9 Décembre 2014, p.2.

- Premièrement, elle va contribuer de manière efficace à la sélection des manuels adaptés non seulement au contexte camerounais mais aussi à l'approche pédagogique adéquate ;
- Deuxièmement, elle va permettre aux enseignants de l'ELE au Cameroun d'avoir les mêmes entrées pour les cours de civilisation et de se soumettre à la même pratique *in situ* ;
- Troisièmement, elle permettra désormais à l'élève camerounais de mobiliser les ressources pour résoudre les situations problèmes qui lui sont proches et d'utiliser la langue espagnole pour véhiculer sa culture et comprendre objectivement l'Autre dans la perspective d'une école intégrée ;
- Quatrièmement, et c'est la base des précédents, cette étude s'inscrit dans la logique d'encourager les concepteurs des manuels à prendre en compte les critères didactiques et pédagogiques ponctuels d'agrément lors de l'élaboration des manuels destinés à l'E/A de l'ELE dans les contextes assimilables à celui du Cameroun.

Sur le plan social, cette étude remet au goût du jour le problème de la condition économique des familles camerounaises qui s'avère peut favorable à l'acquisition des manuels scolaires pour les écoliers à l'aube des rentrées scolaires. En effet, lorsque nous menions des travaux de recherche dans certains établissements de la ville de Yaoundé (Lycée Bilingue d'Essos et Lycée de Ngoa-Ékélé) en janvier 2016 sur la diversité culturelle et l'interculturalité, il nous a été donné de constater que les élèves ne disposaient pas de manuels car les parents n'arrivaient déjà pas à les inscrire. Bien plus, ceux qui en disposaient n'en faisaient pas bon usage car démotivés par les contenus méconnus.

Ce constat s'est encore plus accentué lors de notre stage pratique¹⁴ où il était impossible d'avoir un livre par banc de quatre élèves. Fasciné depuis le Master I par la question du manuel dans l'enseignement de l'ELE au Cameroun, nous avons profité du stage pour sonder objectivement les élèves. Toutes les raisons étaient fondées sur le capital économique et la multitude des manuels au programme car pour ceux dont les parents avaient les moyens pour acheter les livres en temps opportun, ils ne parvenaient

¹⁴ Il s'agit du stage effectué du 02 novembre au 21 décembre 2018 au Collège Polyvalent Saint Augustin à Ngoussou.

pas à savoir le quel acheter pour l'établissement de leurs enfants. Cependant, au terme de l'usage, les contenus desdits manuels ne contribuaient pas à former des acteurs sociaux capables de réinvestir leur savoir pour la résolution des situations de vie réelle comme le préconise cette thèse si les objectifs sont atteints.

Sur le plan politique, cette recherche permettra donc aux dirigeants chargés d'agrèer les manuels de mettre en œuvre des stratégies pour que seul le nombre de livres autorisés puisse être inscrit au programme et de mettre fin au « *péril d'une terrible dérive mercantiliste* » à laquelle encourt l'école camerounaise (Vounda Etoa, 2016). Une telle politique nationale du manuel contribuera inéluctablement à la réduction du nombre de livres inscrits au programme permettant aux libraires de disposer de manière permanente et aux parents de pourvoir acheter pour leurs enfants des livres d'actions sociales ; ce qui réduira les échecs et redoublements à cause du manque manuel et favorisera l'agir compétent des élèves.

Sur le plan culturel, cette thèse est une ouverture à une éducation interculturelle et intégrée par le biais de la perspective actionnelle, approche pédagogique adaptée au contexte camerounais et garant d'une entrée non seulement par des situations de vie réelle à résoudre par l'élève, mais surtout par des activités qui recèlent des tâches pour l'accomplissement desquelles l'élève rassemblera de ressources cognitives pour être en action. De manière précise, partant du fait que l'approche interculturelle prône une relativisation et une mise en perspective de notre culture maternelle et de la culture cible, ce travail faciliterait l'apprentissage de notre culture et celui de la culture étrangère.

1.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

La délimitation d'une étude permet de fixer les bornes du degré d'approfondissement de celle-ci. Il s'agit de circonscrire l'étude. Nous délimiterons notre étude sur un double plan thématique et spatio-temporel. Sur le plan thématique, le travail s'articule autour de l'approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie puis une sortie par des activités d'intégration partielle, la perspective actionnelle comme réponse à l'échec de l'APC et le type de contenu culturel proposé par les manuels inscrits au programme pour l'enseignement de l'ELE au Cameroun entre 2014 et 2019.

L'étude ainsi intitulée « *La didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun : de l'évolution méthodologique à la perspective actionnelle* » s'inscrit dans le domaine de la didactique des disciplines et particulièrement celui de la didactique des manuels scolaires pour l'enseignement des langues étrangères au Cameroun. Cette dernière concerne aussi bien la politique de gestion du livre scolaire mise en place pour le système éducatif camerounais que la corrélation entre les contenus de ces manuels et le paradigme pédagogique adopté pour la réalisation d'une école intégrée et conforme aux objectifs visés par le programme en vigueur.

L'E/A de l'ELE faisant partie intégrante du programme d'enseignement secondaire au Cameroun, l'agrément des manuels devant servir à son enseignement est déterminante pour la formation des citoyens camerounais enracinés dans leurs cultures tout en restant ouverts à un monde en quête d'un développement durable et dominé par les TIC. Cette gestion renvoie donc à la mobilisation d'un ensemble de ressources. Il s'agit en réalité de la ressource administrative chargée de la sélection rigoureuse et restreinte des manuels à inscrire au programme pour l'enseignement de l'ELE d'une part, et d'autre part, des ressources culturelles destinées à adapter les contenus de ces manuels au contexte camerounais. En un mot, la gestion dans cette étude renvoie à l'aménagement des contenus des manuels favorables à un apprentissage adéquat de la langue-culture espagnole en contexte camerounais. Les précisions portant thème de notre travail étant faites, il apparaît également nécessaire de le circonscrire dans le temps et dans l'espace.

Sur le plan spatial, cette recherche a pour cadre d'étude le Cameroun. Considérée comme l' « Afrique en miniature », le Cameroun est un pays très complexe au point de vue linguistique, avec deux langues officielles (le français et l'anglais) encore appelées langues premières et plusieurs langues secondes ou langues vivantes II (LV2) dont l'espagnol et l'allemand qui sont enseignées en plus de plus de 250 langues nationales, images de la multiplicité des cultures que regorge ce géant d'Afrique. La République du Cameroun se trouve limitée au Nord-Ouest par le Nigeria, à l'Est par le Tchad et la République Centrafricaine, au Sud par le Congo, le Gabon et la Guinée Équatoriale, à l'Ouest par le Golfe de Guinée. Le Cameroun s'étire vers le Nord jusqu'au Lac Tchad, formant un triangle de 475 442 km² de superficie (Espagne : 504 782 km²) reliant l'Afrique Équatoriale à l'Afrique Occidentale.

Depuis l'indépendance jusqu'à nos jours, ce pays ne cesse d'émerger du point de vue éducatif et fait l'objet d'une réputation remarquable dans le monde en général et en Afrique en particulier. Cette dynamique est ce qui a impulsé le pays à une nouvelle réforme éducative en 2014 pour rejoindre le cap de l'émergence fixé à l'horizon 2035. Dans cette perspective, la définition du nouveau programme d'étude veut réaliser une école intégrée comme prescrit depuis 1998 dans la loi d'Orientation de l'Éducation et vise la formation des citoyens enracinés dans leurs cultures et ouverts au monde. C'est pourquoi, l'enseignement de l'espagnol qui est une langue-culture se doit plus que jamais d'adhérer, au même titre que d'autres disciplines, à cette politique à travers les contenus des manuels inscrits au programme depuis l'entrée de ce nouveau programme en vigueur : d'où la circonscription temporelle de notre étude entre 2014 et 2019.

Au terme de ce chapitre, il se dégage un constat critique : celui qui met en exergue le fait que l'échec de la mise en œuvre de l'APC en contexte camerounais légitime l'adoption et l'intégration de la perspective actionnelle comme nouveau paradigme pédagogique pour l'enseignement des disciplines scolaires en général et des langues étrangères en particulier. Cette nouvelle configuration didactique suppose que les élèves se voient confier des tâches pour l'accomplissement desquelles ils mobilisent des compétences générales, linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. La classe de langue est désormais considérée comme le lieu de réalisation de tâches collaboratives, qui impliquent les élèves en tant que sujets interagissant avec le groupe, en vue d'un résultat commun. C'est pourquoi il est urgent de scruter les conditions dans lesquelles la didactique scolaire de l'espagnol comme langue étrangère pourrait mettre en exergue les limites de l'APC dans le contexte camerounais et contribuer en même temps à la mise en œuvre de la perspective actionnelle en contexte camerounais. Telle est la mission principale de cette thèse. Mais avant d'y parvenir, il est important de passer en revue les travaux effectués autour de la thématique abordée et le cadre théorique dans lequel elle s'insère.

CHAPITRE 2 :

**REVUE DE LA LITTÉRATURE ET INSERTION
THÉORIQUE DE L'ÉTUDE**

Ce chapitre ainsi intitulé « revue de la littérature et insertion théorique de l'étude » fonde les bases épistémologiques de cette investigation. En effet, l'étude sur la didactique des langues étrangères est loin d'être un fait isolé et de nombreuses théories aussi divergentes qu'interdépendantes ou complémentaires peuvent permettre d'élaborer un cadre approprié dans lequel nous pouvons référer pour construire notre réflexion. Sans toutefois prétendre à l'exhaustivité de littérature autour de la didactique de l'espagnol en général et en contexte camerounais en particulier, nous nous limiterons uniquement à la présentation des différents travaux dont nous avons effectivement pris connaissance pendant nos recherches documentaires. Bien plus, il s'agira de présenter systématiquement les articles, les mémoires, les thèses, les ouvrages ainsi que les textes consultés à cet effet. Ce travail permettra ensuite de définir objectivement le cadre théorique de référence de cette étude. Pour y parvenir, nous avons organisé les développements qui suivent autour de deux axes respectifs que sont la revue de la littérature d'une part, et le cadre théorique d'autre part.

2.1. REVUE DE LA LITTÉRATURE

Toute recherche scientifique s'appuie sur des travaux d'autres chercheurs qui se sont penchés sur la question en y apportant leurs diverses contributions. Pour Aktouf (1987), la revue de la littérature est : « L'état des connaissances sur un sujet, c'est en fait un inventaire des principaux travaux effectués sur un thème, c'est une étape qui permet à partir des travaux étudiés d'envisager de nouvelles orientations ». On peut donc dire que cet état des lieux théoriques permet de faire le point sur les réalisations antérieures en vue d'apporter un plus à l'héritage des connaissances établies, et surtout de fonder la recherche en cours.

Dans le domaine de la didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun, nous avons peu de littérature consacrée à cet enseignement. Toutefois, ceux qui se sont lancés dans ce domaine comme Mbarga (1995), Onana Atouba (2004), Manga (2006, 2007, 2008a, 2008b, 2009, 2011a, 2011b, 2014), Belinga Bessala (1996a, 1996b, 2004, 2006,) ou encore Kem-Mekah Kadzue (2012, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b, 2016) ont fixés les bases épistémologiques de cette discipline. C'est ainsi qu'en abordant la thématique de la didactique des langues étrangères en contexte camerounais, Manga (2014) pose la problématique de l'orientation théorique du processus enseignement-apprentissage et évaluation. Pour lui, la langue a une fonction sociale et culturelle, elle est d'ailleurs le reflet de la culture. De ce fait, ce théoricien pose les questions fondamentales qui devraient intéresser tous ceux qui désire se lancer dans l'enseignement de l'ELE à savoir : qui apprend, qu'est-ce qu'il apprend, comment et où se déroulent ces activités ? La réponse à ces questions conduit à l'identification des différents niveaux de construction de la discipline didactique des langues puis de mettre en exergue les trois perspectives de la méthode d'analyse en didactique des langues étrangères.

2.1.1. Éléments historiques des trois perspectives de la méthode d'analyse en DLE

Dans l'histoire de la didactique des langues étrangères (DLE), les travaux menés par de nombreux didacticiens ont permis de mettre en exergue trois perspectives qui marquent son évolution historique. À cet effet, Galisson (1982) cité par Lenoir (2009 : 16-17) relève que :

La discipline actuelle « didactique des langues-cultures » est le produit d'une évolution historique marquée ces dernières décennies par deux passages au « méta » : au métaméthodologique avec l'émergence du concept de « didactique » au début des années 70 (Michel Dabène et Denis Girard la même année 1972, en particulier) ; puis au métadidactique au début des années 80, avec l'apparition du concept de « didactologie »

Cette citation laisse voir comment apparaissent les deux premiers niveaux de construction de la discipline didactique des langues qui n'ont pas seulement marqué l'évolution de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) mais aussi jalonné fortement la discipline Didactique des Langues-Culture (DLC). En 1999 après l'apparition du concept de « didactologie », Christian Puren concluait ainsi un article consacré précisément à ce qu'il désignait alors comme les trois « niveaux » historiques de constitution de la discipline Didactique des Langues :

La discipline que l'on continue à appeler la “ didactique des langues ” en est donc arrivée à une étape de son évolution historique où elle fonctionne à la fois comme méthodologie, didactique (dans le sens limité de second niveau interne à cette discipline) et didactologie des langues-cultures. Il est bien sûr possible – et c'est même l'approche la plus souhaitable parce que la plus adaptée à la complexité de son objet et de son domaine – de mettre simultanément en relation les trois niveaux. (Puren. 1999 : 37)

Dès lors, on passe à un modèle d'évolution dynamique qui se dessine et rend compréhensible le questionnement de Manga (2014). En effet, à la lecture de deux citations présentées supra, on mesure le saut qualitatif très important qui est réalisé lorsque l'on passe d'une description à l'autre : une fois officialisée dans la communauté des chercheurs cette présentation de l'évolution de la discipline qui s'est précisément constituée à la suite de deux sauts qualitatifs très repérables historiquement, il devient possible de faire de ces trois « niveaux » autant de perspectives depuis lesquelles situer l'analyse didactique, comme s'il s'agissait de se rendre capable de modéliser des objets dans un espace à trois dimensions. C'est dans ce sens qu'à partir de la description à visée historique que révèlent les travaux de Galisson (1982) et Puren (1999) on peut faire une modélisation synchronique des trois perspectives de la méthode d'analyse en DLE ainsi :

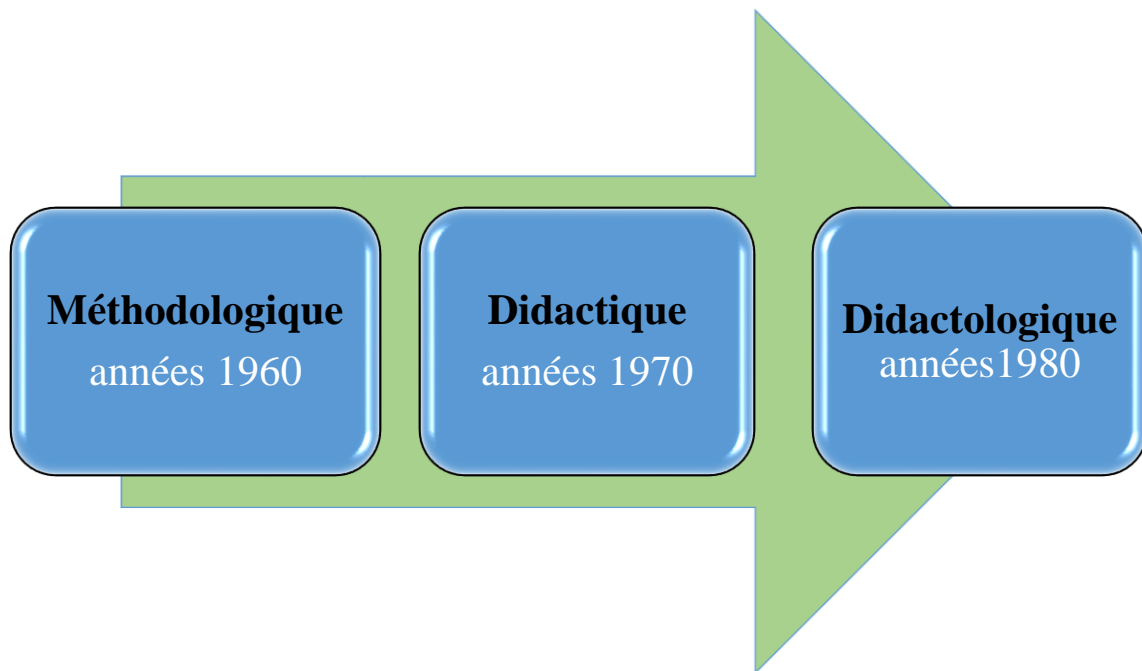


Figure 1 : Trois perspectives de la méthode d’analyse en DLE

De ce premier aspect de la revue, il se dessine pour nous un enjeu important qui est celui de mettre à profit ces trois perspectives qui ont émergé au long de l’histoire de la discipline DLE en les utilisant comme un cadre conceptuel qui permettra non seulement de présenter et analyser la tradition didactique de l’espagnol au Cameroun, mais également de définir les orientations souhaitables d’évolution à venir.

Pour une utilisation des trois perspectives en synchronie, nous avons pris appui sur trois articles qui nous ont semblé tout à fait déterminants en ce qui concerne la compréhension de ces trois perspectives qui structurent désormais la discipline didactique des langues étrangères. Il s’agit respectivement de : « Didactologie et idéologie » (Galissou, 1982), « La didactique des langues-cultures entre méthodologie et didactologie » de Puren (1988) ainsi que « De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures », du même auteur. Dans l’ensemble, ces articles présentent non seulement le contexte d’émergence des trois perspectives de la DLE mais ils fournissent des éléments de définition dont Puren (2009) en rassemble quelques extraits significatifs pour élaborer un tableau synoptique des trois perspectives historiques que nous venons de passer en revue. Ce tableau se présente comme suit :

Tableau 1 : Tableau synoptique des trois perspectives historiques en DLE

Source : Lenoir (2009 : 28)

Galisson : Didactologie des langues-cultures	Puren : Didactique des langues-cultures
<p>Méthodologie : fondements de la mise en œuvre pédagogique des contenus d’enseignement – établis à partir d’une étude systématique des acteurs en présence et des moyens disponibles. COMMENT enseigner-apprendre les langues-cultures ? (Galisson, <i>ÉLA</i> 1990 n° 79 : 114)</p>	<p>Méthodologie : ... les spécialistes ont constamment cherché à construire le même type de cohérence couvrant l’ensemble des questions concernant le “ comment enseigner ? ” : globale, forte, universelle et permanente. (Puren, <i>LLM</i> n° 3/1999 : 29)</p>
<p>Programmologie : description, articulation et choix des contenus d’enseignement, aussi bien en ce qui concerne la langue, que la culture, que la corporalité. QUOI enseigner/apprendre dans les langues-cultures ? (Galisson, <i>ÉLA</i> 1990 n° 79 : 114)</p>	<p>Métaméthodologie, ou didactique : on prend conscience que la maîtrise de toute technique, méthode, démarche ou approche inclut structurellement la connaissance de ses conditions d’efficacité, de ses limites et ses possibles effets négatifs. C’est ce qui correspond au passage du problème à la problématique ... (Puren, <i>LLM</i>¹⁵ n° 3/1999 :30)</p>
<p>Déontologie : théorie des devoirs de la discipline : justification « morale » des objectifs (pratiques) et des finalités (humanistes) de l’enseignement-apprentissage des langues et des cultures. POURQUOI enseigner/apprendre les langues et les cultures ? (Galisson, <i>ÉLA</i> 1990 n° 79 : 114)</p>	<p>Cette perspective didactologique s’obtient en faisant partir l’analyse de l’un des trois domaines métadidactiques fondamentaux et complémentaires qui sont les suivants : l’épistémologie, la déontologie et l’idéologie. (Puren, <i>ÉLA</i> 2002 n° 127 : 327-328)</p>

¹⁵Les Langues Modernes, revue de l’APLV, et Études de Linguistique Appliquée, revue internationale de didactologie des langues-cultures, dirigée par R. Galisson. Lenoir (2009) sigle les noms de ces deux revues, respectivement *LLM* et *ÉLA*.

Cette présentation très condensée des prises de position de ces deux chercheurs permet de noter qu'au-delà des divergences de terminologie, il y a accord, non seulement pour distinguer trois niveaux d'intervention au sein de la discipline Didactique des langues, mais aussi pour proposer que ces trois niveaux soient désormais opérationnalisés en tant que trois perspectives simultanées permettant de conduire une démarche complexe d'analyse et de prospective. Loin de prétendre avoir lu toutes les publications et études effectuées autour de la didactique de l'ELE ou de toutes autres langues étrangères au Cameroun, cette démarche d'analyse « à trois temps » n'a pas encore été utilisée. Bien plus, dans sa thèse, Lenoir (2009 : 29) fait le même constat en contexte européen :

À ma connaissance, cette démarche d'analyse « à trois temps » n'a pas encore été beaucoup pratiquée en DLE. Christian Puren la met en œuvre dans trois de ses articles publiés au cours de ces dernières années (je viens de citer les deux premiers), et que je vais parcourir rapidement :

- 1999. « La didactique des langues-cultures entre méthodologie et didactologie ». Les Langues Modernes, n° 3.

- 2002. « De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures ». Études de Linguistique Appliquée n° 127.

- 2004. « Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement / apprentissage en environnement numérique ? ». Études de Linguistique Appliquée n° 133.

Dans le premier de ces textes, l'auteur met en évidence le caractère complexe de la discipline DLC, « désormais parvenue à un stade de synthèse et de maturité », selon la présentation de Claude Springer, coordonnateur du numéro 3/1999 des Langues Modernes consacré à l'acquisition des compétences langagières. Après avoir présenté les éléments fondamentaux de la discipline - son domaine (l'enseignement/apprentissage scolaire des langues-cultures), les acteurs de ce domaine (personnes, institutions), son objet (le double processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage des langues-cultures), son projet (l'amélioration de ce processus), sa problématique consistant en une série de questions fondamentales interreliées (qui ? à qui ? quoi ? pourquoi ? dans quelles conditions ? avec quoi ? comment ? enseigner/apprendre), ses outils théoriques -, Ch. Puren la situe par rapport à ses disciplines connexes : les sciences de l'éducation, les théories de l'apprentissage, les différentes écoles linguistiques, les différents champs couverts sous l'appellation d'« anthropologie culturelle »

Dans son analyse, Lenoir (2009) montre que l'enjeu de cette caractérisation est que la DLC puisse ainsi se prémunir contre divers phénomènes, tels que son englobement dans une problématique plus large qui serait celle de l'enseignement en général, ou sa parcellisation en autant de problématiques trop réduites (comme la « didactique du lexique », « de la grammaire ») ; la théorisation externe, qui la ferait dépendre hiérarchiquement de recherches effectuées dans une perspective non didactique (comme cela s'est produit en linguistique ou en psychologie) ; l'empirisme interne, qui la réduirait à n'être qu'un ensemble plus ou moins cohérent et raisonné de techniques de classes (Puren, 1999 : 26-28). Ces précautions prises de la DLC peuvent être présentées dans sa dimension complexe à travers ce que l'auteur désignait à l'époque comme trois niveaux :

- **Le niveau méthodologique** est celui qui aura eu la plus longue période d'existence exclusive en DLE, puisqu'il traverse toute son histoire jusqu'à nos jours. À chacune des grandes méthodologies constituées (directe, active, audiovisuelle) a toujours correspondu un ensemble de réponses à la question du comment enseigner. Dans le cadre de ces méthodologies fortement intégrées, les spécialistes se sont efforcés à chaque fois de produire des argumentaires caractérisés par un type de cohérence toujours identique : « globale, forte, universelle et permanente ». Aujourd'hui encore, même si aucune méthodologie n'est censée prévaloir, les professeurs débutants ont tendance à reproduire cette tendance historique, notamment en pressant leurs formateurs de questions sur les bonnes manières de faire en classe ;
- **Le niveau métaméthodologique ou didactique**, constitué de « l'ensemble des positions à partir desquelles il est possible d'objectiver l'ensemble des questions concernant le “ comment enseigner ”, le “ comment apprendre ” et les relations entre le “ comment enseigner ” et le “ comment apprendre ” » ; ce niveau, à partir duquel il est possible d'interroger le niveau méthodologique, se constitue autour des objectifs, des contenus, des modèles, des environnements, des matériels, des pratiques, de l'évaluation.
- **Le niveau métadidactique ou didactologique**, devenu indispensable pour pouvoir mener la réflexion sur des questions plus globales, comme « celles qui concernent la construction de la DLCE comme discipline à part entière (éthique

et épistémologie, histoire de la discipline, conception et organisation de la recherche et de la formation à la recherche,...), ainsi que de celles qui mettent en jeu la société dans son ensemble (élaboration des curricula et politiques linguistiques ». Ce troisième niveau est le dernier, car au-delà de ce type de problématiques, on dépasse les frontières de la discipline : par exemple, un didacticien peut produire un argumentaire critique sur telle ou telle politique linguistique, mais il n'agirait alors plus en tant que tel, mais en tant que citoyen. (Puren, 1999 : 36-38).

Une fois présentés ces trois niveaux, Puren invite les chercheurs à les mobiliser simultanément. Les deux autres articles sont précisément deux exemples tout à fait illustratifs de mise en relation de ces trois perspectives autour d'objets didactiques concrets. En effet, En 2002, dans une sorte de « récit de vie », Puren fait retour sur une expérience singulière, vécue en 1972, qui l'avait conduit à passer brutalement de la formation à la Méthodologie Active (MA) de l'enseignement scolaire de l'espagnol en France (le stage pratique de l'agrégation) à la formation à l'enseignement du FLE (un stage CRÉDIF sur l'utilisation des méthodes audio-visuelles à l'attention des futurs coopérants à l'étranger). L'analyse fondée sur les trois perspectives se révèle extrêmement productive et permet d'apporter la démonstration qu'en réalité, la MA hispanique tardive des années 1970 et la MAV en plein rayonnement à la même époque avaient beaucoup plus de points communs qu'on ne l'aurait imaginé initialement.

Depuis la perspective méthodologique, tout semble opposer ces deux méthodologies, la méthodologie MAV s'étant précisément construite en rupture avec la méthodologie scolaire, fixée en France dans l'instruction officielle de 1950 pour toutes les langues ; les objectifs (communicationnel d'un côté, formatif de l'autre), les publics visés, les supports (fabriqués d'un côté, authentiques de l'autre), les démarches (priorité à l'oral d'un côté, de l'autre explication de texte littéraire associant indissolublement compréhension écrite et expression orale), les conceptions de la grammaire, de la culture : à première vue, aucun élément commun n'est à relever (Puren, 2002).

La *perspective didactique* permet d'opérer une première série de rapprochements, à partir de concepts propres à cette même perspective : en réalité, les « noyaux durs méthodologiques » sont plus proches qu'il n'y paraît : en MAV comme en MA, le travail

à partir de supports certes différents vise pour autant un même entraînement à la prise de parole de plus en plus autonome à partir d'une même combinaison des méthodes orale, active et directe. Il y a en outre dans ces deux méthodologies d'enseignement une même Tendance à l'intégration didactique, puisque c'est autour d'un support de base (le dialogue en MAV, le texte en MA) que sont réalisées toutes les activités intellectuelles de reconnaissance, manipulation, réemploi du matériau linguistique. (Puren, 2002).

Depuis *la perspective didactologique*, enfin, de nouvelles continuités apparaissent. Du point de vue épistémologique, le modèle formatif à ces méthodes est le même, les stagiaires étant évalués dans les deux cas en fonction de leur capacité à reproduire les méthodes présentées selon une cohérence « fermée, unique, globale, forte, permanente et universelle ». Du point de vue déontologique, la cohérence de ces méthodes a pour conséquence une centration sur la méthodologie qui dépossède enseignant et élèves de toute marge de manœuvre. Du point de vue idéologique enfin, les deux méthodes cherchent à défendre, certes en vue d'objectifs différents, une forte représentativité des contenus culturels présentés, ainsi que des orientations politiques assez marquées (l'anti franquisme et le tiers-mondisme en MA hispanique, une image positive de la France en MAV). On y relève également une forte directivité thématique et méthodologique, qui répond au but de contribuer à la formation intellectuelle et à l'éducation de tous les élèves (MA), et de pouvoir être efficace pour tous les enseignants et tous les élèves dans tous les pays (MAV) (Puren, 2002).

Le troisième de ces articles - « Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique ? » - concerne les NTE (Nouvelles Technologies Éducatives), dont l'apparition en enseignement des langues a suscité enthousiasme et réticence. Puren se saisit de cet objet pour en présenter une modélisation complexe, loin de tout propos simplificateur sur ses potentialités intrinsèques et ses effets objectifs.

Puisqu'il s'agit d'objet numérique, l'auteur file la métaphore et annonce qu'il le présentera « en 3 D » : « *Aux trois axes dont les coordonnées numériques permettent la modélisation complexe en situant tout point d'un objet dans un espace à trois dimensions, correspondent dans notre discipline les trois dimensions méthodologique, didactique et didactologique* ». Il développe alors trois modèles, un modèle méthodologique : «

Relations complexes méthodologies d'enseignement/méthodologies d'apprentissage » ; un modèle didactique : « Relations historiques innovation technologique–innovation didactique » ; un modèle didactologique : « Types disponibles de cohérence ».

Le *modèle méthodologique* propose cinq attitudes possibles de l'enseignant, depuis une attitude totalement « centrée enseignant », jusqu'à une attitude totalement « centrée apprenant » à savoir :

1. Faire apprendre ;
2. Enseigner à apprendre ;
3. Enseigner à apprendre à apprendre ;
4. Faciliter l'apprendre à apprendre ;
5. Laisser apprendre.

Associées à sept modèles de mise en relation des cultures d'enseignement avec les cultures d'apprentissage : *le continuum, l'opposition, l'évolution, le contact, la dialogique, l'instrumentalisation, l'encadrement*, cette première mise en perspective permet de modéliser un cadre dans lequel l'enseignant puisse inscrire les stratégies de conduite de classe avec les NTE qui lui semblent les plus ajustées au contexte. (Puren, 2004 : 244-245).

Le *modèle didactologique* interroge la cohérence des parcours d'apprentissage, depuis la soumission à une méthodologie constituée, comme la méthodologie traditionnelle (MT), la méthodologie directe (MD), les MAO-MAV, jusqu'à la conduite personnelle, de la part de l'apprenant, de son propre parcours d'apprentissage, en présentiel ou en virtuel, avec toutes les variantes correspondantes en termes de contextes de travail, de rapport aux supports, aux méthodes, etc. (Puren, 2004 : 249).

Dans son article sur la « mort du manuel », condamnait Debyser (1973) l'innovation, si elle ne se produisait qu'au niveau méthodologique. Il proposait lui aussi d'ajouter d'autres perspectives, de plus vaste portée, pour que la réflexion soit plus efficace :

Une véritable intervention de changement, en pédagogie, ne peut pas se concevoir aujourd'hui comme une simple modification technique didactique portant sur les instruments d'apprentissage d'une discipline particulière. De telles modifications,

qui peuvent être nécessaires ou souhaitables, doivent être intégrées à des interventions novatrices d'une plus vaste portée, prenant en compte les élèves, les professeurs, l'institution scolaire et la société, définissant l'idéologie du changement et clarifiant les finalités. Un changement limité à la méthodologie est condamné à n'être qu'évolutif, et, de ce fait, les modifications qu'il détermine masquent son caractère conservateur. (Debyser, 1973 : 61).

Si l'on se positionne dans le contexte camerounais, l'on a l'impression qu'il s'agit à chaque fois d'une simple modification technique didactique portant sur les instruments d'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère. Ici, nous faisons allusions à l'agrément des manuels scolaires le plus souvent inscrits au programme après une révision des curricula de formation ; c'est d'ailleurs le cas de l'adoption de l'APC dont le processus d'adoption dans l'enseignement secondaire camerounais requiert une attention particulière dans le cadre de cette revue de la littérature.

2.1.2. L'APC, principes et adoption dans l'enseignement secondaire au Cameroun

Dans le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE), cadre de référence de l'action gouvernementale pour la période 2010-2020, l'État camerounais définit les objectifs et les stratégies pour l'atteinte de l'émergence à l'horizon 2035 ; en bonne place de cet objectif figurent ceux relatifs au sous-secteur de l'éducation à savoir : Le développement d'un capital humain à travers un dispositif enseignement-apprentissage de qualité. Il s'agit de doter le pays d'une ressource humaine compétente, capable de réinvestir toutes les ressources développées dans la résolution des situations-problèmes : Ainsi, la recherche d'une adéquation entre la formation scolaire ou académique et son utilité fonctionnelle dans le système économique oriente les grandes mutations et innovations observées dans le système éducatif du Cameroun. Il s'agit de la réécriture des programmes d'enseignement adossés sur l'Approche Par les Compétences avec entrées par les situations de vie (APC -ESV).

Dès son adoption et son intégration dans l'enseignement secondaire en général et en particulier des langues étrangères par Arrêté N°419/14/MINESEC/IGE de 9 Décembre 2014 du ministre des enseignements secondaire portant définition des programmes d'Études des classes de 4^{ème} et 3^{ème} de l'Enseignement Secondaire Général, la problématique au centre des débats sur l'éducation tourne autour de l'implémentation de

l'Approche Par les Compétences et la question est : Comment comprendre cette approche ?

2.1.2.1. Qu'est-ce que l'APC ?

La littérature autour du concept APC laisse voir de manière générale qu'il s'agit d'une approche qui a pour mission de mettre l'apprenant au centre de son apprentissage et l'opérationnalisation des enseignements pour la résolution des situations de vie complexes des apprenants. Dans ce concept, l'approche se conçoit comme une manière d'aborder un sujet, une question, un problème. L'approche ou la stratégie ou encore la méthodologie (Lenoir 2009) constitue les principes qui sous-tendent les méthodes et les techniques développées en classe.

L'APC est une approche qui a pour mission de mettre l'élève au centre de son apprentissage et l'opérationnalisation des enseignements pour la résolution des situations de vie complexes des élèves. Elle tend à « s'imposer très largement dans les systèmes éducatifs, appelés à produire des individus non seulement savants, mais compétents. » (Moncharte, 2008). Ainsi, cerner l'approche par les compétences revient tout d'abord à saisir le concept de compétence.

Le concept de compétence a été introduit dans le monde professionnel depuis de nombreuses années et dans le monde éducatif dans les années 80 et est intégré dans une démarche dite « approche par les compétences ». Même si ce concept se heurte à une grande dispersion et instabilité sémantique, les chercheurs en proposent des définitions complémentaires. Ainsi, dans le champ éducatif, la compétence, c'est : « *Une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes* » (Perrenoud, 1999).

Par cette définition, Perrenoud précise qu'il s'agit de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponse programme. C'est précisément dans ce sens qu'il faut appréhender le point de vue de Meirieu (1989) pour qui la compétence est : « La capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiés avec un programme de traitement déterminé ».

Les définitions données par Perrenoud et Meirieu permettent de comprendre que la compétence transcende le cadre d'une simple addition ou juxtaposition d'éléments. Cette synthèse permet d'aboutir à la définition formulée par Gérard (2008). Pour cet auteur, être compétent revient dès lors à : « *pouvoir mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre des situations problèmes* ». Les ressources à mobiliser ici sont de plusieurs ordres : conceptuelles, humaines, infrastructurelles ou numérique. La compétence n'est pas donnée, elle est le fruit du construit de l'élève sous l'accompagnement de l'enseignant. L'approche par les compétences est alors un dispositif mis sur pied en vue de rendre l'élève compétent, capable de faire face aux situations problèmes.

Depuis septembre 2012 au Cameroun, les premiers signes de l'APC apparaissent au niveau des curricula. La réécriture des programmes est la plus visible. L'APC a été introduite au premier cycle à titre d'expérimental en 2014 avec pour objectif de redonner du sens aux savoirs. Il est donc question de passer du paradigme comportementaliste au modèle constructiviste et socioconstructiviste où les enseignements prennent la forme de projet à réaliser par les élèves placés en situation complexe et permet le développement de l'agir compétent chez l'élève à partir d'un cadre de contextualisation qui est composée dans les familles et les situations complexes.

2.1.2.2. De la pédagogie par Objectif (PPO) à l'Approche Par Compétences

La PPO a pour but de donner une visibilité à l'enseignant afin que ce dernier sache exactement, où il veut aller avec ses élèves. Elle permet une rationalisation du processus enseignement/apprentissage. L'objectif pédagogique opérationnel est le pilier de la pédagogie par objectif dans les pratiques de classe. Les avantages de la PPO sont divers et variés. La PPO organise d'abord les programmes d'enseignement. Elle aide ensuite l'enseignant à évaluer l'élève sur les bases d'objectivité car il y a la congruence entre l'objectif et l'évaluation. Cette approche permet clairement de statuer sur l'échec ou la réussite à la fin de la leçon. À ce niveau, la performance de l'élève est significative à travers les comportements observables et mesurables.

En dépit du fait que la PPO favorise le cloisonnement des savoirs, c'est-à-dire que les contenus sont indépendants les uns des autres, elle a tout de même connu critiques par rapport à ses insuffisances. En effet, La PPO s'est renfermée, selon Pelpel (2002 : 32) «

dans un opérationnalisme comportemental, ce qui l'a énormément éloignée de l'acte pédagogique et l'a transformée en un acte constitué de réflexes conditionnés faisant abstraction de toute pensée créative chez l'apprenant. » Ce qui implique qu'avec la PPO nous sommes dans le conditionnement, le montage de réflexes et non dans la construction des savoirs par l'apprenant faisant appel à son potentiel cognitif. Bien plus, étant soumis aux objectifs de l'enseignant, l'apprenant n'est pas toujours au centre du processus d'apprentissage, surtout si la PPO se résume à fixer d'une manière technocratique les objectifs. D'autre critique comme Deronne (2012) reproche à la PPO de fractionner les savoirs à apprendre au point que l'élève perde la finalité des apprentissages. En effet, cet auteur accuse la PPO

de trop compartimenter les savoirs en décomposant les contenus en de multiples objectifs opérationnels. [...] cette accumulation de connaissances cloisonnées engendrait une perte de sens des apprentissages et une incapacité des élèves à mobiliser les savoirs spontanément dans des situations pour lesquelles ils seraient pertinents. (Deronne, 2012 : 17)

Cet extrait laisse une école consacrée à l'acquisition des connaissances très souvent décontextualisées. Ainsi, face aux limites de la PPO qui n'a contribué qu'à fabriquer des automates incapables de penser par eux-mêmes à cause d'une école jadis consacrée à l'acquisition des connaissances très souvent décontextualisées et décousue de la réalité, une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelles, complexe et diversifiées s'est opposée : il s'agit de l'APC-ESV.

2.1.2.3. Les principes de l'Approche Par Compétences

Pour De Ketele (2000 : 88), L'APC « *cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation problème appartenant à une famille de situation* ». À la suite de cette définition, l'auteur, tout comme Perrenoud (1999), décline cinq principes fédérateurs pour enseigner selon l'Approche par les Compétences :

- Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissage ;
- Les différencier pour que chaque élève soit sollicité dans sa zone de proche développement ;

- Développer une observation formative et une régulation interactive en situation en travaillant sur les objectifs obstacles ;
- Maîtriser les relations inter- subjectives et de la distance culturelle sur la communication didactique ;
- Individualiser les parcours de formation dans le cycle d'apprentissage pluriannuels.

En fin de compte, la lecture de ces principes nous permet de comprendre que l'Approche par les Compétences place l'apprenant au centre de l'action éducative : il devient le principal acteur dans le processus Enseignement/Apprentissage.

2.1.2.4. Les objectifs de l'Approche Par Compétences

Selon Roegiers (2000), l'APC poursuit trois objectifs principaux :

- *Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire [...], plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. Le rôle de celui-ci est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière pour amener ses élèves au niveau attendu.*
- *Donner du sens aux apprentissages, montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école, [...] à situer les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations.*
- *Certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse d'oublier, et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active*

Il ressort de ces principes que l'APC vise la centration du processus enseignement-apprentissage sur l'apprenant. Bien plus, elle s'appuie sur les orientations du CECRL (2020) pour mettre en exergue le principe du « Learning by doing » de John Dewey. Pour finir, elle met en exergue l'évaluation en termes de savoir-agir dans la réalité et non plus de restitution de savoirs déconnectés du réel.

2.1.3. La Perspective Actionnelle dans le CECRL

Le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) a été rédigé en 2001 par le Conseil de l'Europe. Il vise à fournir une base commune à l'apprentissage des langues en Europe et dans les pays hors de l'Europe. Il propose plusieurs axes de réflexion commune dont quatre innovations :

- L'échelle de compétences langagières globale : les six niveaux communs de référence (A1 → C2),
- Les cinq activités langagières reposant sur la réception, la production, l'interaction et la médiation sont : compréhension orale, compréhension écrite, production orale en continu, production orale en interaction et production écrite.
- Les composantes de la compétence communicative : linguistique (elle a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie), sociolinguistique (proche du socioculturel : marqueurs de relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, dialectes et accents), pragmatique (choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis) et ou stratégique (proche du pragmatique, c'est selon Canale et Swain (1980) l'ensemble des stratégies de communication qui permettent de compenser les ratées de la communication : ces phénomènes de compensation peuvent s'exercer soit sur la compétence linguistique, soit sur la compétence sociolinguistique). La compétence stratégique doit donc être enseignée dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère puisqu'elle permet de combler les lacunes des trois autres compétences.
- La perspective actionnelle et la notion de tâches.

Intéressons-nous plus particulièrement à la perspective actionnelle qui est la plus grande innovation mise en place par le Conseil de l'Europe en 2001. Pour le faire, il est important de définir ce qu'on entend par *perspective actionnelle*.

2.1.3.1. Qu'est-ce que la Perspective Actionnelle ?

À la question de savoir : Qu'est-ce que la perspective actionnelle ? Le document publié par le CECRL propose la définition suivante :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, 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 donné, 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. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. (CECRL, 2001 : 15, chapitre 2, point 2.1)

Pour le Conseil de l'Europe, les activités langagières que l'apprenant doit maîtriser, s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social qui leur donnent leur pleine signification. Le CECRL insiste sur « l'agir avec les autres », qui se traduit par des coactions orientées par une finalité collective. Il s'agit ici d'une finalité réelle et non simulée que les élèves doivent porter ensemble. Les activités langagières abordées doivent être mises au service de l'échange et avoir un sens parfaitement clair. L'apprenant sait ainsi pourquoi il apprend et crée pour faire avec l'autre. Cet apprentissage est déclencheur de motivation chez l'apprenant : il est pleinement concerné et acteur dans sa pratique de la langue, il y trouve un enjeu concret. L'agir se place dans le temps, l'espace et le rapport à autrui. Le but est de mettre l'accent sur l'apprendre à agir et l'agir pour apprendre, l'ennemi principal étant la passivité des élèves. Pour cela, l'approche actionnelle redéfinit le statut de l'apprenant (qui devient acteur social) ainsi que des tâches qu'il a à accomplir.

2.1.3.2. La tâche dans le CECRL

Le CECRL définit la tâche comme une action réalisée par un ou plusieurs sujets qui mobilisent des savoirs, savoir-être et savoir-faire pour arriver à un résultat. La tâche est donc comprise dans l'action, mais elle est aussi un ensemble d'actions finalisées. Il existe donc des sous-tâches (ou micro-tâches), dont le nombre peut varier, et qui sont au service d'une tâche finale. Elles sont donc les plus petites unités de sens dans l'activité de l'enseignement de l'apprentissage. Elles peuvent exiger différentes activités langagières, selon l'ampleur de la tâche finale choisie et mettre en jeu la communication. La tâche finale doit être explicite pour l'apprenant, afin qu'il comprenne qu'il exécute toutes ces micro-tâches au service d'une tâche finale.

Au sein de ces tâches se mêlent les différentes facettes de la langue développées par l'action :

- Les compétences linguistiques acquises désormais par l'action. C'est-à-dire que l'on ne retrouve plus de « leçons » grammaticales spécifiques, mais des règles lexicales apprises désormais dans le « bain de langue ». Les élèves sont invités à adopter une réflexion métalinguistique, à réfléchir sur la langue et donc à en tirer, par tâtonnement, quelques règles simples ;
- Les compétences générales liées au savoir-être en situation qui s'acquiert également dans l'action puisqu'il s'agit par exemple de maîtriser une gestuelle appropriée. Bien plus, comprendre la notion de compétences générales passe irrémédiablement l'identification du triptyque composant la notion de compétence que sont : savoir (qui est un ensemble de connaissances reproductibles, acquises en formation initiale et continue ou par l'expérience), savoir-faire (ce sont des connaissances pratiques alliées à l'expérience dans l'exercice d'un champ d'activité professionnel. Il s'acquiert exclusivement dans et par le travail, c'est-à-dire, dans l'apprentissage en situation. Ici, le savoir-faire appartient au domaine des connaissances tacites qui se caractérise par un aspect personnel non écrit qui, résidant dans la tête du sujet, les rendent difficile à formaliser et à communiquer.) et savoir-être (c'est un comportement favorisant l'intégration et la réussite de l'individu dans l'organisation. En effet, ce sont des comportements que l'on acquiert tout au long de son parcours scolaire, professionnel et extraprofessionnel telles les activités associatives, culturelles, professionnelles, vie familiale, pratique sportive, pour ne citer que ceux-là)
- Les compétences sociolinguistiques qui s'accordent souvent au volet culturel de l'apprentissage de la langue vivante étrangère ;
- Les compétences pragmatiques qui correspondent au travail cognitif implicite.

L'idée directrice de l'approche actionnelle est de donner du sens à l'apprentissage. Pour elle, l'apprentissage sera plus efficace s'il est fait en conscience. L'enseignant doit donc rendre l'élève actif et acteur de son apprentissage. Il participe à l'élaboration du projet en ayant conscience des objectifs.

2.1.4. L'approche communicative

L'approche communicative apparaît dans les années 1970 en réaction à la méthodologie audio-visuelle. Elle connaît un essor dans les années 1990 grâce à la fulgurante généralisation des Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE). Elle est basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication simulée. L'aspect nouveau de cette méthodologie, lorsqu'elle est apparue était de préférer l'oral à l'écrit tout en y mêlant des contenus culturels.

L'exercice de référence en approche communicative est donc la simulation, où l'on demande à l'apprenant de se mettre dans la situation de communication d'un locuteur natif. Il s'agit la plupart du temps de jeux de rôles. Quand cette approche apparaît, elle est une révolution face aux méthodes précédentes qui font uniquement travailler la compréhension orale et écrite, grâce à des méthodes audiovisuelles, sans parler de communication ou d'interaction.

L'agir de référence est agir sur l'autre par la langue. Cela permet d'aborder des tâches langagières par des items de type « se présenter », « dire ce que l'on aime », pour ne citer que ceux-là. Cette communication est un acte fonctionnel et sémantique, c'est-à-dire qu'elle privilégie le sens, la compréhension et le discours. Dans cette approche, la structure, le lexique et la grammaire (lexicalisée) sont les composantes de la communication. Ces compétences sont travaillées par systématisation. C'est-à-dire que l'on n'explique pas la structure mais on l'utilise. Par exemple la formulation des questions en anglais qui est souvent répétée et réutilisée sans l'étudier grammaticalement.

La lecture de l'article de Perrenoud (1999) sur la construction des compétences et celui de Roegiers (2000) sur la pédagogie de l'intégration permet de se rendre compte que dès 1980, l'approche communicative prend la place. C'est la situation de communication qui est mise en avant. Pour communiquer dans telle ou telle situation, l'apprenant a besoin de telle ou telle compétence. Elle est donc différente des autres méthodologies qui mettent davantage l'accent sur la forme que sur le contexte d'utilisation. Entrent en jeu les différentes composantes d'une langue, les composantes linguistiques, sociolinguistiques, discursives, stratégiques. Les documents authentiques entrent dans la classe et apportent leur composante culturelle. C'est un enseignement centré sur l'apprenant avec une place importante accordée à l'oral mais l'écrit reprend aussi

sa place un peu abandonnée par la méthodologie Structuro-globale audio-visuelle (SGAV). Si la grammaire est explicite et les exercices systématiques, les simulations et les jeux de rôle sont aussi présents.

2.1.5. Comparaison entre l'AC et la PA

Si les deux approches participent activement au renforcement du travail de pratique de l'oral par rapport à l'écrit, il existe quelques divergences entre elles. La centration dans l'approche communicative est faite sur l'apprenant. On travaille souvent sur des situations de communication à deux. En revanche dans l'approche actionnelle, la centration est faite sur le groupe classe. Dans l'approche actionnelle, la communication ne s'effectue plus seulement en vase clos mais dans un espace social qui peut être plus ouvert (Puren, 2002). Mais cette notion d'espace social est à nuancer. En effet, si la tâche finale correspond à une représentation théâtrale (scénario au goût de Lenoir, 2009), nous sommes bien dans un espace social où la langue sera au centre du dialogue pour être vue, comprise et interprétée par des acteurs pour un public mais, si l'on choisit l'élaboration en co-action d'un jeu comme tâche finale (construction d'un jeu de l'oie par exemple). Dès lors, ce ne sera pas nécessairement dans un espace social mais plutôt en relation avec l'interdisciplinarité.

Quand l'approche communicative propose des situations réelles mais simulées, l'approche actionnelle met l'apprenant dans une situation d'apprentissage authentique avec pour finalité de former l'élève à être un acteur social. La prise d'autonomie dans l'approche actionnelle est beaucoup plus forte puisqu'elle appartient au groupe, ou à l'individu au sein de l'espace groupe. Les décisions sont donc collectives et servent à la conception du projet commun. À contrario, dans l'approche communicative, la prise de décision est bien individuelle mais elle ne sert qu'à une préparation linguistique dirigée par la situation simulée proposée.

Selon Lenoir (2004), le but dans l'apprentissage est aussi différent car en approche communicative, on cherche à valider la transmission de l'information, alors qu'en approche actionnelle, on y ajoute la réussite ou non du projet porté par les élèves et plus généralement la réalisation d'une tâche. De plus, on sait que l'action dans un environnement de langue étrangère est imprévisible.

Contrairement à l'approche communicative qui répertoriait des situations et des exercices typiques de communication en langue étrangère à simuler en classe (se présenter, donner son âge, demander le prix d'un article...), l'approche actionnelle prépare l'apprenant à utiliser la langue dans des situations imprévues (comme dans la vie courante où l'on ne connaît pas à l'avance le contenu du dialogue). On donne alors à l'apprenant les armes pour communiquer et agir dans n'importe quelle situation.

En conclusion, la comparaison des deux approches peut être représentée dans le tableau de croisement ci-après :

Tableau 2 : Synthèse de comparaison entre l'AC et la PA

Éléments de comparaison	Approche communicative	Approche actionnelle
Définition : Parler une langue en...	Échangeant, communiquant	Agissant ensemble
Activités en classe	Jeu de rôle, simulations	Dépendent de la tâche finale, apprentissage authentique
Pilotées par...	Des documents (audio, vidéo, papier)	La tâche
Centration sur	L'apprenant	La classe ou les groupes
Décisions	Individuelles	Collectives
But	Apprentissage des capacités langagières	Idem + aboutissement de la tâche et agir social

Dans ce tableau récapitulatif, on peut remarquer que le point commun essentiel aux deux approches reste l'acquisition par les élèves des outils langagiers nécessaires à la pratique de la langue qui restent la base d'un apprentissage en langue. En revanche, les activités et la manière par lesquelles on arrive à ces acquisitions divergentes.

2.1.6. Les productions scientifiques sur la didactique des disciplines en contexte camerounais

Peut-on enseigner la didactique d'une matière en ignorant ses savoirs disciplinaires ? Telle est l'interrogation que se fait Nkeck Bidias (2018 : 47) dans l'article où elle met en exergue le concept de didactique. Dans son propos, cette didacticienne invite à remarquer que ; « *Le contexte camerounais dans ce domaine se dépeint par une rareté d'enseignants formés avec diplôme terminal (Doctorat, PhD) dans les didactiques disciplinaires enseignées dans les universités et les écoles de formation à la profession enseignante* » (Nkeck Bidias, 2018 : 50). À travers cette observation, l'auteur pose le problème d'épistémologie des savoirs scientifiques et scolaires en lien avec le savoir disciplinaire. Bien plus, cette étude scrute la trajectoire obligatoire de la formation disciplinaire et épistémologique du formateur ainsi que le profil de formation des enseignants disciplinaire, épistémologique et didactique lacunaire en une discipline dont les représentations constituent de véritables obstacles épistémologiques.

En adoptant une démarche inductive associée à une approche basée d'une part sur une recherche bibliographique multi référenciée centrée sur la recension d'écrits et d'autres parts sur des analyses des extraits de verbatim obtenus après des entretiens semi-directifs auprès des enseignants de classe issus de différents niveaux du système national de formation à l'enseignement, Nkeck Bidias (2018) obtient des résultats qui lui permettent de tirer trois principales conclusions conséquentes sur le plan local. En effet, la première conséquence locale à laquelle elle parvient est celle qui laisse voir que :

Les spécialistes disciplinaires considèrent qu'ils sont les seules légitimes à produire des savoirs propres à leurs disciplines. Mais il faut relever qu'il est aujourd'hui de rendre efficace leur intervention par la pratique interdisciplinaire à thématique scolaire et le travail par projet disciplinaire interdisciplinaire [...] (Nkeck Bidias (2018 : 65).

Ce processus de légitimation de l'origine des savoirs disciplinaire met en exergue le concept d'interdisciplinarité dans le processus de didactisation des contenus des savoirs d'une matière et remet en question la pédagogie de l'intégration. Concernant la deuxième conséquence locale sur le rapport aux connaissances professionnelles, Nkeck Bidias (2018) relève un trouble cognitif de type psychoaffectif chez les enseignants d'ENS et

des ENIEG au Cameroun. En effet, après analyse des verbatim des entretiens, l'auteure constate que :

[...] des personnalités exerçant dans les champs des sciences de l'éducation pensent que la didactique est « peut-être » utile, mais n'en sont pas totalement convaincues. D'autres pensent qu'on pourrait ne pas enseigner les didactiques disciplinaires, mais une didactique, c'est-à-dire une réflexion générale à partir d'invariants de la didactique des mathématiques, des sciences, du français, par exemple. Nkeck Bidias (2018 : 66).

Tout compte fait, cette réflexion met en exergue l'ignorance des perspectives méthodologiques, didactiques et même didactologiques à promouvoir au sein des disciplines car il s'agit là d'une confusion entre les cours des didactiques et les techniques d'enseignement. La dernière conséquence locale tirée des analyses de son étude met en exergue les profils de formation des formateurs. Sur cet aspect, l'auteur conclue après analyse que nombreux sont ceux qui estiment qu'un titulaire d'un baccalauréat de n'importe quelle série peut devenir un didacticien par « *la pratique et l'auto-didactisation sans formation préalable aux didactique* » Nkeck Bidias (2018 : 68). Pour répondre à cette conception erronée et mal conçue, l'auteure rappelle que la didactique est une pièce fondamentalement significative dans la formation des futurs enseignants du préscolaire, du primaire, du secondaire et de l'enseignement supérieur. À cet effet, Nkeck Bidias appréhende la didactique comme une

*Activité scientifique qui vise, dans un contexte scolaire socialement et spatiotemporellement déterminé, à décrire et à expliquer les phénomènes interactifs relatifs à un double rapport au savoir. Le double rapport au savoir est celui qui s'établit entre l'enseignant et l'objet de savoir et celui qui s'établit entre le sujet apprenant et ce même objet de savoir, et qui, d'autre part, conduit à éclairer (planifier, orienter, supporter et évaluer) l'intervention éducative dans ses phases préactives, interactive et postactives (Lenoir, 2003, *ibid.* :27). (Nkeck Bidias, 2018 : 57).*

En prenant en compte le fait que Nkeck Bidias (2018 : 59) conçoit la didactique d'une discipline comme étant à la fois une pratique réflexive de l'enseignement-apprentissage et une recherche portant sur cette pratique et sur ses acteurs, toute discipline scolaire devrait avoir un cadre théorique qui oriente son apprentissage. Allant dans ce sens, Manga (2014) propose des orientations théoriques pour l'apprentissage de

l'espagnol. Dans son ouvrage, ce didacticien des langues-cultures étrangères passe en revue la nature de la langue objet d'étude et met en exergue les aspects linguistiques qui interviennent dans le processus enseignement-apprentissage d'une langue comme l'espagnol.

D'entrée, l'auteur rappelle qu'il n'est pas question de mener une réflexion exhaustive sur l'évolution chronologique de ce processus mais plutôt d'essayer de répondre aux questions de savoir : « ¿Qué y cómo enseñar/aprender en el marco de la lengua-cultura extranjera? ¿Por qué tiene el aprendizaje de una lengua tanta consideración? Dans sa réflexion, Manga (2014 : 18-19) dit que tout processus d'enseignement-apprentissage doit prendre en compte les représentations des élèves afin de leur transmettre des contenus liés aux facteurs cognitifs de son environnement de vie. Bien plus, l'auteur rappelle que la langue, tout comme chaque apprenant en situation de classe, est avant tout l'expression d'une culture. De ce fait, l'espagnol doit être enseigné dans une perspective d'interculturalité dans une perspective d'assurer le vivre ensemble en milieu social : « *siempre vale la pena recordar que es indispensable el conocer otras lenguas para asegurar la convivencia social* » (Manga, 2014, 4^{ème} de couverture). C'est pourquoi les manuels scolaires doivent être conçus dans cette logique de véhicule de culture en intégrant les valeurs et les us et coutumes locales pour engager la cognition de l'apprenant et susciter son intérêt et son implication dans l'objet d'étude.

2.1.7. Les productions scientifiques autour du manuel scolaire au Cameroun

Il est difficile de parler de la didactique d'une discipline comme l'espagnol et d'aborder sa tradition méthodologique sans toutefois scruter ce qui est dit autour des manuels utilisés dans le processus enseignement-apprentissage. Nous n'entendons pas faire une revue exhaustive de toutes les productions scientifiques dans le cadre de cette littérature. Bien plus, il ne s'agit pas non plus des productions centrées uniquement sur les langues étrangères mais de celles que nous avons jugées utiles pour la compréhension de la thématique abordée dans cette thèse. Allant dans cet ordre d'idée, il est important de noter qu'au Cameroun, de nombreuses études ont été effectuées par des didacticiens et théoriciens camerounais sur les manuels scolaires dans la quasi-totalité des disciplines scolaires de son système éducatif. Cette sous-partie se propose de passer en revue ces travaux en présentant d'abord, ceux effectués sur les manuels scolaires dans le processus

enseignement-apprentissage dans un cadre générale et puis ceux sur les manuels scolaires dans le processus enseignement-apprentissage de l'ELE au Cameroun.

2.1.7.1. Manuels scolaires dans le processus enseignement-apprentissage au Cameroun

Les études menées par Mbala ZE (2016) sur le thème portant « Didactique et exigence de formation d'un lecteur autonome et réflexif » ont permis de mettre en exergue la finalité de l'éducation à travers un rappel historique des programmes de langue française et littérature de 1994. Il dégage en deux les paradigmes qui fondent le but de l'éducation à savoir l' « enracinement culturel » et l' « ouverture au monde ». Pour l'auteur :

Quelle que soit l'œuvre choisie, quel que soit son genre (roman, poésie, théâtre), le professeur est appelé à faciliter l'appropriation des savoirs littéraires, linguistiques ou culturels tels qu'ils se manifestent de manière patente ou latente, sans en aucun cas privilégier sa lecture personnelle, ses goûts, ses affects, ses partis-pris théoriques ou méthodologiques (Mbala Ze, 2016 : 27).

Ce point de vue est partagé par Bikoï (2016) qui estime que si au Cameroun les œuvres étudiées dans l'enseignement de la littérature sont censées traduire le vrai, le bon et le beau, alors il faut « ré-introduire l'histoire littéraire dans les classes ». Ainsi, les travaux de Bikoï et de Mbala Ze se mêlent à ceux de Onomo Abena (2012) qui, après avoir passé en revue les productions littéraires camerounaises en langue espagnole, relève le fait que cette littérature reste encore peu connue de son public et attribut de ce fait la faute aux maisons éditoriales espagnoles toutes ignorantes du succès qu'elle pourrait connaître en langue espagnole. Ce constat remet en cause, et ceci de manière implicite, la politique du manuel scolaire au Cameroun.

Le constat que fait Onomo Abena (2012) se trouve être l'épicentre d'une critique à la fois mélancolique et optimiste que porte Vounda Etoa dans ses multiples études sur l'essor du manuel scolaire au Cameroun. En effet, dans son œuvre sur le *Livre et Manuel scolaires au Cameroun*, l'éditeur part du manque de rigueur dans la mise en œuvre des dispositions de l'arrêté du 4 Janvier 2002 pour mettre à nue la défaillance du conseil national d'agrément. Bien plus, il montre que même-si certains malins animés par le désir

de se faire facilement et rapidement de l'argent à travers la vente des hécatombes qu'ils ont réussis par des moyens inexplicables à les soumettre au conseil national d'agrément et ont eu l'exploit de voir leur fonds de commerce sottement inscrits dans le programme scolaire à l'instar de « Lettres à Tita 1 et 2 », « Comme un singe en hiver » ou encore celui de « La Purification d'une reine » pour ne citer que ceux-ci, la Commission d'agrément aurait dû proscrire ces ouvrages au lieu de les prescrire pour l'enseignement du français aux jeunes camerounais (Vounda Etoa, 2016a, 2016b).

Pour la critique littéraire, le manque d'une politique du manuel scolaire dûment élaborée et rigoureusement mise en œuvre a noyé l'école camerounaise dans une terrible dérive mercantiliste. C'est pourquoi, s'interrogeant sur la pertinence et la cohérence de la politique du manuel scolaire au Cameroun, Vouda Etoa (2016) se montre très méticuleux et élabore qu'au regard de :

l'importance du manuel scolaire dans notre environnement social caractérisé par des inégalités et des disparités de divers ordres, seule une politique bien pensée du manuel scolaire est à même de garantir une formation de qualité, l'universalisation de l'école et l'égalité de chances entre les jeunes camerounais.

Pour être modeste, l'enseignant de la littérature montre que le respect de certaines dispositions de l'arrêté du 4 Janvier 2002 portant création du CNMMD « *permettrait d'endiguer le mercantilisme et la vénalité qui caractérisent actuellement le marché du manuel scolaire au Cameroun* ». De manière pratique, l'auteur suggère au Cameroun d'adopter une politique qui favorise l'accessibilité et la disponibilité du manuel scolaire. Pour le faire, l'auteur propose d'une part, la publication de trois livres et/ou matériels didactiques au plus par matière et par classe conformément aux alinéas 3 et 4 de l'article 2 de l'arrêté du 4 Janvier 2002, ce qui permettrait aux libraires d'en disposer en permanence dans leurs rayons et d'autres part, de faire coûter le manuel scolaire le moins cher possible pour que tous les parents puissent l'acquérir pour leurs enfants. Heureusement, rendu à ce jour, on ne compte qu'un seul manuel par discipline au programme même si la qualité des contenus de ceux qui sont agréés reste déplorable.

2.1.7.2. Les manuels scolaires dans le processus enseignement-apprentissage de l'ELE au Cameroun

La question de l'enseignement de l'espagnole comme langue étrangère au Cameroun a depuis son introduction dans le système scolaire suscité beaucoup d'intérêt de la part de la communauté scientifique qui, à des moments opportuns, n'a pas manqué de laisser une œuvre majeure aux contemporains. À partir des productions scientifiques consultées sur les manuels utilisés pour l'E/A de l'ELE au Cameroun, nous avons dégagé le problème de l'insertion culturelle dans la pratique pédagogique de cette langue dans les manuels didactiques. En évoquant la question de ce que nous pouvons d'appeler pédagogie-culturelle dans les manuels scolaires, nous nous référons à l'idée de déterminer les relations texte/contexte élaborées par les manuels utilisés pour l'enseignement de l'espagnole : ces manuels enseigneraient-ils aux élèves une version erronée et non actualisée de la réalité sociale, culturelle et linguistique espagnole et camerounaise/sont-ils en adéquation pédagogique et culturelle avec les approches modernes de l'apprentissage des langues étrangères ou encore avec les besoins spécifiques des élèves en contextes camerounais ?

Face à ce questionnement, la lecture de la thèse de Kem-Mekah Kadzue (2016) sur l'E/A de l'espagnole au Cameroun apporte quelques éléments de réponse. Dans ses recherches, l'auteur a pu diviser en trois les différentes étapes du manuel scolaire qu'a connu l'enseignement de l'espagnol depuis son introduction dans le système éducatif camerounais. À cet effet, Kadzue se focalise sur la première phase qu'il délimite entre 1951 et 1989 et pose qu'elle est caractérisée par l'usage des livres élaborés par les français. L'auteur met en évidence la problématique de la pédagogie-culturelle et montrent que les contenus de ces manuels n'étaient pas contextualisés à la réalité de l'élève camerounais et privatisaient la culture et l'image française au détriment des références espagnoles. Allant dans le même logique, Mbarga (1995 : 244)¹⁶ affirme que ces manuels : « *obedecían a los criterios del antiguo maestro colonial francés quien privilegiaba las realidades exteriores, de modo que la enseñanza del español estaba desconectada de las realidades locales sociales, económicas y culturales [del alumno]* ».

¹⁶ Cité dans Kem-Mekah Kadzue (2016, p.94) pour montrer que les contenus des manuels n'étaient pas contextualisés à la réalité socioculturelle du sujet apprenant camerounais.

L'auteur conclut que l'usage de ces manuels a eu comme conséquence la démotivation et le manque d'enthousiasme de la part des élèves.

L'analyse du contenu grammatical des manuels utilisés pour l'enseignement de l'espagnole comme langue étrangère au Cameroun a permis à Onana Atouba (2004) d'y relever un certain nombre d'insuffisances et de parvenir à une conclusion à valeur double. En effet, il pose d'une part que ces manuels n'ont aucune référence des variétés qu'offre la langue espagnole et les contenus grammaticaux sont théoriques. D'autres parts, Ce didacticien relève que ces manuels ne reflètent pas la réalité de la vie dans le contexte camerounais. C'est d'ailleurs ce qui traduit le sens de ces mots lorsque l'auteur constate qu'il n'y a pas

una clara referencia a normas que prohíben algunos usos de ciertos hechos lingüísticos o las que los limitan a algunas regiones de habla hispana o a ciertos registros. Tales lagunas se extienden a los manuales del tercer y cuarto curso, aunque exista un apéndice al final del libro de cada nivel con apuntes gramaticales sucintos. Dado que el alumnado tiene que estar inmerso en el proceso de castellanización, se requiere libros con textos del español actual en los que se reflejen escenas o situaciones de la vida diaria del mundo hispánico (Onana Atouba, 2004 : 629).

Étant donné que ces manuels étaient des produits français utilisés en France au moment où la méthode de la grammaire traditionnelle était en plein essor, on ne pouvait espérer mieux. De ce fait, Mbarga (1995 : 244)¹⁷ trouve que l'Espagne doit s'impliquer personnellement dans l'élaboration des livres pour l'enseignement de l'espagnole aux camerounais. Cette perspective fait appel à la notion d'intégration afin de se rassurer de la qualité du contenu à proposer dans les manuels pour une éducation interculturelle.

La question de la qualité du contenu des manuels pour l'enseignement de l'ELE dans le contexte camerounais est ce qui a poussé Manga (2011) à poser le problème de l'interculturalité en classe des langues étrangères. Dans son étude, l'auteur insiste sur la valeur des cultures et la nécessité de l'enseigner aux apprenants pour le développement de leur formation humaine ainsi que leurs habiletés affectives et sociales. Pour l'auteur, on comprend mieux l'autre à travers l'apprentissage de sa langue et par ricochet de sa culture « *estudiar la lengua ajena es sinónimo de descubrir los sentimientos de identidad*

¹⁷ Cité dans Kem-Mekah Kadzue (2016 : 95)

de dichos pueblos, una actitud que promueve la difusión de las lenguas/culturas que se estudian de manera formal y les asegura evolución y perennidad » (Manga, 2011: 193).

Si donc pour Manga (2011) apprendre une langue c'est découvrir une autre culture, une autre façon de vivre et de se comporter alors, ses travaux semblent se couper et se rejoindre dans le temps lorsqu'il pose en 2014, la problématique de l'interculturalité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Pour l'auteur, le matériel didactique constitue un des éléments essentiels du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. C'est pourquoi dans son article dédié à la notion d'intégration culturelle en classe des langues étrangères, Manga (2014) s'appuie sur la remarquable évolution du matériel didactique ainsi que de celle des méthodologies dans le processus didactique pour mettre en évidence non seulement l'importance du matériel didactique et de la prise en compte du contexte dans le processus d'E/A mais aussi l'estimable défi de la formation des enseignants capable d'innover et de s'adapter à n'importe quelle réalité socio-économique pour l'enseignement des langues et cultures étrangères. Les résultats de cette étude consacrent les méthodes technologiques comme celles qui prédominent actuellement dans le processus E/A des langues-cultures étrangères. C'est donc avec raison à juste titre que l'auteur prescrit et insiste sur le fait que de la qualité de la formation des futurs enseignants dépend l'atteinte des objectifs fixés : *« la formación del profesorado queda la clave fundamental para alcanzar los objetivos fijados; un profesorado innovador, competente y capaz de adaptarse a las realidades socio-económicas de cada entorno en que desarrolle su práctica docente »* (Manga 2014 : 317).

Loin de prétendre à une quelconque exhaustivité, la bibliographie consultée montre l'étendu et la pertinence des travaux réalisés autour du manuel scolaire et de son contenu. Cependant, s'il ressort de cette revue de la littérature que les notions de culture et des paradigmes pédagogiques dans lesquels les manuels s'inscrivent ont été amplement traitées, il est tout de même important de signaler que dans le contexte camerounais, pour ce qui relève humblement de notre entendement, aucune étude n'a été menée sur l'évolution métrologique dans la tradition de la didactique de l'ELE. Bien plus, c'est en menant notre étude sur la critique des méthodes et des contenus culturels proposés par les manuels au programme pour l'E/A de l'ELE au Cameroun en 2019 que nous avons ressentis un vide historique sur les méthodes utilisées jusque-là dans le processus E/A de

cette langue au Cameroun. Cet état de la question est ce qui vient sans doute légitimer le caractère scientifique et la raison d'être de notre étude à travers le thème ainsi intitulé « *la didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun : de l'évolution méthodologique à la perspective actionnelle* ».

2.1.7.3. La politique du système éducatif camerounais sur la gestion du manuel scolaire

Une étude menée en 1995 par le Centre Africain de Formation à l'Édition et à la Diffusion (CAFED) montre qu'au Cameroun « *aucune politique du livre en général et du manuel scolaire en particulier n'est appliquée, que ce soit au niveau de la conception ou celui de la publication d'ouvrages, soutenus par subventions ou par l'insertion aux programmes* » (CAFED, cité dans Vounda Etoa, 2016 : 375). Face à cette situation inconfortable, le Cameroun va chercher à se doter d'une politique pour libéraliser son marché du manuel scolaire. Dans ce sens, l'étude sur la question de la libéralisation du marché du livre au Cameroun retrace de manière simplifiée la politique du manuel scolaire au Cameroun et montre que :

en 1995, des États généraux recommandent au Gouvernement « d'encourager les nationaux à produire des manuels » et de « libéraliser le choix et l'utilisation des manuels scolaires ». cinq ans plus tard, le 27 avril 2000 précisément, une déclaration du premier ministre « supprime le monopole accordé à certaines entreprises d'édition et consacre la libéralisation du marché du livre scolaire (Tamgnoué, 2005, p.28)¹⁸.

Cette déclaration portant libéralisation du livre scolaire est consolidée par la décision N°116/131/676/MINEDUC signée le 26 avril 2000 et fixant les critères d'évaluation des manuels scolaires et précisant les modalités de leur agrément. Cette décision sera parachevée par l'arrêté n°057/131/1464/MINEDUC du 27 avril 2000 portant création de la commission autonome d'agrément des manuels scolaires. Ces textes vont régir la politique nationale du manuel scolaire jusqu'à l'arrêté du premier ministre N°001/PM/CAB du 4 janvier 2002 portant « *création, organisation et fonctionnement du Conseil National d'agrément des Manuels scolaires et Matériels didactiques* » (CNMMD).

¹⁸ Pour d'amples explication, consulter Vounda Etoa, 2016, pp.376-381

En tant qu'instance technique au service du Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB) et du Ministère des enseignements secondaires (MINESEC), le CNMMD a pour fonction l'agrément, c'est-à-dire la présélection des livres des livres et des manuels qui seront les seuls légalement en usage sur l'ensemble du territoire national, dans les cycles de l'enseignement primaire, secondaire générale, secondaire technique et commerciale. Les alinéas 3 et 4 de l'article 2 de l'arrêté du 4 janvier 2002 précisent que le conseil est chargé « *d'établir une liste de manuels scolaires et de matériels didactiques évalués et classés par ordre de mérite* » et de « *proposer à l'agrément, dans l'ordre de classement de la liste, trois livres et/ou matériels didactiques au plus par matière et par classe* ». C'est pourquoi chaque année, entre avril et juin, les ministres de l'Éducation de Base et des Enseignements Secondaires rendent publiques, les listes officielles des livres et manuels scolaires dûment préparées par le CNMMD. Ce texte pris par le chef du gouvernement est, à cette date, le seul texte de référence en matière de politique du manuel scolaire au Cameroun. (Vounda Etoa, 2016a, 2016b).

2.1.8. La perspective actionnelle dans l'enseignement

Au moment où nous engageons une étude qui propose l'adoption de la perspective actionnelle dans un contexte où c'est l'APC qui est en vigueur force est de constater que de nombreux pays sont en avance depuis la publication du document de référence pour cette approche par CECRL en 2001. C'est pourquoi nous proposons la littérature non exhaustive des productions scientifiques sur l'expérience connue dans l'application de cette nouvelle approche pédagogique. En effet, la littérature sur l'enseignement des langues montre que si se former dans une langue se fait bien en contexte social, il s'agit d'un acte individuel car l'apprenant utilisera des capacités acquises et utilisées différemment du reste de la classe dans un contexte social propre à chaque situation. Cette lecture critique est propre à Verreman (2003) cité par Barrié (2013 : 17) qui, en réfutant la thèse de Puren (2003) présente l'action comme référence en matière de formation et d'éducation.

Pour Verreman, on ne peut admettre l'homologie entre la fin et les moyens comme l'unique référence en matière de formation et d'éducation. L'auteur précise dans sa critique que l'action n'est pas l'unique manière d'enseigner et de faire acquérir les valeurs mais que le débat, l'entretien, la persuasion et l'homélie en sont d'autres. Il conclut son

propos en faisant émerger le fait que la perspective actionnelle peut être utilisée pour l'apprentissage des adultes mais que dans son application à l'école primaire, elle ne devrait pas masquer l'approche communicative, qui garde toute sa cohérence.

Suite à la critique de Verreman (2003), Puren (2009) et Erard (2011) se rejoignent sur la dualité qui oppose les professionnels de la langue. Pour ces auteurs, il existe deux principales lectures des professionnels de l'enseignement au CECRL. D'une part ceux qui situent l'approche actionnelle comme une continuité de l'approche communicative et d'autre part, ceux qui voient une rupture nette entre les deux approches. Puren explique cela par l'approche anglo-saxonne qui utilise le TBL (Task-Based Learning) et qui combinait déjà approche communicative et tâches. Ainsi, une partie des professionnels de la langue y voient une simple évolution. Mais Puren trouve qu'il y a tout de même une rupture radicale entre l'approche communicative et l'approche actionnelle : « *Il y a au contraire passage immédiat d'une configuration didactique à une autre entre l'AC et la PA, tant d'un point de vue de l'objectif social langagier (on passe de l'interaction à la co-action) que du culturel (on passe de l'interculturel au co-culturel)* » (Puren, 2009). C'est ainsi qu'il définit l'approche communicative comme étant de la simulation qui forme l'apprenant à la langue en faisant « *comme s'il était un natif* », le problème principal étant que dans cette configuration, on se retrouve en communication scolaire et non en communication sociale. En revanche, la nouveauté de l'approche actionnelle préconisée par le CECRL réside dans une homologie entre la tâche de référence et l'action de référence (qui est ici communiquer avec un natif), mettant ainsi en parallèle la fin et les moyens.

Erard (2011) fait également émerger des questionnements sur les possibles difficultés d'application du cadre dans les cours de langues au primaire. Tout d'abord, il soulève le fait que le document même du CECRL n'est pas directement destiné aux enseignants du primaire, mais bien plus généralement aux professionnels de la langue et aux administratifs (comme le décrit le Conseil de l'Europe). Le document n'étant pas adressé au corps professoral, il est difficile pour les enseignants de se sentir concernés par l'application d'un tel cadre. L'auteur ajoute que le cadre ne peut absolument pas prévoir tous les emplois possibles d'une langue et qu'il est en conséquence beaucoup plus difficile pour un enseignant d'y trouver une application concrète ou les compétences que cette application nécessite. Les activités langagières sont d'autant plus difficiles à expliciter

que dans l'approche actionnelle l'activité langagière est une « *pratique qui s'apprend dans et par la pratique* » (Erard 2011). C'est ainsi que les débats scientifiques ont contribué à l'installation un certain flou qui pourrait être préjudiciable à l'approche actionnelle.

Au regard des résultats choc d'idée concernant les réalités et les limites que pourrait avoir la perspective actionnelle (à l'école primaire), nous avons approfondi les recherches documentaires et la littérature de ceux-ci a permis de constater qu'il est pourtant possible d'intégrer des tâches communicatives au service de l'approche actionnelle et des différentes tâches envisagées. En effet, la compétence à communiquer peut être sollicitée et varie en fonction de la nature de la tâche. La communication n'est plus une fin en soi mais un outil au service d'une action. Il existe donc une autre interprétation de ces deux approches, celle de Bourguignon et Puren (2007) qui parlent d'approche communic' actionnelle. Dans cette approche hybride, l'apprentissage et la réalisation de la tâche sont concomitants. C'est au travers des démarches communicatives que se réalise l'action. Il y a donc « fusion » entre action et communication : la communication devient action. Cette perspective renforce son adoption à l'école primaire car, après analyse, Barrié (2013 : 43) parvient à la conclusion selon laquelle : « *L'approche actionnelle reste néanmoins une approche envisageable en primaire* ». Pour cet auteur, la perspective actionnelle est une approche qui permet de faire naître la motivation chez les élèves. Ils savent où ils vont et comment, ce qui permet une valorisation de son travail. Bien plus, elle peut se révéler bénéfique, en particulier dans des écoles en « *Réseau Ambition Réussite* » qui fonctionnent beaucoup par la réalisation de projets concrets pour effectuer les apprentissages. L'auteur conclut qu'avec la perspective actionnelle :

La collaboration entre élèves reste elle aussi importante. Même si le but social n'est pas forcément évident en primaire, le fait de travailler ensemble développe des compétences sociales et accentue la motivation et l'investissement. Pour réaliser une approche actionnelle en primaire, il faut donc l'adapter au niveau A1. En effet il sera, comme nous l'avons vu, difficile d'y appliquer tous les principes théoriques. On peut donc éventuellement se baser sur l'approche communicative, qui reste majoritairement employées par les enseignants, en y ajoutant certaines des idées nouvelles de l'approche actionnelle : si les tâches communicationnelles (c'est-à-dire la simulation) sont au service de la tâche actionnelle finale (tâche authentique), elles conservent alors leur utilité. La notion de tâche finale est selon moi indispensable. Mais il faut pouvoir bien la choisir afin qu'elle puisse être adaptée à l'âge, au milieu

et aux centres d'intérêts des élèves. Elle ne doit pas être trop ambitieuse car il faut impérativement réussir à la réaliser (sinon le projet perd tout son sens). Ensuite il faut que cette tâche puisse permettre de développer un maximum de compétences langagières. (Barrié, 2013 : 43).

Le bilan de ce premier débat autour de la perspective actionnelle n'est rien d'autre que le reflet des résultats des travaux de Puren (2004) sur le thème de l'approche par tâche à la perspective co-actionnelle. Dans cet article, l'auteur prend pour références la comparaison entre l'approche par les tâches telle qu'elle a été développée par les didacticiens anglo-saxons à l'intérieur de l'approche communicative depuis deux décennies, et la « perspective actionnelle » proposée dans le *Cadre européen commun du Conseil de l'Europe* en 2001. Ainsi, sur la base d'une définition opposée de « tâche » (activité d'apprentissage) et « action » (activité sociale) dont il montre l'intérêt qu'il y a à les maintenir à un haut niveau d'abstraction, il passe en revue l'évolution historique des méthodologies depuis un siècle, en montrant l'homologie qu'elles ont toujours maintenue entre leur conception des tâches et des actions en langue (leur « perspective langagière ») et en culture (leur « perspective culturelle »). La dernière évolution ébauchée par le Conseil de l'Europe correspond en fait à une perspective nouvelle, que l'auteur appelle « co-langagière co-culturelle », mais qu'il propose en même temps de considérer non pas comme une nouvelle révolution devant se substituer aux ruptures antérieures, mais comme un nouvel enrichissement de la panoplie des différentes perspectives à la disposition des apprenants et des enseignants. Dans son article, en parlant de la tâche, l'auteur écrit que :

le mot « tâche », tout comme ses équivalents anglais (task) et espagnol (tarea), ont en langue un sens très général que l'on retrouve d'ailleurs dans la définition de Nunan (a piece of work). Mais ce sens se retrouve dans la tradition anglo-saxonne, reprise par les Espagnols, strictement enfermé dans les limites du paradigme en vigueur (en l'occurrence, communicatif). C'est là un phénomène constant dans l'histoire de la didactique des langues : à l'époque de la méthodologie dite « traditionnelle » de la fin du XIX^{ème} siècle, où l'on était en régime de paradigme indirect (on considérait que parler une langue étrangère c'était penser en langue maternelle et traduire instantanément et inconsciemment en langue étrangère), on concevait tout aussi naturellement qu'une tâche d'apprentissage ne pouvait être qu'une tâche de traduction (version ou thème). (Puren, 2004 :12).

Sur le point de vue de l'histoire de l'intelligence, Puren rappelle que la loi ne se limite à la didactique des langues et fait par conséquent le constat selon lequel les concepts sont d'une nature que l'on pourrait qualifier de « spongieuse » :

ils tendent mécaniquement à s'imprégner du liquide dans lequel ils se trouvent plongés. Lorsque celui-ci est peu abondant (comme dans le cas de la méthodologie traditionnelle), leur volume est limité (en l'occurrence, les tâches de référence se limitent à la traduction) ; lorsqu'il est très abondant, les tâches enflent jusqu'à devenir le centre de gravité de toute la conception du processus d'enseignement/apprentissage.
(Puren, 2004 :13).

Selon l'auteur, cette logique conceptuelle trouve son sens dans les travaux de David Nunan dont on peut représenter de la manière suivante le statut qu'il assigne à la tâche dans son ouvrage de 1989 :

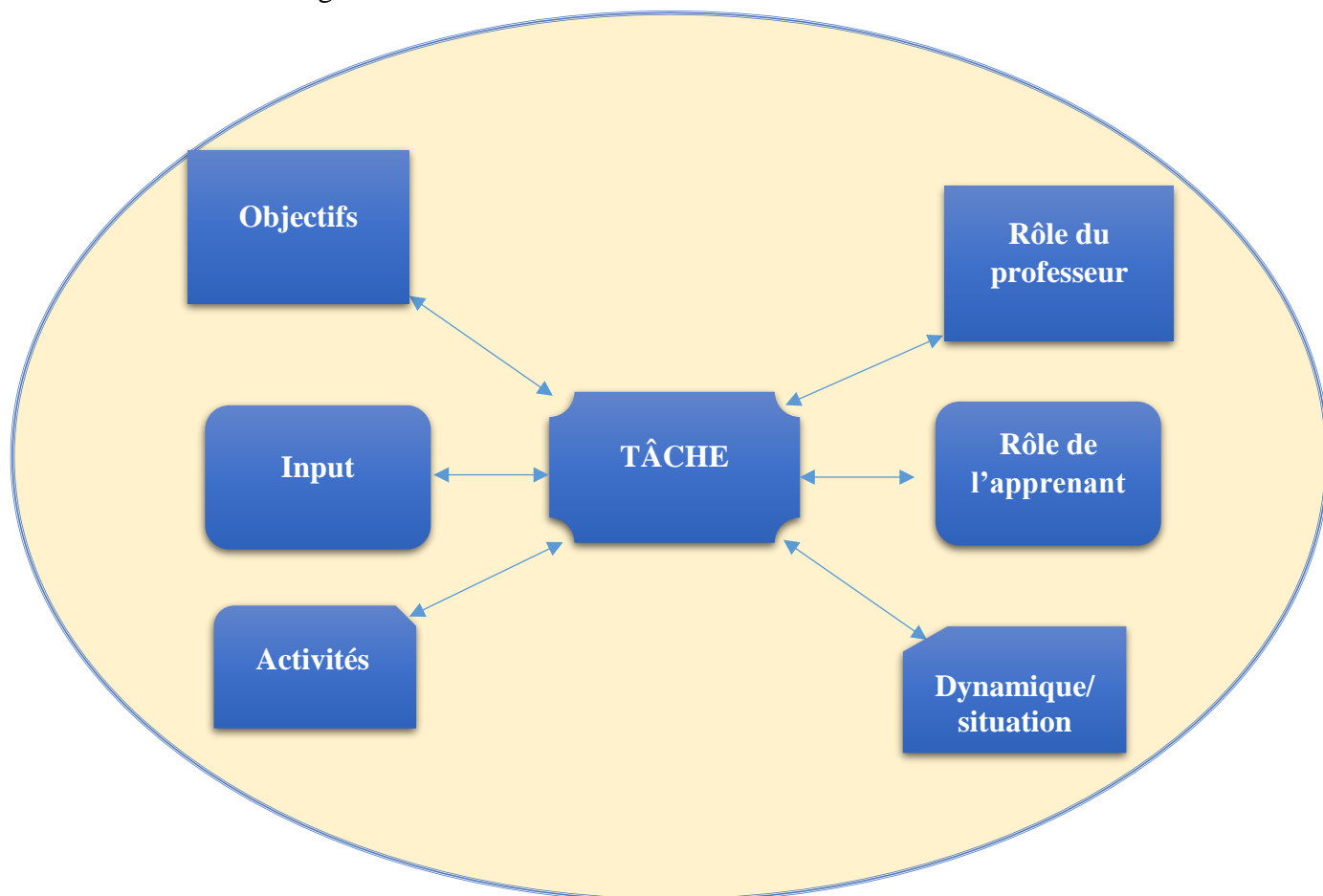


Figure 2 : Le statut de la tâche selon David Nunan (1989)

Source : Une réadaptation du modèle de Puren (2004). « *De l'approche par tâche à la perspective co-actionnelle* », p.14

Partant sur le principe que cette imprégnation constante des concepts didactiques fondamentaux par l'environnement méthodologique et idéologique du moment peut se comprendre sinon se justifier d'un point de vue interne, Puren propose la définition didactique la plus abstraite possible du concept de « tâche » : « *unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage* » Puren (2004 : 15). Ainsi, pour ce didacticien, l'« orientation » d'une tâche est définie en fonction de son critère premier de réussite. On dira qu'une tâche est « orientée langue » lorsqu'elle est évaluée principalement sur la correction de la forme, qu'elle est « orientée communication » lorsqu'elle est évaluée sur l'efficacité dans la transmission de l'information.

Après avoir mis en exergue le concept de la tâche, Puren établit le rapport entre la perspective actionnelle et la perspective co-actionnelle. Pour lui, chaque méthodologie a eu par le passé sa propre « perspective actionnelle » qui la diffère des autres. Ainsi, la spécificité de la perspective actionnelle récemment proposée par les auteurs du Cadre européen commun est d'être une perspective qu'il propose d'appeler « *co-actionnelle* » parce qu'elle met en avant la dimension collective des actions et la finalité sociale de ces actions. Alors qu'à l'époque des « *Niveaux seuils* », au début des années 1970, l'objectif social de référence était la gestion correcte des rencontres ponctuelles et individuelles avec des étrangers (et par conséquent l'échange le plus rapide et efficace d'informations réciproques), les progrès prévisibles de l'intégration économique dans l'Europe des années 2000 exige un objectif plus ambitieux, en l'occurrence la capacité, pour chaque citoyen européen, non seulement de vivre mais aussi de travailler collectivement avec des étrangers tout autant dans le cadre de ses études que dans sa vie professionnelle. Cet objectif qu'apporte la perspective co-actionnelle d'inspiration purenienne est aussi la visée des objectifs sociaux de références des nouveaux programmes de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun :

L'apprentissage de l'Espagnol comme LVII occupe une place importante dans la formation des jeunes camerounais à la fois comme outil de communication permettant l'acquisition des connaissances linguistiques et culturelles solides et comme outil de développement de l'intelligence, du sens de l'esthétique, de l'esprit critique et de la formation de la conscience morale. Par ailleurs, il contribue au développement d'attitudes qui traduisent la prise de conscience du pluralisme

culturel en vue d'une préparation à la vie active dans une option de complémentarité avec les autres disciplines dans un contexte d'interdisciplinarité. L'actuel programme s'appuie, plus que son précédent, sur des situations réelles de vie dans lesquelles l'apprenant développe des compétences diverses en tant que acteur social. (Programme d'études de l'espagnol en classe de 4^{ème} et 3^{ème}, 2014 : 16-17)

Les travaux de Puren permettent de conclure qu'en adéquation avec le paradigme de l'adéquation, il n'est pas question de que la perspective co-actionnelle qu'il soutient vienne remplacer l'approche communicationnelle et la perspective interculturelle dans les manuels, les classes et les contenus de formation mais que la seule chose qu'il faille abandonner, c'est la conception traditionnelle du progrès par substitution au profit de celle du progrès par diversification : « *la nouvelle perspective actionnelle ébauchée par le Conseil de l'Europe élargit l'éventail des disponibilités didactiques* » (Puren, 2004 :20).

Une étude de l'UFAPEC (Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique) a permis de mettre en exergue le rôle que peut jouer la pédagogie de projet dans la résolution du problème lié à la démotivation des adolescents. En effet, à l'adolescence, certains élèves ont du mal à suivre les cours « classiques » et « théoriques ». Ces élèves ne voient pas de sens à leurs apprentissages. Leur motivation et leur confiance en eux sont en péril. Pourtant, la confiance en soi et en ses capacités est une des clefs pour pouvoir apprendre, s'émanciper, avoir un métier et une place dans notre société. Face à ce constat de démotivation et des échecs répétés, l'UFAPEC (2015) se pose la question de savoir : la pédagogie par projets peut-elle redonner du sens à l'école pour nos adolescents en perte de motivation ? Pour tenter de répondre à cette question, cette organisation propose de resituer la pédagogie par projets dans son contexte et de remonter un peu le temps.

Les résultats de cette restitution de la pédagogie de projet dans son contexte montrent que John Dewey, né en 1859, est l'initiateur des méthodes actives en pédagogie et notamment de la méthode des projets. Sa doctrine est le fameux « *Learning by doing* », en français, apprendre en faisant et non en écoutant comme la pédagogie traditionnelle. Avec la pédagogie de projet inspirée par Dewey, l'enfant doit agir, construire des projets, les mener à leur terme, c'est l'apprentissage par l'action : « *Célestin Freinet voit que*

rendre les élèves actifs est primordial » (UFAPEC, 2015 : 7). Freinet a beaucoup utilisé le projet en favorisant chez l'enfant la participation active en classe. Son approche pédagogique tient compte du processus d'apprentissage de l'enfant et de sa motivation. Ces auteurs de « l'Éducation Nouvelle » cherchent par tous les moyens à rendre l'élève actif. Ils tentent alors à transformer l'élève passif en « sujet de sa propre formation ». Ces penseurs prônent une école liée à la vie parce qu'ils estiment que les expériences que l'élève réalise lui-même sont les meilleurs facteurs d'apprentissage.

Cette pédagogie par projets semble être profitable tant pour l'enseignant que pour ses élèves car elle leur permet de se confronter à une situation authentique, réelle et donne du sens aux apprentissages. Grâce aux projets, les apprentissages sont alors vécus et non simplement emmagasinés et accumulés. Cette pédagogie permet aussi à la classe d'être considérée comme un lieu de vie ouvert sur l'extérieur. Au début du XX^{ème} siècle, deux psychologues de l'éducation étaient déjà convaincus par cette pédagogie par projets. En effet, Piaget affirmait que l'enfant apprend par l'action et que c'est par l'expérience avec l'objet qu'il construit son savoir. Quant à Bruner, il affirmait que l'enfant construit aussi son apprentissage par l'interaction sociale (UFAPEC, 2015 : 7).

En conclusion, ce groupe montre à travers cette analyse que la pédagogie par projets qui est parfois utilisée dans le qualifiant, peut être très intéressante pour redonner une confiance, une estime aux élèves qui ont été blessés par des échecs répétés. La pédagogie par projets peut, en effet, redonner un sens à l'école. Cette estime de soi et cette confiance en soi est primordiale pour apprendre et permet l'émancipation des jeunes dans notre société.

Au terme de cette revue de la littérature, il se dégage un constat : la perspective actionnelle est une approche centrée sur le développement collectif des compétences. Dans sa mise en œuvre, elle s'inspire de ses origines (CECRL, 2001) pour donner du sens à l'apprentissage en rendant l'apprenant actif et acteur de son apprentissage. Comme activités de référence, elle s'appuie sur le projet qui peut prendre la forme d'une tâche qui met l'élève en action dans une perspective qui transcende l'agir communicative et vis l'agir social, agir ensemble, avec l'autre. Sur le plan théorique, la perspective actionnelle intègre le socioconstructivisme, la psychopédagogie, les théories de la communication, la pédagogie de projet et l'approche par tâche. Cependant, dans le contexte camerounais,

cette approche n'est pas encore adoptée malgré son écho à la hauteur des attentes des objectifs visés par les réformes éducatives de 2014 qui visent la réalisation d'une école camerounaise intégrée. Bien plus, dans ce contexte, le problème de formation des formateurs en sciences de l'éducation s'érige comme une gangrène qui met à mal la qualité de l'éducation. À cela s'ajoute la qualité des manuels scolaires et leur capacité à favoriser une pédagogie interculturelle dans un contexte où la diversité exige la prise en compte de l'hétérogénéité qui meuble les salles de classe. De surcroît, l'adoption de l'approche par les compétences avec des entrées par des situations de vie (APC-ESV) comme nouveau paradigme pédagogique pour la réalisation des objectifs de l'éducation pour le millénaire à savoir la formation d'un acteur social capable de participer activement au développement de son pays pour l'émergence à l'horizon 2035 ne semble pas avoir été la bonne décision.

Tout compte fait, cette étude permettra de faire le bilan de son implémentation cinq ans après son intégration et de tirer les conclusions et conséquences qui s'imposent nous seulement à la didactique de l'espagnol comme langue étrangères mais à toutes les disciplines scolaires enseignées au Cameroun.

2.2. L'INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

L'apprentissage est plus efficace s'il se fait dans un processus de co-construction ou de co-élaboration des savoirs. Pour ce faire, on privilégie le travail de groupe, l'entraide entre les pairs. Ainsi, en relation avec l'approche actionnelle, les grandes théories scientifiques dans lesquelles s'inscrit cette étude sont : le socioconstructivisme (Vygotsky, Bruner), la psychopédagogie, les théories de la communication et l'approche par les tâches et la pédagogie de projet (CECRL, 2001). Chacune de ces théories sera développée dans cette thèse avec soin à juste titre.

2.2.1. Le socioconstructivisme

Les approches socioconstructivistes remontent aux théories de Vygotsky. Par rapport au constructivisme, l'approche sociocognitiviste ou socioconstructiviste introduit une dimension supplémentaire : celle des interactions, des échanges, de Co-construction, de Co-élaboration, de mutualisation. L'apprentissage est alors davantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignant –

élèves et élèves - élèves. Pour les socioconstructivistes, l'apprentissage est toujours un phénomène lié au contexte social et, par conséquent, une interaction sociale. Les approches socioconstructivistes mettent en avant le concept de zone de développement proximal qui inclut les fonctions qu'un apprenant peut maîtriser seulement à l'aide d'une autre personne.

L'approche pédagogique préconisée ici est l'approche par projets ou méthode par découverte. La pédagogie par le projet propose une alternative à la pédagogie transmissive où l'élève est passif et écoute le maître. Dans la pédagogie du projet, l'objectif est la mise en place d'une démarche permettant à l'étudiant de se mettre en projet, de se construire un projet. Sortir du processus avec un nouveau projet ou un projet plus consolidé est l'objectif de cette pédagogie : le projet (en tant que dynamique) est le but. L'enseignement vise à armer l'apprenant des outils méthodologiques pour qu'il soit capable, lui-même, de se mettre en projet, de se construire un projet. Chaque individu construit ses représentations du réel, certes dans un contexte social particulier, mais aussi à partir d'un rapport au savoir qui lui est propre. Les représentations et les savoirs quotidiens jouent un rôle important dans les apprentissages scolaires. Le socioconstructivisme rejoint ainsi le constructivisme. Seulement, il met l'accent sur la collaboration interindividuelle.

Dans une salle de classe, il y aura collaboration entre les élèves qui seront mis en situation d'apprentissage pendant les activités pédagogiques, entre l'apprenant et ses pairs ou l'enseignant. C'est en effet à partir de leur expérience sociale que les apprenants donnent un sens aux activités d'apprentissage et au savoir. Les apprenants s'approprient mieux les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'ils ont contribué à installer, sur lesquels ils ont réfléchi ou effectué une recherche préalable. Les chercheurs genevois Doise et Mugny en développant le concept socio cognitif ont montré la place du conflit des idées dans la progression de l'apprentissage. Bruner a mis en évidence l'importance de la médiation sociale.

L'adulte met en place un processus d'étayage qui permet la mise en place de « formats » qui sont des mises en forme qui guident l'apprenant. La formule de pédagogie participative du socioconstructivisme se révèle très motivante de par l'implication et l'autonomie qu'elle sous-tend. L'acquisition des connaissances passe par un processus

qui va du social (connaissances interpersonnelles) à l'individuel (connaissances intra personnelles). Une nouvelle connaissance peut être soit subjective (propre à un individu), soit objective (commune à un groupe). L'enseignant, dans cette perspective, a un rôle de « facilitateur des apprentissages », de « médiateur ». Le professeur n'est plus celui qui sait et qui délivre son savoir. C'est un guide, un éducateur qui oriente les apprenants mais qui ne détient pas la solution clés en main. L'apprentissage est construit en deux schèmes : les schèmes représentatifs et les schèmes communicatifs. Les premiers correspondent à l'interaction avec le milieu dans ses aspects physiques, alors que les seconds correspondent à l'interaction avec le milieu social.

Le socioconstructivisme trouve sa raison d'être dans le cadre de cette étude en ceci qu'elle facilite une participation du formé et une découverte progressive du savoir. Il respecte les rythmes et les stratégies d'apprentissage des apprenants, permet de rendre l'apprenant autonome, il travaille sur la métacognition, c'est-à-dire la capacité d'apprendre à apprendre. Les apprentissages sont plus rapides que dans le constructivisme, car on se sert du collectif pour construire ses connaissances. Il s'agit des interactions, de la co-collaboration, de la mutualisation mieux, de la coconstruction des connaissances.

2.2.2. La psychopédagogie

La psychopédagogie est l'étude scientifique des méthodes utilisées dans l'éducation et dans l'apprentissage en général. Outre les comportements des enseignants et des élèves, les psychopédagogues étudient des populations particulières, comme celle des immigrants et celle des enfants en difficultés scolaires. C'est pourquoi, le champ de la psychopédagogie utilise fortement les acquis de la psychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent, la psychologie sociale, la psychologie cognitive et la Didactique.

2.2.2.1. Développement des théories de la psychopédagogie

Certains psychologues et spécialistes de l'éducation comme Piaget, Vygotsky, Maslow proposent des théories partielles sur les phénomènes de l'apprentissage, de la motivation, du développement, de l'enseignement et de la pédagogie. Le béhaviorisme, le cognitivisme, le sociocognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme ou encore

l'écologie du développement sont autant de propositions de théories de l'apprentissage pour tenter de comprendre, prévoir ou contrôler les comportements humains. Ces théories ont permis la mise au point de l'enseignement assisté par ordinateur pour l'apprentissage de la lecture, des mathématiques ou de langues étrangères.

Edward Lee Thorndike et Burrhus Skinner ont élaboré la théorie du conditionnement opératoire dans le domaine de la psychologie. Cette théorie a été utilisée pour créer une méthode pédagogique que l'on appelle l'enseignement programmé. Autant mieux parler de tâches ou d'actions. En ce sens, on appréhende le point de vue du psychologue, biologiste, logicien suisse Jean Piaget qui, pensant à la question d'action, a élaboré une théorie "constructiviste" selon laquelle l'intelligence de l'enfant se construit par étapes successives. Il a établi que l'interaction des enfants avec leur environnement permettait d'étayer solidement leurs outils intellectuels par une bonne adaptation aux rythmes du développement psychoaffectif. Cette approche a influencé l'ensemble de la pédagogie et de la psychologie.

Une autre tendance, plus humaniste, la psychopédagogie perceptive théorisée par Danis Bois, postule pour un déploiement des potentialités perceptives comme primat de l'apprentissage. La modificabilité perceptivo cognitive sollicitée à travers la médiation corporelle.

L'enseignement par objectifs aux États-Unis et au Canada présente un fort contraste avec l'enseignement par contenus, encore en vigueur en France, qui consiste à remplir des cruches vides de matière. Il s'ensuit des plaintes de « surcharge du programme scolaire ».

L'enseignement par objectifs se fonde sur équipotentialité de Ludwig von Bertalanffy qui dit qu'un objectif puisse être atteint à partir de différents départs, par différents moyens et à travers différentes voies. L'enseignement par objectifs est une approche écosystémique et commence par une analyse des besoins qui débouche sur l'identification et la définition des objectifs d'apprentissage exprimés en termes de comportements à exhiber à la fin de la séquence d'apprentissage. Ces objectifs d'apprentissage sont hiérarchisés en objectifs intermédiaires et terminaux des savoir, savoir-être et savoir-faire. Le premier objectif est « *apprendre à apprendre* » dans l'acquisition des compétences organisationnelles et la maîtrise des façons et outils

d'apprentissage, comme le dictionnaire ou l'encyclopédie et comme les activités à la bibliothèque.

Cette hiérarchie des objectifs sert à bâtir les séquences de formation dans la conjonction optimale des voies, moyens et contenus. Elle est aussi la référence à l'évaluation formative des processus et des résultats en cours d'apprentissage, en forme de rétroaction correctrice pour placer le dispositif sur sa trajectoire optimale. L'évaluation sommative mesure le degré d'atteinte des objectifs terminaux de l'apprentissage. Le programme d'apprentissage se nomme « Curriculum » au Canada, aux États-Unis et même au Cameroun. C'est un « système » complet ou configuration cohérente d'activités, de contenus, de moyens et de temps en interactions pour atteindre les objectifs d'apprentissage en fonction d'une clientèle définie et d'une situation particulière d'enseignement direct en face-à-face ou d'enseignement à distance. Les limites de cette approche ont conduit à la mise sur pied de l'enseignement programmé.

Généralisant à l'apprentissage humain les résultats de ses recherches sur la psychologie animale, Skinner et le néo-behaviorisme ont été amenés à édifier toute une théorie de l'apprentissage qu'ils appliquent directement à la thérapie comportementale et à l'enseignement programmé où le terme "programme" désigne une séquence d'activités ordonnancées de façon systématique selon les principes suivants :

Un individu apprend, c'est-à-dire modifie son comportement, en observant les conséquences de ses actes. C'est la rétroaction cybernétique. Les conséquences qui renforcent la probabilité de la répétition ou de la suppression d'un acte sont appelées des renforcements. Plus rapidement un renforcement fait suite au comportement recherché, plus il est probable que ce comportement se répétera.

Plus un renforcement est fréquent, plus il est probable que l'élève ou le patient répétera l'acte qui en est la « cause ». L'absence de renforcement, ou même son éloignement dans le temps, diminue la probabilité qu'un acte se reproduise.

Le renforcement intermittent d'un acte allonge la période pendant laquelle l'élève ou le patient poursuivra une tâche sans autre renforcement.

Le comportement d'apprentissage d'un élève ou d'un patient peut être « développé » ou « structuré » graduellement par un renforcement « différentiel », c'est-à-dire en renforçant les comportements que l'on désire voir se répéter, et ne renforçant pas les

actions que l'on veut éviter ou encore en les renforçant de façon négative par des réprimandes ou d'autres punitions. En plus du fait qu'il rend plus probable la répétition d'un acte, le renforcement produit des effets motivants.

Le comportement d'un élève ou d'un patient peut être amené jusqu'à un grand degré de complexité, en structurant son comportement en actes simples, puis en groupant ces derniers en une longue chaîne. Ce dernier conduit à identifier et à définir le comportement recherché à installer chez l'élève ou le patient et à le lui rendre désirable. C'est la "motivation" dans son expression la plus simple. Ce comportement recherché est fractionné ou « analysé » en fragments de plus en plus menus et de plus en plus simples avec leurs relations qui ne sont pas toujours évidentes pour l'élève ou le patient, car la progression dans les acquisitions va du plus simple au plus complexe. Un enseignement programmé ou une thérapie comportementale présente la matière à apprendre ou le comportement recherché en fragments menus de difficulté progressivement échelonnée de telle sorte que le comportement que l'on veut installer soit acquis avec la même sûreté qu'une réponse obtenue par le dressage (« *shaping* ») chez l'animal. L'écart entre les fragments successifs ne doit pas être laissé au hasard, quant à la difficulté, car, trop grand ou trop court, il compromettra l'apprentissage.

À travers, donc, la notion d'apprentissage, en tant que processus de changement de comportement, on passe aux applications pédagogiques et thérapeutiques. Les premières sont formatrices et les seconds sont correctrices pour des prétendus « *troubles de comportement* » et autres « *retards scolaires* » sans autre souci pour le rapport avec la « *normalité* », le contexte social et culturel qui donne sens en tant qu'orientation, pertinence et signification.

Au niveau de la technicité, les procédures de l'enseignement programmé et de la thérapie comportementale ne sont pas sans intérêt. Elles ont donné des résultats probants et d'une efficacité indiscutable, mais les théories qui les fondent souffrent de limitations graves dans l'élémentarisme du court terme et de l'individu en contraste au globalisme de la longue échéance et du milieu de vie. Que l'on songe aux horribles méfaits de la suppression comportementale de l'énurésie nocturne où la solution est source de problèmes beaucoup plus graves de sentiment d'insécurité, d'anxiété et d'angoisse et de la solution comportementale à l'anorexie qui ne fait que déplacer le moyen d'action sur l'entourage et le moyen d'autodestruction sans s'attaquer aux problèmes de la relation de soi à soi et de

celle avec l'entourage qui sont à la source. Il est de même des succès de l'enseignement programmé qui a fait le choix de remplir des cruches vides plutôt que d'allumer des lanternes en transformant des illettrés en analphabètes ! L'approche écosystémique est l'antidote de cet élémentarisme.

2.2.2.2.Synthèse des théories de la psychopédagogie et son insertion dans l'étude

Après avoir présenté et développé les théories de la psychopédagogie, il se dégage un bilan qui permet de mettre en exergue celles qui sous-tendent la présente étude. En effet, au terme de ce développement, il ressort que la théorie du conditionnement opératoire est une théorie psychologique qui est utilisée pour créer une méthode pédagogique que l'on appelle l'enseignement programmé mettant en relief la tâche ou l'action. Ce dernier concept se propulse dans les orientations de la théorie constructiviste de Jean Piaget pour qui l'intelligence de l'enfant se construit par étapes successives et se produit en interaction avec son environnement. Après ce premier bilan, le caractère interactif entre l'enfant et son environnement dans le processus de construction de savoir est ce qui fait du constructivisme la première théorie psychopédagogique de la présente étude.

Une autre tendance de la psychopédagogie théorisée par Danis Bois est celle qui met en exergue le déploiement des potentialités perceptives de l'apprenant comme primat de l'apprentissage. Ici, la perception de l'activité peut contribuer à la modification cognitive qui restera perceptible à travers la médiation corporelle. Cette théorie psychopédagogique diffère de l'enseignement par objectifs qui présente un fort contraste avec l'enseignement par contenus qui consiste à remplir des cruches vides de matière. Ici, tout est fait pour que l'apprenant se limite à la reproduction de ce qui lui est transmis. Une telle orientation ne scie pas avec la présente étude qui vise plutôt l'action de l'apprenant qui agit en tant qu'acteur principal du processus enseignement-apprentissage. Former des automates n'est pas la mission actuelle de la politique éducative camerounaise. Par conséquent, toutes théories qui ne soient pas soucieuses de l'interaction entre l'apprenant et son milieu de vie ne s'auraient être prise en compte dans une étude centrée sur l'agir social en langue étrangère.

Une autre théorie de la psychopédagogie prise en compte dans la présente étude est le behaviorisme avec le conditionnement écosystémique de Skinner et son néo-behaviorisme centré sur l'apprentissage et l'enseignement programmé où le terme "programme" désigne une séquence d'activités ordonnancées de façon systématique. Il s'agit d'une forme de pédagogie de projet qui confère à chaque apprenant une tâche à effectuer pour la réalisation de laquelle il aura à mobiliser des ressources adéquates pour se mettre en action. Ici, à travers l'action, l'individu apprend, c'est-à-dire modifie son comportement, en observant les conséquences de ses actes.

En termes de bilan suite à la synthèse des théories de la psychopédagogie, il ressort que le constructivisme d'inspiration piagétienne et le néo-behaviourisme de Skinner sont celles sous-tendent la présente étude.

2.2.3. Les théories de la communication, l'approche par les tâches et la pédagogie de projet (CECRL, 2001)

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001) constitue le document de référence sur la conception de l'enseignement des langues en Europe aujourd'hui. Les auteurs du Cadre indiquent qu'ils se situent dans une :

perspective actionnelle en considérant 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 donné, 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. (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).

Cependant, le CECRL ne revendique aucune théorie sous-jacente au niveau méthodologique puisque « à l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question pour que le cadre européen lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage. » (Conseil de l'Europe, 2001 :108). Le CECRL se veut donc « non dogmatique : il n'est rattaché de manière irrévocable et exclusive à aucune des théories ou pratiques concurrentes de la linguistique ou des sciences de l'éducation. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 14). S'il n'y a pas d'opération d'élaboration méthodologique de la perspective actionnelle par le

CECRL avec des fondements scientifiques posés a priori, en revanche, on peut se poser la question de savoir s'il existe une opération d'étayage scientifique réalisée a posteriori par les didacticiens.

Scruter les recherches effectuées par les didacticiens dans le cadre des projets pilotés par CECRL nous a permis de desceller plusieurs éléments en lien avec la théorie. En effet, trois grands champs théoriques ont pu être mis au jour à savoir les théories de l'apprentissage, les sciences du langage et la sociologie.

2.2.3.1. Les théories de l'apprentissage

Dans le corpus qu'est le CECRL publié en 2001, les approches actionnelles sont associées au constructivisme, au socioconstructivisme et aux théories de l'activité. Les citations, les annotations et leurs recoupements ont permis de mettre en évidence quatre concepts : la tâche, la coopération ou coaction/communication, le conflit sociocognitif et la métacognition.

—Les sciences du langage

Si l'ensemble des auteurs du corpus donne des éléments sur les théories de l'apprentissage, les commentaires autour des théories linguistiques sont plus rares. Les chercheurs se centrent plutôt sur les processus d'apprentissage et sur les apprenants. Seuls quatre textes font clairement référence aux sciences du langage : Chini (2008), Goutéraux (2008), Richer (2005, 2009), Soubrié (2009). Soubrié (2009) et Richer (2005, 2009) inscrivent les genres de discours dans l'approche actionnelle. Pour Soubrié (2009 : 74) :

il n'est plus seulement question, pour un acte de parole donné, de savoir sélectionner la réalisation linguistique appropriée à la situation de communication, mais de connaître également, sur un plan plus global, les contraintes thématiques, stylistiques et structurelles liées aux différents domaines de l'activité humaine, c'est-à-dire ce que l'on appelle les genres.

Pour Richer (2005, 2009), les genres de discours tels qu'ils ont été définis par Bakhtine (1979) puis par Bronckart (1996) et Maingueneau (1998) « constituent des réglages qui [...] opèrent à cinq niveaux constitutifs de la totalité textuelle :

1. Au niveau socio-énonciatif-pragmatique : tout genre investit globalement et préférentiellement un des deux systèmes d'énonciation (discours ou récit) mis en évidence par E. Benveniste (1966). Il règle la place, le statut social des coénonciateurs. Il constitue un acte de parole global (informer/expliquer/convaincre/polémiquer) qui vise à agir sur les représentations, les savoirs, les croyances du destinataire ;
2. Au niveau matériel : un genre sélectionne un médium spécifique (écrit/ oral/ visuel/ multimédia, hypertextuel), ou une combinaison de ces médias, qui modèle l'énoncé (comme le montrent les travaux de médiologie de R. Debray) ;
3. Au niveau thématique : un genre impose des contraintes thématiques autorisant tel contenu thématique, en excluant d'autres ;
4. Au niveau formel : tout genre présente un plan de texte (conventionnel ou occasionnel (Adam, 1999 : 69)) qui impose ou exclut des schémas séquentiels (narratifs/ descriptifs/ explicatifs/ argumentatifs/ dialogaux) articulés selon des enchaînements spécifiques à chaque genre ;
5. Au niveau stylistique : un genre opère, dans les sous-systèmes linguistiques composant une langue, des sélections lexicales, grammaticales. » (Richer, 2005 : 69).

Cependant, pour cet auteur, cette notion des genres de discours doit être resituée dans un contexte plus large, pas uniquement textuel mais également actionnel où il y a primauté du sens sur la forme et où il y a un dépassement de la dimension langagière. Richer (2005) reprend à son compte le concept de

genres sociaux d'activités (narratifs/ descriptifs/ explicatifs/ argumentatifs/ dialogaux) articulés selon des enchaînements spécifiques à chaque genre ; au niveau stylistique : un genre opère, dans les sous-systèmes linguistiques composant une langue, des sélections lexicales, grammaticales (Richer, 2005 : 69).

Pour cet auteur, cette notion des genres de discours doit être resituée dans un contexte plus large, pas uniquement textuel mais également actionnel où il y a primauté du sens sur la forme et où il y a un dépassement de la dimension langagière. Richer (2005) reprend à son compte le concept de « genres sociaux d'activités de Clot (1999 : 174-175) qui ouvre la possibilité de penser conjointement le dire et le faire :

On ne constate pas seulement la présence d'énoncés déplacés ou, au contraire convenus dans un milieu social mais tout autant celle de gestes et d'actes matériels et corporels mal ou bien venus. De façon générale, on y trouve une gamme d'activités imposées, possibles ou prohibées. Les attendus sociaux d'un genre – souvent sous-entendus – concernent autant les activités techniques et corporelles que les activités langagières.

Pour Chini (2008 : 10) il existe un flou dans le CECRL en ce qui concerne les choix à faire sur le plan des savoirs, savoir-faire et savoir-être à mettre en œuvre au niveau des contenus linguistiques. En effet, le Cadre indique bien que l'utilisateur est libre de choisir l'approche qu'il souhaite, même si « *la typologie des actions langagières proposée par le cadre s'apparente, par certains côtés, au concept de « genre du discours »* tel que Bronckart (1996) l'exploite dans la perspective d'interactionnisme socio-discursif qui est la sienne, ou encore à une classification des types de situations pragmatiques, dans la mesure où elle se fonde sur un ensemble riche de descripteurs étalonnés, organisés par activités langagières ou communicatives, qui détaillent les types de discours et de stratégies visés en tenant compte des aspects quantitatifs et qualitatifs des compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique attendues. Pour l'auteure, cette démarche présentant « *des listes détaillées de micro-fonctions, de formes grammaticales et de vocabulaire* » conduit à faire des « *listes fourre-tout* » sans réflexion sur une progression possible et qui amènent les élèves à se centrer plus sur la tâche que sur les éléments linguistiques. Chini (2008) et Goutéraux (2008) proposent de mettre en place « *des activités métalinguistiques et métacognitives* » dans les classes de manière interactive dans une « *logique de conceptualisation psycholinguistique* » qu'elles définissent par ailleurs comme « *un dépassement des spécificités de la tâche [...] de décontextualisation cognitive, de généralisation* ».

Pour Chini (2008 : 16) la théorie de l'énonciation (d'inspiration culiolienne) répond aux exigences de la perspective actionnelle parce qu'elle « *prend en compte la relation entre le langagier et le cognitif, dans la mesure où [elle] se donne comme objet non pas tant les systèmes linguistiques que l'activité de langage [...]* » Pour l'auteure, c'est sur les procédures psycholinguistiques en jeu dans l'activité langagière qu'il faudrait cibler le travail réflexif en utilisant des concepts renvoyant à des opérations psycholinguistiques transversales (concepts de sujet, de relation, de repérage, de détermination...). Puisque la logique constructiviste impose que l'on parte des références de l'élève et donc de sa langue maternelle, l'élève peut ainsi transférer des éléments déjà connus pour accéder au

sens de la langue cible, en l'occurrence des concepts énonciatifs communs aux deux langues. Les quelques auteurs qui font référence aux sciences du langage dans le corpus convoquent soit la linguistique énonciative, soit les genres de discours en tentant de montrer en quoi ces phénomènes sont en adéquation avec l'approche actionnelle et certains éléments des théories d'apprentissage associées à cette perspective. Ainsi, les genres de discours dépassent la dimension uniquement langagière et on retrouve ici l'idée qu'une tâche se doit de prendre en compte à la fois les actions verbales et non verbales.

2.2.3.2. Les théories sociologiques

Bien que rarement convoquée en didactique des langues, la sociologie est pourtant présente dans le corpus à travers deux philosophes de la sociologie : Schütz (1998) avec le constructivisme phénoménologique et Habermas (1981) avec l'agir communicationnel. Leurs théories sont mises en résonance avec l'activité sociale et l'approche actionnelle.

Pour Schütz, l'action humaine est soumise au phénomène de socialisation. On retrouve ainsi les notions d'intersubjectivité et d'interactivité dans l'appropriation des connaissances mais aussi l'idée que les connaissances sont issues de la société et transmises par l'entourage.

Pour Habermas, l'activité sociale est une affaire de consensus entre les individus. L'agir communicationnel constitue la stratégie par laquelle on cherche à s'entendre avec l'autre, de façon à interpréter ensemble la situation et à s'accorder mutuellement sur la conduite à tenir. Les auteurs, en citant ces sociologues fondateurs de différents courants d'étude portant sur l'agir humain, montrent de leur point de vue l'influence et l'utilité de la communauté dans les apprentissages. Ces théories permettent d'étayer les descriptions des théories d'apprentissage retenues plus haut.

Ce chapitre a permis de mettre en exergue les éléments historiques des trois perspectives de la méthode d'analyse de la didactique des langues étrangères à savoir les perspectives méthodologiques, didactiques et didactologiques. La mise sur pieds de cette approche analytique permettra sans doute d'atteindre les objectifs visés dans cette thèse à la lumière des trois modèles théoriques qui meublent le cadre référentiel dans lequel s'inscrit la présente investigation. Toutefois, poursuivre cette étude requiert l'adoption d'une démarche scientifique adéquate que le prochain chapitre se propose de mettre en exergue.

CHAPITRE 3 :

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Le domaine de l'enseignement des langues étrangères est le chantier de nombreuses réflexions qui évoluent parallèlement à la société. Sa conception contemporaine est loin de porter l'image qu'elle détenait dans ses débuts que Puren (1988 : 42) situe dans « *la deuxième moitié du XVIII^{ème} siècle* ». Les diverses recherches menées dans les domaines linguistiques, psychologiques et sociaux, notamment concernant les théories d'acquisition du langage, ont indubitablement accompagnées les réflexions et servi de brèches aux évolutions des pratiques pédagogiques et didactiques à travers les méthodologies. Ces deux facteurs primitifs, à savoir les besoins de la société contemporaine et les avancées scientifiques sur les théories d'apprentissage et d'acquisition du langage, ont finalement abouti à un enseignement échafaudé selon les principes de l'approche communicative avec les *Niveaux Seuils*, puis, dans le prolongement de la perspective actionnelle adoptée par le Conseil d'Europe en 2001 à travers une œuvre commune qui a servi de guide à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (LE) : le CECRL ; Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

D'un point de vue pragmatique, de nouvelles méthodes de langues ont été élaborées à partir des orientations véhiculées par le CECRL. Se pose donc la question de savoir sur quels principes se basent cette « bible » de l'enseignement-apprentissage des langues. Sans pour autant chercher à répondre obligatoirement à cette question, la présente étude aborde le sujet dans le but de scruter les conditions dans lesquelles la didactique scolaire de l'espagnol comme langue étrangère pourrait mettre en exergue les limites de l'APC dans le contexte camerounais et contribuer en même temps à la mise en œuvre de la perspective actionnelle en contexte camerounais. Pour y parvenir, le présent chapitre décrit la démarche adoptée pour mener les investigations en contexte camerounais. Pour ce faire, nous entendons préciser le type de recherche, la population de l'étude, le questionnaire et le modèle d'analyse qui constituera le fil conducteur de l'investigation et les considérations éthiques prises en compte dans le cadre de cette étude.

3.1. LE TYPE DE RECHERCHE

Dans le domaine des sciences sociales et éducatives et plus particulièrement en sciences de l'éducation, on peut identifier plusieurs types de recherches parmi lesquels : la recherche historique, la recherche descriptive, la recherche expérimentale et la recherche exploratoire. Cette étude a deux aspects, un aspect purement théorique et un autre qui se veut pratique et qui nécessite la mise en œuvre de l'approche proposée pour ressortir son impact dans le contexte d'étude. Pour ce faire, chaque type de recherche adopté est fonction de l'objectif visé. Les développements qui suivent en font une présentation détaillée sur les aspects théoriques et pratiques.

3.1.1. Type de démarche théorique de l'étude

Pour commencer, rappelons que l'un des objectifs de cette investigation est de faire une analyse de « l'ellipse méthodologique » sur la période étudiée depuis la triple perspective méthodologique, didactique et didactologique. Le but ici est celui de montrer que dans la période prise en compte par cette étude dans la périodisation des manuels selon une approche culturelle et idéologique, il y a eu évitement de certaines méthodologies apparues dans la didactique des langues étrangères au Cameroun. Pour ce faire, il a été convoqué une démarche de type exploratoire qui se veut qualitative avec des particularités propres à notre thème au niveau de la sélection des participants et de la démarche d'analyse sur lesquelles nous allons revenir dans la population de l'étude.

La recherche exploratoire est une conception de recherche utilisée pour étudier un problème de recherche qui n'est pas clairement défini ou compris. Il permet aux chercheurs de mieux comprendre un problème et son contexte avant que d'autres recherches puissent être effectuées. Par conséquent, la recherche exploratoire sert de base pour faire avancer la recherche et constitue un outil utile pour traiter des problèmes de recherche qui n'ont pas été correctement étudiés dans le passé.

Cette conception de recherche est également appelée recherche interprétative et aide à répondre à des questions telles que « quoi », « où » et « comment ». Une caractéristique clé de la conception de la recherche exploratoire est qu'elle est non structurée et donc de nature très flexible. D'ailleurs, le choix de ce type de recherche pour

atteindre l'objectif visé ici se justifie à travers ses caractéristiques. En effet, la recherche exploratoire :

- Fournit une base pour d'autres recherches.
- Est utilisée pour enquêter sur des problèmes qui ne sont pas entièrement définis.
- Est la toute première forme de recherche dans le processus de recherche et a donc lieu avant la recherche descriptive.
- Est de nature non structurée.
- Implique généralement l'utilisation de la recherche qualitative.

Cette dernière caractéristique est la raison pour laquelle, dans l'optique de mener à bien nos investigations, nous avons convoqué une démarche de type exploratoire qui se veut qualitative. Une telle approche nous paraît la plus adaptée à notre objectif intermédiaire car elle permet de développer ce que Geertz (1973) appelle « *description dense* » d'un fait social. Par une présence de durée raisonnable au cœur du terrain de recherche, la démarche exploratoire ou ethnographique amène à aller au-delà des discours et déclarations d'intentions des interviewés (Becker, 1983). Elle permet de saisir comment un objet, en l'occurrence dans notre étude la perspective actionnelle et de ses principes de base, est vécu et interprété par les acteurs « *au quotidien, dans le cours de l'action ordinaire* » (Payet, 2016 : 62), tout en reliant ce vécu des acteurs que sont les enseignants d'espagnol avec les contextes.

Ce type de recherche est approprié pour l'étude de cette thématique parce qu'il permet de décrire les situations présentes et ses données sont essentiellement actuelles. Bien plus, avec l'objectif poursuivi dans le cadre de cette étude, l'étude évaluative sera privilégiée car elle permet de mener des investigations pour identifier l'impact d'un phénomène sur un autre, mieux encore, l'impact des représentations des enseignants d'espagnol sur un éventuel lien entre leurs pratiques de classe et les principes de la perspective actionnelle, mais aussi sur les représentations qu'ils se font de cette nouvelle approche d'enseignement-apprentissage. L'objectif étant de confronter ces pratiques de classe et ces représentations avec les recommandations contenues dans les textes officiels régissant l'enseignement de l'ELE au Cameroun, particulièrement après l'adoption de l'approche par compétences suite à la réforme éducative de 2014.

3.1.2. Type de démarche pratique de l'étude

Un autre objectif de la présente étude est celui de déterminer les représentations que se font les enseignants d'espagnol au Cameroun de la perspective actionnelle et de ses principes de base, notamment les notions de tâche, d'action et de projet pédagogique, mais aussi sur la place qu'occupent toutes ces notions dans les manuels d'ELE au programme de l'enseignement secondaire. Cet objectif est celui de l'aspect pratique de notre étude. Pour l'atteindre, la présente recherche a adopté une démarche de type descriptif. En effet, ce type de recherche s'avère indiqué pour cet objectif en ceci qu'il permet de décrire les situations présentes et ses données sont essentiellement actuelles. Il se subdivise en trois parties respectives que sont : l'étude descriptive, l'étude comparative et l'étude évaluative.

Disons pour le relever que l'idée voilée de cet objectif au premier degré est de montrer que les méthodes et techniques actuellement utilisées pour l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun (l'APC en l'occurrence), ne sont pas de nature à susciter la motivation des élèves et à favoriser un apprentissage interactif et la formation des acteurs sociaux de référence. Au second degré, et ceci est la principale focalisation du volet pratique de notre étude, le but est de proposer des activités d'enseignement-apprentissage conçu selon les principes de la perspective actionnelle afin de tester et déterminer les représentations que se font les enseignants d'espagnol au Cameroun de la perspective actionnelle et de ses principes de base. Pour y parvenir, la partie de la recherche descriptive sur laquelle se basera cette recherche est celle qui concerne *l'étude évaluative*. Celle-ci permet de mener des investigations pour identifier l'impact d'un phénomène sur un autre, sur une région ou sur une population donnée pour ne citer que ceux-là. C'est le cas, par exemple, de l'impact de la pauvreté sur la qualité de l'éducation ou encore l'influence de la perspective actionnelle sur le développement de l'agir compétent des élèves en espagnol langue étrangère.

Le choix de la recherche descriptive à ce niveau de l'étude se justifie par le fait que la conception descriptive d'une recherche est utilisée pour décrire un phénomène et ses différentes caractéristiques. Il s'agit d'acquérir une compréhension plus profonde de ce qu'est le phénomène plutôt que de savoir pourquoi ou comment il se produit. Elle décrit donc le sujet de la recherche sans expliquer pourquoi cela se produit.

Sans compréhension approfondie d'un problème de recherche, les chercheurs ne peuvent pas y répondre efficacement. Cela renforce l'importance de la recherche descriptive, car elle permet aux chercheurs de bien comprendre un problème de recherche avant de commencer à l'étudier. De surcroît, lorsqu'ils utilisent la recherche descriptive, les chercheurs ne manipulent aucune variable. Au lieu de cela, la méthode d'observation est utilisée pour observer et mesurer différentes variables et identifier les changements et les corrélations décrits dans les données collectées. De même, la principale raison qui peut justifier ce choix méthodologique dans cette étude est que :

- Les variables ne sont pas contrôlées dans la recherche descriptive, ce sont plutôt des méthodes d'observation qui sont utilisées pour mener la recherche ;
- La recherche descriptive prend généralement la forme d'une étude transversale où plusieurs sections appartenant au même groupe sont étudiées ;
- Elle fournit une base pour d'autres recherches.

Après avoir développé une compréhension du choix de ces deux plans de recherche, nous pouvons à présent examiner leurs différences en termes de bilan. L'une des principales différences entre ces deux conceptions méthodologiques est leur approche de recherche. La recherche exploratoire est très peu structurée et offre beaucoup de flexibilité car elle est généralement la première étape de tout processus de recherche et se situe donc dans les premières étapes de la prise de décision. La recherche descriptive est menée après la recherche exploratoire et sa conception de recherche a plus de structure que la conception exploratoire. De surcroît, dans la recherche exploratoire et descriptive, l'énoncé de recherche clé est la question de recherche elle-même. Ainsi, la recherche exploratoire est parfois confondue avec la recherche descriptive puisque les deux sont le plus souvent menées de manière complétive même s'il existe quelques différences clés entre les deux.

La recherche exploratoire fournit en quelque sorte une base ou une hypothèse sur le problème de recherche et est donc la première forme de recherche qui doit être menée lors de l'étude d'un sujet inconnu ; c'est le cas de la perspective actionnelle abordée dans cette thèse en contexte camerounais. Cela contraste avec la recherche descriptive qui est utilisée pour décrire un phénomène qui a déjà été établi, découvert ou soupçonné dans la recherche exploratoire. Par conséquent, la recherche descriptive a lieu après une

recherche exploratoire au cours du processus de recherche global. De plus, la conception de la recherche selon la recherche exploratoire n'est pas aussi rigide que la conception de la recherche selon une recherche descriptive.

3.2. SITES DE L'ÉTUDE, ECHANTILLONNAGE, POPULATION D'ENQUÊTE ET CODAGE DES DONNÉES

Dans cette sous partie, il est question pour nous de procéder à une présentation sommaire du site de l'étude puis à celle de la population de l'étude. Bien plus, il est question pour nous de présenter la méthode d'échantillonnage qui a permis d'obtenir ladite population.

3.2.1. Site et population d'enquête

Les sites d'enquête et la population choisie pour la présente étude sont de nature à favoriser l'obtention des résultats généralisables. En effet, étant donné que cette partie de l'étude est centrée sur les représentations des enseignants d'ELE au Cameroun, ils constituent la population d'enquête. En effet, 22 enseignants de cette discipline ont pris part à nos entretiens.

Dans la répartition géographique, la majorité desdits enseignants exercent dans les différents lycées et collèges de Yaoundé. Il s'agit effectivement de six enseignants au Lycée de Ngoa-Ekelle, trois au Lycée de Nsam-Efoulan, cinq au Lycée Général Leclerc, deux au Collège polyvalent Saint Augustin, quatre au Lycée de la cité verte de Yaoundé et deux au Collège de la Fraternité ADANA. Ce choix est uniquement dicté par la proximité géographique, pédagogique et la collaboration possible entre collègue dans une perspective non probabiliste de type boule de neige que nous décrivons au point 3.2.3. de cette sous-section.

Une partie des entretiens a eu lieu en ligne et les données ont été recueillies et gérées grâce au réseau sociale dans une perspective boule de neige. En effet, nous avons créé un groupe WhatsApp et intégré avec leur accord, les enseignants que nous avons rencontrés physiquement au préalable puis, ils nous ont aidé en ajoutant d'autres collègues de leur contact téléphonique qui acceptaient de prendre part à notre étude. Ainsi, un nouvel

informateur pouvait amener d'autres au point de contribuer à la recension de 22 participants à l'étude.

3.2.2. Méthode d'échantillonnage

Notons d'entrée que la technique d'échantillonnage est une méthode qui permet d'extraire de la population cible les individus devant faire partie de l'échantillon de l'étude. À ce propos, Angers (1992) pose que l'échantillonnage se réfère à un ensemble d'opérations de sélection destiné à constituer un échantillon représentatif de la population étudiée. Partant de cette conception, on peut distinguer, entre autres, trois types d'échantillonnage à savoir la Méthode non aléatoire ou non probabiliste, la Méthode aléatoire ou probabiliste et le recensement. Pour constituer l'échantillon de la présente étude, la méthode utilisée est l'échantillonnage boule de neige qui est une méthode d'échantillonnage non probabiliste dans laquelle les sujets de l'étude recrutent d'autres sujet leur entourage.

Le choix de cette méthode n'est pas fortuit car, étant donné que la population cible est la cohorte des enseignants d'espagnol en service dans la ville de Yaoundé, le nombre à rencontrer risque être très réduit si nous n'employons pas cette technique de recrutement des participants à l'étude. Bien plus, dans ce type d'échantillonnage, la population de l'échantillon s'étoffe à la manière d'une boule de neige qui roule et, à mesure que la population de l'échantillon s'agrandit, les données atteignent un seuil suffisant pour être exploitées par le chercheur.

Dans le cadre de cette étude, il s'agit d'un petit groupe d'informateurs (les enseignants d'espagnol langue étrangère à Yaoundé-Cameroun) chargé de recruter, via leurs communautés, d'autres participants correspondants aux critères et susceptibles de participer à cette étude spécifique. Nous avons commencé par rencontrer deux enseignants du Lycée Général Leclerc qui ont par la suite entraîné et agrandi la boule de neige jusqu'à la saturation à 22 enseignants inégalement répartis entre cinq lycées et deux collèges à savoir : le Lycée de Ngoa-Ekelle, le Lycée de Nsam-Efoulan, le Lycée Général Leclerc, le Lycée de la cité verte de Yaoundé, le Collège polyvalent Saint Augustin et le Collège de la Fraternité ADANA

3.2.3. Le codage des données

Pour rassembler nos données, chacun de nos informateurs en ligne nous faisait parvenir ses réponses par message privé afin d'éviter les influences dans les réponses. Par la suite, nous avons procédé aux codages des données en attribuant des pseudonymes aux enseignants qui n'en possèdent pas, c'est-à-dire ceux dont les réponses ont été envoyées en ligne. Ainsi, à chaque numéro d'entretien correspond un code en rapport avec le jour de l'entrevu. C'est ce qu'on peut voir dans le tableau de codage des données suivant.

Tableau 3 : Codage des données d'enquête

Enquêté numéro :	Code	Enquêté numéro :	Code
1	M1	12	J2
2	M2	13	J3
3	M3	14	J4
4	M4	15	J5
5	M5	16	V1
6	L1	17	V2
7	L2	18	V3
8	L3	19	V4
9	L4	20	V5
10	L5	21	V6
11	J1	22	V7

Ces codes ont été attribués suivant les jours et les moments de rencontre ou de réception des messages en ligne. Ainsi, « M » correspond par exemple à mardi et mercredi, « L » c'est lundi. Pour ce qui est de « J » il s'agit des enseignants rencontrés les jeudis et « V » c'est pour ceux qui ont été rencontrés les vendredis. La collecte desdites

données s'est déroulée entre novembre 2020 et avril 2021. Si nous prenons les deux premières colonnes, nous notons que le premier enquêté a été interviewé soit le premier mardi ou le premier mercredi de l'investigation.

3.3. INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES : *LE GUIDE D'ENTRETIEN*

Afin de ne pas réduire et orienter le champ de réponse, nous avons recouru au guide d'entretien constitué essentiellement de questions ouvertes. Ce choix est motivé par le fait que l'enquête sur les représentations exige ce type de questions car elles offrent l'avantage de ne pas orienter les réponses de l'enquêté, de ne pas lui suggérer la réponse et de recueillir des données importantes et plus détaillées. Ces questions visent à mesurer le degré de maîtrise que les enseignants ont sur les méthodes utilisées et de mettre en exergue les principes de la perspective actionnelle mise en pratique involontairement car si l'action de l'enseignant ne traduit pas avec exactitude ce que recouvre tel ou tel concept cher au CECRL, la pratique enseignante risque de ne pas être efficace et l'enseignant peut verser dans un éclectisme irraisonné et inconscient.

De manière générale, ce guide d'entretien passé sous forme de questionnaire à cause du contexte sanitaire qui prévaut au moment de la collecte des données (contexte qui exige le respect des mesures barrières contre la covid-19) est conçu au préalable autour de trois thèmes d'entretien semi-directif. En effet, nous voulions surtout nous renseigner sur :

- Les pratiques de classe des enseignants et sur leur capacité à porter un regard critique sur ces pratiques ;
- Leur degré de conscience des méthodologies qui sont en vigueur dans l'enseignement secondaire au Cameroun en général et de l'ELE en particulier ;
- Leur connaissance des principes de base sur lesquels ces méthodologies sont fondées.

Après éclatement de ces trois variables dans l'optique de les rendre plus compréhensible pour les répondants, nous avons obtenu un outil constitué de cinq questions ouvertes formulées comme suit :

- Quelle est la méthodologie (approche) que vous utilisez actuellement en classe d'espagnol langue étrangère au secondaire ? Pourquoi ?
- Quels sont les principes de base de cette méthodologie ?
- Que pensez-vous de cette méthodologie ?
- Comment est conçu un cours d'espagnol langue étrangère selon cette méthodologie ?
- Que doit-on enseigner et faire apprendre aux élèves en ELE et comment et pourquoi doit-on l'enseigner ?

3.4. MODÈLE D'ANALYSE

Pour mener à bien cette étude, il a été convoqué la méthode exploratoire et la méthode descriptive qui se veulent qualitatives. C'est pourquoi, dans le souci de mieux structurer cette recherche, nous avons choisi d'adopter un modèle d'analyse en trois perspectives qui a progressivement émergé en didactique des langues étrangères, notamment sous l'impulsion de Galisson (1985, 1997) puis de Puren (1988, 1994, 1999, 2000(b), 2000(c), 2001, 2000, 2004). Dans leurs études, ces auteurs montrent qu'à partir de 1970, la méthode audio-visuelle¹⁹ montre ses limites en Europe. Dès lors, il est apparu nécessaire de disposer d'outils conceptuels pour interroger les méthodologies depuis une perspective qui leur soit extérieure et mener ainsi une réflexion comparatiste sur les différentes approches disponibles pour l'enseignement apprentissage des langues.

Cette première observation a donné lieu à l'émergence de la perspective « programmologique » (Galisson), ou « didactique » (Puren). Cependant, au cours des années 1980, la question n'était plus seulement celle de prendre en compte la pluralité des méthodologies mais aussi de constater la très grande variété des cultures d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères. Cette exigence scientifique est ce qui a donné naissance à la perspective didactologique. Ces deux perspectives, *didactique* et *didactologique*, viennent s'ajouter à la perspective méthodologique dominante avant les années 70.

¹⁹ Notons cependant que cette méthode a subi un évitement au Cameroun.

Nous ferons donc usage de ce modèle d'analyse à trois perspectives disciplinaires dans cette thèse : méthodologique-didactique-didactologique²⁰. En addition, une approche diachronique et synchronique seront convoquées pour proposer des perspectives d'avenir pour la didactique scolaire de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun ;

3.5. REPRÉSENTATION SPÉCIFIQUE DU MODÈLE D'ANALYSE

De manière générale, l'analyse de la tradition didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun en situation d'ellipse méthodologique sur la période 2014-2019, nous a conduit à l'adoption d'un modèle d'analyse en trois perspectives méthodologique, didactique et didactologique.

Ce modèle d'analyse implique la prise en compte des manuels aux programmes dans la période étudiée. Bien plus, l'analyse tridimensionnelle s'effectuera tout au long de l'étude à travers la mise en exergue de la tradition didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun, l'examen des modèles de mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle au Cameroun, c'est-à-dire comment et pourquoi introduire la perspective actionnelle dans le système scolaire camerounais et enfin, la réponse à la question Quoi ? Qui est scruté au chapitre 6 par le biais de l'examen des représentations des enseignants sur la perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe d'espagnol langue étrangère dans le secondaire camerounais.

²⁰ Nous présenterons plus en détail au chapitre 1 l'apparition de ces trois perspectives ainsi que l'usage qui en sera fait dans cette thèse

Tableau 4 : La perspective méthodologique

Apports		Consigne	Types dominants d'activité intellectuelle (processus)	Procédés les plus courants	Procédures les plus courantes
Supports	Aides				
Authentiques	Lexique point de grammaire	Commenter (CE et CO + EO ou EE) en LE	Reproduire réemployer	Mémorisation expression spontanée	Orale collectif dialogué

* **CE** : Comprendre à l'Écrit ; ***CO** : Comprendre à l'Oral ; ***EO** : s'Exprimer à l'Oral ;
***EE** : s'Exprimer à l'Écrit ; ***LE** : Langue Étrangère

Tableau 5 : Perspective didactique

Type d'objectifs dominants	Structure des tâches	Degré d'autonomie des tâches	Orientations principales des tâches
Apprentissage de la langue Contenus culturels	Macro-tâche de type résolution de problème (explication orale/écrite du document en LE)	Finale	Langue Produit

— Perspective didactologique

L'analyse didactologique de la MA d'espagnol consiste à poser la question du POURQUOI enseigner-(faire) apprendre. Il est question d'interroger la MA de l'espagnol dans son rapport avec les autres disciplines enseignées en milieu scolaire, et avec le contexte institutionnel et social. Cette perspective didactologique permet aussi d'interroger l'origine et la finalité des savoirs et savoir-faire scolaires. Je fais donc porter ici l'analyse sur des questions d'épistémologie disciplinaire, d'idéologie et de déontologie dans le cadre du modèle d'analyse de la DLE présenté supra. Il sera notamment question de la conception générale du curriculum et de la formation des enseignants.

Dans la grille d'analyse des tâches que nous avons constituée et qui sous-tend la méthode au centre de cette étude, l'analyse dans la perspective didactologique correspond au dernier point de cette grille, concernant la perspective actionnelle-culturelle qui caractérise toute méthodologie.

3.6. TABLEAU SYNOPTIQUE DU MODÈLE D'ANALYSE

Toute méthodologie dispose d'une perspective actionnelle-culturelle qui lui donne sa cohérence au regard des autres disciplines enseignées, et aussi en relation avec son contexte (besoins sociaux, commande institutionnelle). Nous reproduisons ci-après l'intégralité de l'outil présenté dans une perspective actionnelle-culturelle que la DLE requiert. Il s'agit là de l'objectif social de référence (OSR) qui renvoie à l'agir social auquel prépare la méthodologie, tandis que la perspective actionnelle-culturelle permet d'identifier l'agir scolaire en langue et en culture que met en œuvre la méthodologie
Comment ? Quoi ? et Pourquoi enseigner ?

Tableau 6 : intégralité de l’outil présenté

Apports		consignes	Type d'activité intellectuelle (Processus)	procédé	procédure	Type d'objectif	Structure de la tâche	Degré d'autonomie de la tâche	Orientation principale de la tâche	Perspective actionnelle-culturelle
support	Aide									
Information sur les stratégies de mise en œuvre d'une méthode : supports retenus, principale caractéristiques du travail donné à faire dans le cadre de la méthodologie de référence						Informations sur les décisions de l'enseignant ou de l'équipe de conception du manuel :choix opéré parmi les différentes méthodes et méthodologies disponibles pour la conception des tâches, leur mise en œuvre et leur évaluation			Visée générale de la conception de l'ensemble du dispositif	
COMMENT enseigner/(faire) apprendre						QUOI enseigner/(faire) apprendre			POURQUOI enseigner/(faire) apprendre	
Perspective méthodologique						Perspective didactique			Perspective didactologique	

3.7. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Si l'on conçoit l'éthique comme étant : « *un ensemble de principes qui guident et assistent le chercheur dans la conduite de la recherche* » (Nkeck Bidias, 2020 : 13), la considération d'ordre éthique que nous prendrons en compte dans cette étude est principalement de deux types : notre responsabilité morale en tant que chercheur et éducateur, le respect la dignité des sujets qui prendront part de cette recherche.

Sur le plan réglementaire ou législatif, il sera question pour nous de suivre le programme des cours élaboré par les enseignants participant à cette étude ainsi que leur disponibilité pour l'interview.

Une autre considération éthique que nous prendrons en compte dans cette recherche sera la fiabilité de notre travail de recherche. Pour ce faire, cette considération va intégrer les méthodes qui devront être appropriées. Bien plus, la reproductibilité et la conservation, les résultats objectifs et honnêtes, le référencement des sources seront de mise. Les participants à l'étude recevront des codes pour l'anonymat afin d'assurer la confidentialité de leur donnée à caractère personnel. Plusieurs aspects intègrent donc les considérations éthiques prises en compte de cette investigation.

3.7.1. Populations vulnérables

Cette étude n'engage pas une population vulnérable car elle s'adresse spécifiquement aux enseignants d'espagnol langue étrangère dans la ville de Yaoundé, aux établissements où ils sont en service et potentiellement aux apprenants de cette langue étrangère au Cameroun. Cependant, ne feront partie de l'étude que ceux les membres du corps enseignant précédents qui ont acceptés de participer volontairement à l'étude.

3.7.2. Risques et inconvénients

Le principal risque de cette étude serait la sensibilité et la subjectivité liée à son caractère qualitatif. C'est pourquoi, dans l'optique d'éviter d'être dans le biais des informations, l'étude n'inclue pas la manipulation des sujets ou activités d'enseignement-apprentissage de quelque manière que ce soit en situation de classe.

3.7.3. Avantages

Si les objectifs dans cette étude sont atteints, ils permettront de contribuer à la bonne pratique didactique et pédagogique de l'espagnol comme langue étrangère dans un contexte camerounais marqué par une croissance démographique sans cesse galopante et avec elle, l'augmentation des effectifs déjà pléthoriques en salle de classe. Bien plus, en exploitant ses résultats, les acteurs éducatifs visés pourraient éviter les risques ou dangers liée aux à une formation stérile où les élèves sont non seulement incapables d'utiliser la langue apprise pour communiquer en contexte nécessaires, mais aussi, ne peuvent devenir des acteurs sociaux capables d'utiliser leur savoir pour résoudre les situations de vie réelle.

3.7.4. Consentement écrit ou verbal

Le consentement des participants à cette étude a été obtenu verbalement car la collecte des données s'est faite pendant la période de la Covid-19, ce qui a nécessité l'usage des réseaux sociaux en l'occurrence, WhatsApp pour les entrevues autour des aspects de la thématique y référents.

3.7.5. Protection des données à caractère personnel

Pour les données à caractère personnel, nous les garderons dans notre smartphone et dans la machine jusqu'à la validation de l'étude. Pendant cette période, seuls nos directeurs de thèse y auront accès et lesdites données seront détruites une fois l'étude achevée.

Au terme de ce chapitre sur le cadre méthodologique de l'étude, il ressort que la recherche en Sciences de l'Éducation construit un objet scientifique, élabore un modèle, détermine une méthodologie suivie d'un protocole ou d'un processus de recherche, présente ses résultats suivant des normes établies à partir d'une pratique, d'un fait, d'un discours éducatif ou pédagogique. Dans sa construction et son interprétation, elle applique les théories et les méthodologies légitimement reconnues et sanctionnées en sciences humaines et sociales. C'est dans ce sens que ce chapitre a présenté au gré de la démarche d'investigation adoptée pour cette étude, le type de recherche à savoir la recherche exploratoire pour le volet théorique de l'étude et la recherche descriptive pour ce qui est du volet qualitatif. Bien plus, pour recruter les participants, il a été convoqué l'échantillonnage boule de neige qui est un type d'échantillonnage non probabiliste qui a permis d'obtenir un échantillon significatif de 22 enseignants venant de sept établissements d'enseignement secondaire général de la ville de Yaoundé. L'instrument de collecte des données est un guide d'entretien. Pour l'analyse, nous avons choisi d'adopter un modèle d'analyse en trois perspectives qui a progressivement émergé en didactique des langues étrangères à savoir, la perspective didactique, la perspective didactologique et la perspective méthodologique. Tout ceci est placé sous le sigle d'une considération éthique qui soit soucieuse du respect des normes établies pour des études de ce genre.

Au terme de cette première partie de notre étude ainsi intitulée « cadre théorique de l'étude », il se dégage un constat qui constitue le fil conducteur de la réflexion à mener de la suite de cette thèse. En effet, elle a permis de mettre en exergue le fait que, dans le contexte actuel de l'enseignement des langues étrangères au Cameroun, le développement individuel des compétences qui est la principale caractéristique de l'approche par les compétences est en soit, la principale raison de l'échec de sa mise en œuvre depuis 2014 dans l'enseignement secondaire. Il y a donc une opportunité de mener des investigations pour identifier une approche palliative à cet échec factuel. Allant dans ce sens, la revue de la littérature a permis de relever qu'il existe une approche adéquate car, pour un contexte marqué spécifique par des effectifs pléthoriques, il y a urgence de l'adoption d'un paradigme pédagogique qui soit soucieuse du développement collectif des compétences dans une perspective de formation des acteurs sociaux capable d'utiliser la langue étrangère non pas seulement pour communiquer, mais aussi et surtout pour résoudre une situation de vie réelle. C'est ce qui justifie le choix porté sur la perspective actionnelle apparu en 2001.

En scrutant la perspective actionnelle dans le cadre européen commun de référence pour les langues au chapitre 2 de cette partie, il ressort de la revue de la littérature que la période actuelle voit l'émergence d'une nouvelle configuration didactique qui est apparue avec un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL). Les auteurs de ce document préconisent une nouvelle approche de l'enseignement-apprentissage des langues fondée sur le concept d' « action », ce qui manque dans le contexte camerounais où après plus de cinq années d'apprentissage, les élèves n'arrivent pas effectuer un dialogue cohérent en langues étrangères en général et en espagnol langue étrangère en particulier.

En proposant de considérer les apprenants ou les utilisateurs d'une langue étrangère comme des acteurs sociaux appelés à agir avec d'autres dans la durée, la nouvelle configuration didactique axée sur la perspective actionnelle suppose que les élèves se voient confier des tâches pour l'accomplissement desquelles ils mobilisent des compétences générales, linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. La classe de langue est désormais considérée comme le lieu de réalisation de tâches collaboratives, qui impliquent les élèves en tant que sujets interagissant avec le groupe, en vue d'un résultat commun. Ceci nécessite des dispositions particulières. C'est pourquoi, dans l'optique

d'aller vers l'adoption de cette approche, la question principale que cette thèse se pose est celle de savoir : Quelles sont les conditions dans lesquelles la didactique scolaire de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun serait actuellement en mesure d'intégrer la perspective actionnelle comme nouveau paradigme pédagogique ? Dès lors, le cadre théorique élaboré autour de la théorie socioconstructiviste, la psychopédagogie, les théories de l'apprentissages et sociologiques ont permis d'énoncer l'hypothèse principale qui suppose que l'échec de la mise en œuvre de l'APC en contexte camerounais comme une légitimation de l'adoption et de l'intégration de la perspective actionnelle comme nouveau paradigme pédagogique pour l'enseignement des disciplines scolaires en générale et des langues étrangères en particulier.

De l'état des lieux mis en exergue dans cette partie, il est évident que la nouvelle Perspective actionnelle (PA) tel que vue par les auteurs du CECRL a entraîné une reconsidération des objectifs généraux assignés à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et le Cameroun, dans son vaste chantier de conception d'une école intégrée qui soit soucieuse de la formation des jeunes et sujets camerounais enraciné dans leur culture et ouvert au monde, ne doit pas être en reste. Cet objectif de l'éducation pour le millénaire véhiculé par le programme de la réforme de 2014 trouve satisfaction dans la perspective actionnelle. En effet, le concept d'« *objectif social de référence* » (OSR) proposé par Christian Puren ainsi que le principe de l'homologie fin-moyen, permettent de comprendre la nouvelle articulation entre cet agir d'usage qui consiste à déterminer les actions auxquelles on se propose de préparer les élèves en société et l'agir d'apprentissage qui revoit aux tâches scolaires. Il s'agira donc d'utiliser le savoir scolaire pour agir avec compétence en société. Il est donc important de repérer les différents objectifs sociaux de référence qui se sont succédé au cours de l'histoire de la didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun afin de mieux comprendre quelle est la spécificité de celui qui émerge actuellement et comment l'adopter dans un contexte en quête de repère.

DEUXIÈME PARTIE :

**LA TRADITION DE LA DIDACTIQUE DE L'ESPAGNOL
LANGUE ÉTRANGÈRE AU CAMEROUN**

De nos jours, la mondialisation reste perceptible par internet qui devient davantage performante et accessible et réduit les distances entre les peuples à travers le monde, du point de vue communicationnel et informationnel. En effet, nous maintenons des dialogues en direct avec des interlocuteurs qui sont à l'autre bout de la planète. Les nouvelles ou les informations des pays lointains nous parviennent avec une grande célérité. Cela est possible grâce à la sophistication ou la modernisation de nouvelles technologies de l'information et de la communication, ce qui promeut non seulement le relativisme culturel, l'interculturalité, mais surtout la naissance d'une société multiculturelle. Ces nouveaux contacts des temps modernes favorisent l'apprentissage de nombreuses langues, en dehors de celles qui existent déjà dans le territoire national. L'acquisition d'une autre langue moderne ou encore son intégration dans le système éducatif d'un pays qui possède déjà des langues officielles servant pour l'alphabétisation de ses sujets apprenants, suscite davantage des passions en plus des intérêts liés à l'ouverture du territoire au reste du monde. Cette seconde langue reçoit généralement la désignation de langue étrangère et bénéficie du statut de langue exoglossique. Au Cameroun, ces langues sont l'allemand, l'italien, le chinois, l'arabe, le portugais, le latin, le grec et l'espagnol. Mais seulement, le système éducatif camerounais repose essentiellement sur l'usage de deux langues officielles (le français et l'anglais) considérées comme langues exogéniques. Dans cette perspective, l'orientation donnée dans les nouveaux programmes généraux de l'enseignement secondaire accorde beaucoup plus de crédit à une école intégrée qui soit soucieuse du développement durable et prenne en compte les cultures et les savoirs locaux.

Dans ce cadre, le système éducatif camerounais, au niveau du secondaire et même celui du primaire, a adopté un paradigme pédagogique et didactique nouveau. Il s'agit de l'adoption et du respect de la didactique et de l'élaboration des programmes selon l'Approche Par les Compétences avec une Entrée par les Situations de Vie (APC-ESV). Le principe moteur de l'orientation de ces programmes reste la formation des citoyens camerounais : « *enracinés dans leurs cultures tout en restant ouverts à un monde en quête d'un développement durable et dominé par les sciences et les technologies de l'information et de la communication* », ceci pour un Cameroun émergent en 2035 (MINESEC, 2014 :3). Dès lors, il devient de plus en plus pressant et important l'enseignement et l'apprentissage de langues dites étrangères au Cameroun. L'avantage

de ce choix c'est celui de permettre l'ouverture des Camerounais au monde, tout en restant enracinés dans leurs propres cultures. Après l'Indépendance, le pays a hérité du système éducatif colonial français avec tous ce que cela comporte. Mais la grande spécificité c'est l'acceptation d'adjoindre aux réalités éducatives françaises l'enseignement de l'anglais au nouveau territoire désormais indépendant, c'est-à-dire le Cameroun.

Dès 1958 et vers les années 60, le système éducatif camerounais intègre l'enseignement de l'allemand et de l'espagnol, ce qui exigerait de nouveaux besoins non seulement didactiques, mais aussi pédagogiques (Ndam Gbetnkom, 2019 : 03). Mais seulement, l'enseignement d'une seconde langue passe inéluctablement par l'assimilation ou la maîtrise de sa culture, car la langue est inséparable de sa culture ; c'est même l'élément le plus représentatif de celle-ci. Cette lecture reste en étroite ligne avec le point de vue de Byram (1989 ; 1999) qui pense que la culture fait partie intégrante de l'enseignement d'une langue étrangère. D'ailleurs, Manga (2014) ressort ce lien étroit entre langue et culture mais dans une dimension interculturelle. Pour l'auteur, il n'y a pas de langue sans culture mais apprendre une langue c'est découvrir une culture nouvelle, une autre façon de voir le monde et de se comporter. Bien plus, ce théoricien pense que l'enseignement-apprentissage des langues étrangères convoque la notion d'intégration de la pédagogie de la langue étrangère en contexte multilingue et multiculturel. C'est donc la tradition de la didactique de cette langue étrangère au Cameroun que cette partie se propose de mettre en exergue à travers trois principaux chapitres à savoir : l'élaboration du cadre conceptuel de l'étude, la périodisation des manuels d'espagnol au Cameroun selon quatre modèles d'évolution et enfin, l'analyse de la tradition didactique de l'espagnol en situation d'« *ellipse méthodologique* » à partir de trois perspectives ; méthodologique, didactique et didactologique.

CHAPITRE 4 :

CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE

Ce chapitre est consacré aux concepts fondamentaux pour mener à bien cette investigation. Dans sa structure interne, nous présentons d'abord les modèles d'évolution méthodologique disponibles sur la période étudiée au Cameroun. Pour parvenir à une représentation spécifique de cette évolution, au préalable, nous procédons à l'examen de ce que Lenoir (2007 :10) appelle « *ellipse méthodologique* », puis nous mettons en exergue le parcours singulier réalisé par la méthodologie d'espagnol à travers la conception de la didactique des langues-cultures en fonction de ses trois perspectives constitutives, à savoir les perspectives méthodologique, didactique et didactologique. Cette étude conduira à la conception de la nouvelle configuration didactique qui suppose que soient confiées aux élèves des tâches pour l'accomplissement desquelles ils mobilisent des compétences générales, linguistiques, sociolinguistique et même pragmatique. C'est pourquoi nous ferons de la conception de la notion de tâche en langue étrangère l'essentiel du deuxième point de ce chapitre. Étant donné que la réalisation de la tâche fait appel à la collaboration entre les élèves agissant en tant que sujets interagissant avec le groupe classe en vue d'un résultat commun, scruter le concept d'« objectif social de référence » proposé par Puren (2004 b : 17-18) s'avère significatif pour repérer les différents objectifs sociaux de référence qui se sont succédés au cours de l'histoire de la didactique des langues étrangères.

4.1. LA CONCEPTION DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES ÉTRANGÈRES

La didactique des langues-cultures étrangères (DLCE) est une discipline constituée qui peut se définir à partir de quelques éléments fondamentaux qui, dans le cas particulier de la « didactique scolaire des langues-cultures étrangères » (DSLCE) prend en compte six (6) facteurs spécifiques selon Puren (1999 : 26). Pour cet auteur, la conception probable de la didactique des langues-cultures étrangères nécessite :

5. **Un domaine** : pour cette étude, il s'agit du processus d'enseignement/apprentissage scolaire de l'espagnol comme langue-culture étrangère au Cameroun ;
6. **Les acteurs du domaine** : il s'agit de la cohorte camerounaise constituée des apprenants, des enseignants (individus, associations, syndicats), les éditeurs et auteurs de matériels et manuel scolaire, les responsables politiques, administratifs et pédagogiques de l'institution scolaire au Cameroun, les parents d'élèves, les formateurs, les inspecteurs et les didacticiens ;

7. **Un objet** : l'objet de l'étude mis en exergue ici est le double processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage de l'ELE ;
8. **Un projet** : l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage scolaire de cette langue ;
9. **Une problématique** : un ensemble interrelié de questions fondamentales : qui ? (L'enseignant), à qui ? (Les apprenants), pourquoi ? (Les objectifs), quoi ? (Les contenus), avec quoi ? (Les moyens), dans quelles conditions ? (L'environnement), comment ? (La méthodologie) ;
10. **Des outils théoriques** : des concepts spécifiques organisés en configurations plus ou moins étendues.

Comme les disciplines constituées, la DLCE s'alimente aussi de l'analyse des productions attestées de son propre domaine ; dans le cas de la DSLCE, ce sont les politiques linguistiques, l'organisation des cursus, les textes officiels, les pratiques et résultats d'enseignement/apprentissage, les matériels didactiques, les programmes de formation et enfin les articles et ouvrages de recherche. Comme elles, la DLCE s'intéresse enfin aux produits d'autres disciplines dites « connexes » parce qu'étudiant des parties de son objet ou adoptant des perspectives différentes vis-à-vis de son objet. En ce qui concerne la DSLCE, les principales peuvent être regroupées sous quatre rubriques :

1. **Les sciences de l'éducation** qui étudient les éléments communs à l'enseignement/apprentissage de toutes les disciplines scolaires : institution scolaire, problématique éducative, méthodes générales de la pédagogie, relations interpersonnelles et dynamique de groupe en rapport avec les paramètres de l'action didactique du groupe de Liège ;
2. **Les théories de l'apprentissage** qui étudient les phénomènes mentaux à l'œuvre dans l'apprentissage de la langue ;
3. **Les théories linguistiques** qui étudient la langue ;
4. **L'anthropologie culturelle**, dénomination englobante souvent utilisée par commodité par les didacticiens de langues, mais qui juxtapose les disciplines très diverses qui doivent être mobilisées dans la description des multiples dimensions de la culture : histoire, géographie, sociologie, économie, littérature, histoire de l'art, histoire des idées.

Une telle définition de la DLCE/DSLCE mériterait à elle seule de longs développements et justifierait de longs débats car :

elle concerne une discipline relativement jeune dont la conception n'est pas encore parfaitement stabilisée même parmi ses propres spécialistes, qui n'est pas encore totalement reconnue en tant que telle au sein de l'Université, et qui est soumise à des pressions « annexionnistes de la part d'autres disciplines mieux reconnues - en particulier les sciences de l'éducation et les sciences du langage (Puren, 1999 : 27) .

Cette discipline, enfin, n'a commencé que très récemment au Cameroun avec la création de la faculté des sciences de l'éducation (FSE) à l'université de Yaoundé 1. Dès lors, elle a commencé à intervenir sur un domaine, celui de la formation des spécialistes en didactique des disciplines scolaires, que depuis son émergence se partageaient entièrement les universitaires sur un plan purement généraliste (pour la formation dite « académique » et les enseignants dans les écoles normales Supérieures (ENS).

4.1.1. Lecture critique après la conceptualisation de la DLCE

Dans le pays en développement en général et au Cameroun en particulier, certains spécialistes de pédagogie considèrent que la DLCE, comme les didactiques des autres disciplines scolaires, est une simple branche d'une didactique générale dont ils seraient les seuls représentants patentés et certains linguistes cherchent à la maintenir dans l'état de dépendance où elle se trouvait dans les années 1960-1970, à l'époque où elle était encore appelée « linguistique appliquée ». Les enjeux réels de ces revendications territoriales ne sont pas seulement théoriques (même si ce sont bien sûr ceux que leurs auteurs mettent exclusivement en avant), mais institutionnels et même corporatistes puisqu'il s'agit aussi, très concrètement, de capter un maximum d'étudiants pour un maximum d'heures de cours dans les cursus de formation d'enseignants de langues dites étrangères. C'est pour cela que, dans l'optique de parfaire la conception de la didactique de cette langue, cette section propose de scruter le modèle d'analyse convoqué dans le cadre de cette étude.

Avant de procéder à la présentation de ce modèle d'analyse, il est important pour nous de rappeler ici que nous avons toujours porté un regard admiratif sur la didactique des langues étrangères depuis notre entrée en science de l'éducation. En effet, dans nos recherches antérieures, notamment dans le mémoire de master (2018) consacré à l'étude critique des méthodes et contenus culturels proposé par les manuels inscrit au programme de l'enseignement-apprentissage de l'ELE au Cameroun, nous faisons le constat que ces

manuels inscrits au programme de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère en classe de 4^{ème} n'étaient pas pour certains en adéquation avec l'approche par les compétences et ne favorisaient pas l'acquisition des compétences interculturelles chez le sujet apprenant. Par ailleurs, ces manuels présentaient difficilement des référents culturels camerounais en opposition avec l'omniprésence de la socio-culture espagnole. Cependant, on ne pouvait en compter qu'un dans lequel les indices culturels camerounais étaient de plus en plus visibles. De plus, peu de recherches étaient jusque-là consacrées dans le contexte camerounais à la didactique de l'ELE. L'observation est presque toujours valable aujourd'hui, même si plusieurs travaux de recherche ont vu le jour dans la dernière période dans le cadre de la formation au cycle de master en FSE à l'université de Yaoundé 1.

Dès lors, pour tout chercheur animé par le désir de comprendre comment et pourquoi l'espagnol comme langue étrangère, qui concerne un nombre tout à fait considérable d'élèves dans le secondaire, est enseigné au Cameroun selon certains principes, la situation est frustrante. Le chercheur ou l'enseignant curieux d'en savoir n'ont disposé durant des années que de quelques manuels inscrits au programme. Pour comble, ces manuels ne possèdent pas une bibliographie conséquente dans l'apprentissage de ladite langue permettant au lecteur d'aller plus loin dans la réflexion. Pour aller plus loin, on distingue une liste très réduite des érudits camerounais de cette discipline qui, dans leurs travaux, font des publications scientifiques pouvant contribuer à l'appréhension dans la didactique de l'ELE au Cameroun. Nous pouvons citer entre autres, Onana Atouba qui publie en 2004 un article à vocation didactique intitulé *Sobre la gramática y el léxico en los manuales oficiales del español como lengua extranjera en África con especial referencia a Camerún*. À côté de lui, se trouve Manga avec sa récente publication en 2014 sous le titre *Didáctica de lenguas extranjeras : orientaciones teóricas en español*. Loin d'être exhaustif, nous voulons juste montrer à quel point, dans le contexte Camerounais, l'hispaniste chercheur en didactique de l'ELE est donc très rapidement confronté à la nécessité de se constituer un bagage conceptuel d'emprunt, car dans le champ qu'il souhaite étudier, les références sont peu nombreuses.

Mener des recherches dans ce domaine de l'enseignement des langues étrangères au Cameroun représente dès lors une sorte de défi, car pour être en mesure de modéliser une tradition didactique comme celle de l'espagnol, reposant sur une grande part

d'empirisme, il est nécessaire d'avoir recours à des méthodes d'analyses et à des concepts peu connus et pour l'heure peu opérationnalisés dans ce domaine de recherche en science de l'éducation en contexte camerounais.

4.1.2. Un modèle d'analyse tridimensionnelle : méthodologie-didactique-didactologie

La discipline actuelle « didactique des langues-cultures ou langues-étrangères » est le produit d'une évolution historique marquée ces dernières décennies au Cameroun par le passage de la métaméthodologie avec l'émergence du concept de « didactique » au début des années 90 puis à ce que nous appelons métadidactique au début des années 2000, avec l'apparition du concept de « didactologie » dès la révision des programmes et l'adoption du nouveau paradigme pédagogique en 2014. C'est sans doute dans ce sillage qu'il faut appréhender le point de vue de Puren sur la didactique des Langues lorsqu'il dit que :

La discipline que l'on continue à appeler la “ didactique des langues ” en est donc arrivée à une étape de son évolution historique où elle fonctionne à la fois comme méthodologie, didactique (dans le sens limité de second niveau interne à cette discipline) et didactologie des langues-cultures. Il est bien sûr possible – et c'est même l'approche la plus souhaitable parce que la plus adaptée à la complexité de son objet et de son domaine – de mettre simultanément en relation les trois niveaux. (PUREN C. 1999 : 37)

De ce point de vue, il se dégage la première trilogie méthodologique qui a régit au préalable la didactique des langues étrangères. Il s'agit de :

La méthodologie → la didactique → la didactologie

À la lecture de ces trois méthodes d'analyse de la DLE, on mesure le saut qualitatif très important qui est réalisé lorsque l'on passe d'une description à l'autre. En effet, une fois officialisée dans la communauté des chercheurs, cette présentation de l'évolution de la discipline qui s'est précisément constituée à la suite de deux sauts qualitatifs très repérables historiquement, il devient possible de faire de ces trois « niveaux » autant de perspectives depuis lesquelles situer l'analyse didactique de la présente étude. Il se dessine alors un enjeu important pour cette recherche, celui de mettre à profit ces trois perspectives qui ont émergé au long de l'histoire de la DELE en les utilisant comme un cadre conceptuel qui permette non seulement de présenter et analyser la tradition

didactique de l'espagnol comme langue étrangère (DELE) au Cameroun, mais également de définir les orientations souhaitables d'évolution à venir.

Depuis l'arrivée de la perspective méthodologique avec le tout premier programme camerounais en 1972 signé par Adamou Ndam Njoya, tout semble opposer les paradigmes méthodologiques à l'évolution enregistrée jusqu'ici. D'ailleurs, la méthodologie audio-visuelle (MAV) s'étant précisément construite en rupture avec la méthodologie scolaire dite traditionnelle, fixée dans l'instruction officielle de 1972 pour toutes les langues ; les objectifs (communicationnel d'un côté, formatif de l'autre), les publics visés, les supports (fabriqués d'un côté, authentiques de l'autre), les démarches (priorité à l'oral d'un côté, de l'autre explication de texte littéraire associant indissolublement compréhension écrite et expression orale avec le fameux Tema y Version), les conceptions de la grammaire, de la culture : à première vue, aucun élément commun n'est à relever.

La perspective didactique permet d'opérer une première série de rapprochements, à partir de concepts propres à cette même perspective. En réalité, les « noyaux durs méthodologiques » sont plus proches qu'il n'y paraît : en MAV comme en MA, le travail à partir de supports certes différents vise pour autant un même entraînement à la prise de parole de plus en plus autonome à partir d'une même combinaison des méthodes orale, active et directe. Il y a en outre dans ces deux méthodologies d'enseignement une même tendance à l'intégration didactique, puisque c'est autour d'un support de base (le dialogue en MAV, le texte en MA) que sont réalisées toutes les activités intellectuelles de reconnaissance, manipulation, réemploi du matériau linguistique. (Lenoir, 2002).

4.1.3. Pour une utilisation de ces trois types de modèle d'analyse en synchronie

Rappelons d'entrée que la démarche d'analyse adoptée dans le cadre de cette étude est le modèle triptyque supra présenté à savoir : la perspective méthodologique, la perspective didactique et la perspective didactologique. Toutefois, hors mis les travaux des Puren et de Lenoir, cette démarche d'analyse « à trois temps » n'a pas encore été beaucoup pratiquée en DLE dans le monde en générale et au Cameroun en particulier.

Depuis la perspective didactologique qui se manifeste enfin au Cameroun par l'arrivée de l'Approche par les Compétences avec des entrées par des situations de vie

réelle, de nouvelles continuités et perspectives apparaissent. Du point de vue épistémologique, le modèle formatif à ces méthodes est le même, les stagiaires étant évalués dans les deux cas en fonction de leur capacité à reproduire les méthodes présentées selon une cohérence « fermée, unique, globale, forte, permanente et universelle ». Du point de vue déontologique, la cohérence de ces méthodes a pour conséquence une centration sur la méthodologie qui dépossède enseignant et élèves de toute marge de manœuvre. Du point de vue idéologique enfin, les deux méthodes cherchent à défendre, certes en vue d'objectifs différents (puisqu'on parle désormais de compétences), une forte représentativité des contenus culturels présentés (même si dans les manuels cela reste à revoir), ainsi que des orientations de la politique éducative.

Celle-ci est assez marquée au Cameroun par le désir de création d'une école intégrée. Ainsi, l'inscription d'un manuel au programme d'un niveau pour une période de bacs, le changement de paradigme pédagogique qui jusque-là peine à être implémenté (pour des raisons sur lesquelles nous reviendrons plus tard) et surtout l'adéquation des contenus des manuels aux objectifs éducatifs du millénaire pour l'éducation au Cameroun (article 4 de la loi d'orientation de l'éducation, 1998). On y relève également une forte directivité thématique et méthodologique qui répond au but de contribuer à la formation intellectuelle et à l'éducation de tous les élèves à travers l'implication tacite de la méthode active (MA) et de pouvoir être efficace pour tous les enseignants et tous les élèves en interaction pédagogique en situation de classe où devrait aussi intervenir la méthode audio-visuelle (MAV) ; seulement, l'intégration des outils TIC est-elle effective dans les classes de l'ELE ou même des autres LE au Cameroun ?

Pour comprendre la profondeur de la précédente interrogation, il convient d'explorer le contenu de l'article de Puren (2002). Dans son étude, l'auteur parle de la question « *Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement / apprentissage en environnement numérique ?* » pour mettre en exergue les NTE (Nouvelles Technologies Éducatives), dont l'apparition en enseignement des langues a suscité beaucoup d'enthousiasme et autant de réticence. L'auteur se saisit ainsi de cet objet pour en présenter une modélisation complexe, loin de tout propos simplificateur sur ses potentialités intrinsèques et ses effets objectifs car il s'agit du numérique. S'inscrivant dans la mouvance de la mondialisation avec la prolifération du numérique qui envahi le monde avec une grande célérité, Puren annonce qu'il présentera sa modélisation en trois

dimensions (en 3 D) qui, selon Lenoir correspond « Aux trois axes dont les coordonnées numériques permettent la modélisation complexe en situant tout point d'un objet dans un espace à trois dimensions, correspondent dans notre discipline les trois dimensions méthodologique, didactique et didactologique » (2008 : 28).

Puren développe alors trois modèles,

- un modèle méthodologique : « Relations complexes méthodologies d'enseignement / méthodologies d'apprentissage » ;
- un modèle didactique : « Relations historiques innovation technologique – innovation didactique » ;
- un modèle didactologique : « Types disponibles de cohérence ».

Le modèle méthodologique qui met en exergue les relations complexes entre méthodologies d'enseignement et méthodologies d'apprentissage propose cinq attitudes possibles de l'enseignant, depuis une attitude totalement « centrée enseignant », jusqu'à une attitude totalement « centrée apprenant » :

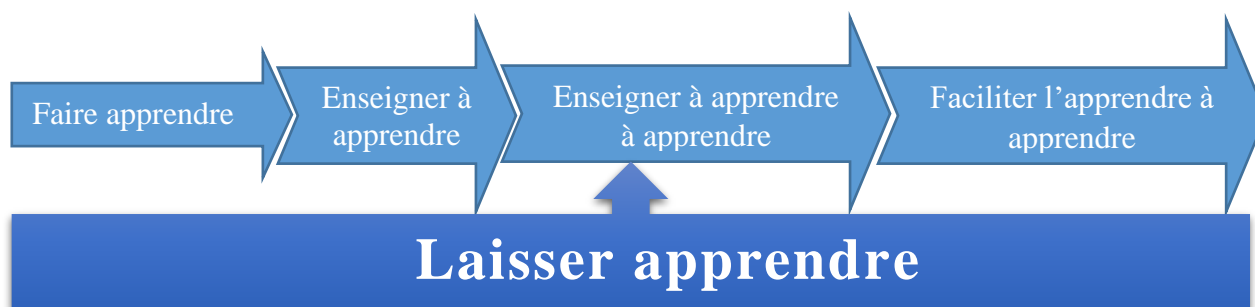


Figure 3 : proposition de cinq attitudes possibles de l'enseignant selon la perspective méthodologique

Source : Ndam Gbetkom pascal, une adaptation du modèle proposé par Puren.

Au regard de cette figure, on se rend compte que la finalité de l'enseignement n'est plus de transmettre le savoir mais de conduire l'apprenant à être autonome dans son apprentissage : « *laisser apprendre* ». Ainsi, on peut associer ces cinq attitudes de l'enseignant à sept modèles de mise en relation des cultures d'enseignement avec les cultures d'apprentissage :

1. Le continuum,
2. L'opposition,

3. L'évolution,
4. Le contact,
5. La dialogique,
6. L'instrumentalisation,
7. L'encadrement.

Cette première mise en perspective permet de modéliser un cadre dans lequel l'enseignant puisse inscrire les stratégies de conduite de classe avec les NTE qui lui semblent les plus ajustées au contexte.

Le modèle didactique permet de mesurer le degré d'intégration d'un nouvel objet technologique (en l'occurrence les NTE) au cours de langue et ses incidences sur la méthodologie d'enseignement-apprentissage, en relation à quatre positions possibles : la complémentarité, l'intégration, l'éclectisme, l'autonomie.

Dans le premier cas, la cohérence méthodologique n'est pas entamée par l'introduction occasionnelle des NTE. Dans le second, il y a construction d'une nouvelle cohérence globale par l'introduction massive des NTE au cœur de la nouvelle méthodologie. La dernière solution fait des NTE une source d'information, un support de travail parmi tous les autres, sans référence à une méthodologie particulière (Puren, 2004).

Le modèle didactologique interroge la cohérence des parcours d'apprentissage, depuis la soumission à une méthodologie constituée, comme la méthodologie traditionnelle (MT), la méthodologie directe (MD), les MA et MAV, jusqu'à la conduite personnelle, de la part de l'apprenant, de son propre parcours d'apprentissage, en présentiel ou en virtuel, avec toutes les variantes correspondantes en termes de contextes de travail, de rapport aux supports, aux méthodes (Puren, 2004).

En mettant ces trois modèles en dynamique, il ressort que les NTE n'ont rien de réellement « *nouveau* », au sens où leur arrivée dans le paysage de la DLE n'est appelée à avoir des incidences que si l'enseignant interroge à cette occasion tous les paramètres du dispositif d'enseignement/apprentissage. En d'autres termes :

La véritable « nouveauté », en didactique des langues-cultures, c'est qu'il n'y en a plus et qu'on ne croit plus à la « nouveauté » avec le sens ou le pouvoir qu'on lui attribuait jusqu'à présent, celui de représenter en tant que telle ou de provoquer à elle seule un progrès décisif de l'ensemble du système. (Puren, 2004 : 240)

La première mise en perspective sur l'aspect méthodologique nous permettra de mettre en évidence les conséquences sur l'activité de l'élève du maintien, jusqu'aux années 2000, de la méthode orale directe dans le cadre de la Méthodologie active hispanique ou approche pédagogique par objectif. Notons qu'avec ce type de conduite du cours, il est essentiellement attendu des élèves qu'ils soient réactifs aux sollicitations du professeur, faire ce qu'on leur demande sans pour autant faire intervenir leur prérequis. Ainsi, l'attention de l'enseignant ne se focalise donc que peu sur le processus même de travail intellectuel de l'élève qui n'est pas en action mais subit. La démarche didactique étant surtout orientée sur l'enseignement, on se situe dans le magistrocentrisme verticale avec au sommet un enseignant détenteur des savoir et à la base, les élèves qui forment une espèce de boîte noire, de véritables réceptacles.

La procédure d'explication orale de documents authentiques littéraires en langue étrangère reste donc très intuitive et en apparence peu guidée. En réalité, cette conduite du cours est très directive, très centrée sur la méthodologie de référence. Mais sa réussite dépend surtout de l'intégration de la méthode de travail par les élèves, d'où une impression de démarche très intuitive ; en particulier, on suppose que les élèves savent tous faire une explication de textes du simple fait qu'ils ont reçu la méthodologie de cet exercice. Mais s'est-on rassuré qu'il connaît les genres littéraires, les fonctions grammaticales, les indices de temps, de présence du narrateur, des focalisations, les figures de styles dans un texte ?

La seconde mise en perspective de notre modèle d'analyse à savoir la perspective didactique permettra de prendre la mesure des espaces encore insuffisamment explorés en espagnol comme langue étrangère au Cameroun. En effet, cette méthode étant beaucoup plus centrée apprentissage que la Méthodologie Active, il sera possible de montrer qu'il n'y a pas encore assez d'orientation sujet en langue et en culture dans la tradition de la didactique de l'ELE au Cameroun. Pourtant, deux concepts très stimulants ont émergé au cours de la décennie 1980-1990 : ceux d'interlangue et d'interculturel qui permettent d'appréhender chez les élèves ces processus mentaux qui reposent sur une dynamique d'essais-erreurs, d'hypothèses sur la langue et la culture à apprendre construites depuis la langue et la culture de l'apprenant. Les activités de métacognition et de conceptualisation sont encore peu développées.

La troisième et dernière mise en perspective, l'approche didactologique, montrera que la relation entre culture d'enseignement et culture d'apprentissage au sein de l'espace de la classe d'espagnol comme langue étrangère dans un contexte multilingue et multiculturel comme celui du Cameroun repose sur des rôles encore trop figés. La prééminence du support d'enseignement apporté par le professeur est un obstacle à l'évolution de cette relation ; déjà qu'il est tenu d'utiliser ce qui est inscrit au programme de l'enseignement-apprentissage de l'ELE au Cameroun et peu importe ici la qualité de son contenu. Par ailleurs, ce modèle relativement figé d'enseignement, limité à la perspective méthodologique, peut donner lieu à une formation initiale des enseignants assez marquée par un applicationnisme qui ne repère et ne fait adopter que des pratiques pédagogiques de référence sans créativité. Or, un modèle d'orientation plus constructiviste inviterait à la réflexion sur les modèles méthodologiques mis en évidence par la DLE, en laissant à l'enseignant le soin de retenir de ces modèles ce qui lui semble pertinent dans ses classes.

Parvenue aux termes de cette réflexion la conception de la didactique des langues étrangères, il ressort que la construction de l'analyse de la tradition didactique de l'espagnol au Cameroun peut être réalisée avec soin à juste titre à partir du modèle théorique en trois perspectives méthodologique-didactique-didactologique. La logique procédurale étant de répondre aux questions : COMMENT (enseigner et faire apprendre) ? QUOI (enseigner quoi et faire apprendre quoi) ? et surtout POURQUOI (enseigner et faire apprendre) ?

4.2. LA CONCEPTION DE LA NOTION DE TÂCHE EN CLASSE DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Pour mener à bien une description compréhensive de l'évolution récente de la tradition didactique de l'ELE au Cameroun, le concept de tâche présente un intérêt majeur. C'est pourquoi, dans cette sous-section, nous présentons les acceptions du terme de « tâche » en tant que concept didactique puis les définitions retenues pour la présente étude. En effet, si d'importantes études ont notamment été consacrées à la typologie des matériels et des ressources pour l'enseignement scolaire de cette langue-culture, force est de constater que peu de chercheurs en contexte camerounais ont posé la problématique

du travail effectif qui était demandé aux élèves à partir de ces matériels et de ces ressources.

Dans notre mémoire de master consacré à l'étude critique des méthodes et des contenus culturels proposés dans trois manuels de 4^{ème} Espagnol (inédit), nous scrutons les activités qui étaient effectivement demandées aux élèves dans les manuels corpus de l'étude, notamment à travers la question « *Les manuels inscrits au programme de l'E/A de l'ELE sont-ils conformes au programme et à l'approche pédagogique recommandée pour l'enseignement secondaire au Cameroun ?* » (Ndam Gbetnkoum, 2019 : 19, inédit). L'analyse de cette variable montrait que ces manuels montraient difficilement le travail qui devait être fait par les élèves dans le respect des exigences de l'APC. Lorsqu'on observe encore aujourd'hui les contenus et la structure de ces manuels, une question se dégage : à quelle(s) tâche(s) les intitulés contenus dans chaque module correspondent-ils exactement pour l'élève ? C'est cette question qui nous conduit dans le cadre de cette thèse vers la notion d'approche par les tâches. Dans les développements suivants, nous procédons à une analyse approfondie du concept de tâche en DLC, l'un des fils conducteurs de la présente étude.

4.2.1. La tâche, un concept didactique

La perspective actionnelle est associée à la notion de tâche issue du concept didactique d'origine anglo-saxon de Task-Based Learning (Ellis 2003 ; Nunan 2004). Pour expliquer cette notion, les auteurs reprennent le plus souvent les termes du CECRL qui la définit comme « *toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 16). Cependant, Puren (2003, 2004) donne une définition de la tâche volontairement abstraite afin qu'elle puisse être utilisée dans tous les environnements mais il précise que l'« *orientation d'une tâche est déterminée en fonction de son critère premier de réussite.* » (Puren, 2004 : 15). Ainsi pour l'auteur il faut parler de tâche orientée action. Il y a donc lieu de souligner l'existence des deux acceptions du terme « tâche », celle qui englobe toutes les activités d'apprentissage de langue et celle de tâche-problème. Selon la plupart des auteurs, pour qu'une tâche soit actionnelle, elle doit répondre à un certain nombre de critères.

Les tâches proposées aux élèves ne doivent pas uniquement se focaliser sur les actions verbales (tâches langagières), à l'instar du Task-Based Learning, mais doivent également prendre en compte les actions non-verbales (tâches extralangagières). Médioni (2008) définit la tâche comme une activité contextualisée présentant une situation de la vie dont l'objectif est extralinguistique. Richer (2009) précise que les interactions lient le langage et l'action (Filliettaz, 2002) : « *l'action génère le langage et le langage appelle en retour des réponses physiques.* » (Richer, 2009 : 27). Bourguignon (2006 : 64) précise qu'il s'agit de « préparer les apprenants à utiliser la langue dans des situations imprévues. Ainsi, les stratégies cognitives développées ne devront pas être uniquement au service de l'apprentissage de la langue sur un axe vertical (consistant à aborder des textes structurés de manière toujours plus complexe) mais aussi au service de l'action sur un axe horizontal, c'est-à-dire pour lui permettre d'aborder des situations de plus en plus complexes (contexte plus ou moins familier, interlocuteurs plus ou moins stéréotypés, objectif de l'action plus ou moins ciblé...). Pour Springer (2009), il s'agit d'intégrer à la fois des compétences langagières et des compétences générales et sociales dans les dispositifs d'évaluation. Ainsi, une prise en compte générale du contexte s'avère nécessaire.

Les tâches doivent présenter une résolution de problème au sens large. Auger et Vincent (2009) souligne qu'un problème implique à la fois la question à résoudre, prêtant à discussion et la difficulté à surmonter. Le problème constituerait la :

représentation qu'a un sujet de l'écart entre la situation de départ, jugée insatisfaisante, et une situation désirée, perçue comme plus satisfaisante, mais pour laquelle il ne possède pas de procédure permettant de le réduire, alors que la tâche correspond à ce que devra faire ce sujet dans le cadre de cette situation problématique. Auger et Vincent (2009 : 103)

Il s'agit pour les élèves de mobiliser des savoirs et savoir-faire afin de résoudre les tâches-problèmes à accomplir ce qui permettra de restructurer ce qu'ils savent déjà mais également d'acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire. Plusieurs auteurs précisent que la tâche doit s'inscrire dans une logique de conceptualisation, de réflexion sur la langue (Chini, 2008 : 15 ; Goutéraux, 2008 : 19-21 ; Hamez et Lepez, 2010 : 55 ; Médioni, 2008 : 14-15). Les tâches actionnelles doivent viser l'authenticité.

Une tâche est donc

[...] *un acte social en soi : elle présente une situation de la vie réelle, connue, voire familière*
[...] : *décider d'un rendez-vous, chanter une chanson, écrire au courrier des lecteurs, écouter un conte, réaliser une devinette, Inversement, faire un exercice, remplir une fiche de compréhension, employer le subjonctif imparfait ne sont pas des actes sociaux* (Médioni, 2008 : 8).

Dans la définition donnée par Springer, la tâche peut ainsi être

orientée vers un but, impose stratégie et planification, a une pertinence et un sens, implique de ce fait l'apprenant, offre toute mise en œuvre des ressources disponibles, définit clairement un résultat communicatif identifiable, est réaliste et faisable. » (Springer, 2009 : 30 ; cf. aussi Ellis, 2003)

Cette définition permet de comprendre qu'il faut dépasser la simple simulation. Cependant, pour certains il faut aller encore plus loin en passant par des tâches ancrées dans la vie réelle ce que semblent permettre les TICE (Mangenot et Penilla, 2009 ; Ollivier, 2009). Les documents authentiques sont ainsi privilégiés (littérature, journaux, revues, émissions de radio et de télévision, documents internet, reproduction photographique, documents produits par les élèves eux-mêmes pour réaliser leur projet...) (en particulier Puren, 2002 : 59 ; Nissen, 2003 : 23 ; Perrichon, 2008 : 136). Beaucoup d'auteurs voient le projet comme une mise en œuvre possible de la tâche ou des microtâches. Puren fait la distinction entre projets simulés et projets réels :

Même si les projets simulés resteront nécessaires, la perspective de l'agir social amène à privilégier les projets réels [...] éventuellement en combinaison avec les premiers. L'intérêt des projets simulés pour les auteurs d'un manuel est bien sûr qu'ils peuvent les contrôler de bout en bout, depuis la conception et la préparation jusqu'à sa réalisation et son exploitation, les projets réels impliquant nécessairement une plus grande autonomie chez les apprenants. (Puren, 2009 : 132)

De manière connexe à la distinction faite par Puren (2009), Richer (2009 : 39-40) insiste pour sa part sur la différence entre tâche et projet. Pour ce théoricien, la tâche vise à atteindre un objectif contrôlé par l'enseignant tandis que le projet se situe dans une logique de production (on apprend en faisant). Cependant, à l'instar de Piaget avec le constructivisme, l'ensemble des auteurs sont d'accord pour dire que les apprenants vont construire leurs connaissances sur la langue grâce à leur activité. L'élève est acteur du

processus de construction de savoirs et organise de ce fait son monde au fur et à mesure qu'il apprend. Il s'approprie les savoirs et les savoir-faire en les construisant à travers l'accomplissement des projets tout en mettant en œuvre les éléments déjà connus (par exemple connaissances énonciatives acquises en langue maternelle, dans leur(s) autre(s) langue(s), connaissances extralinguistiques, etc.) (Goutéraux, 2008). Bourguignon (2006, 2009) introduit le terme de « scénario » comme un guidage pour mener à bien un projet. Il s'agit de prévoir l'enchaînement des tâches communicatives contrairement à Puren (2009) qui souligne que l'activité de référence n'est pas communicative.

4.2.2. Les définitions de la tâche retenues pour cette étude

La grande complexité du modèle par les tâches peut donner mécaniquement lieu au même phénomène de dispersion ou de diffraction noté précédemment, d'où cette tendance à vouloir proposer des définitions qui embrassent toute la problématique, avec le risque d'oublier ou de sous-estimer tel ou tel aspect, et aussi celui d'arriver à des formulations insuffisamment transférables d'un contexte à l'autre. C'est pourquoi, en 2004, Christian Puren en arrive à une définition minimaliste, qu'il justifie ainsi :

Il est indispensable de maintenir la définition des concepts didactiques à leur plus haut niveau d'abstraction [...]. C'est pourquoi je propose ici la définition didactique la plus abstraite possible du concept de « tâche » : unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage (PUREN C. 2004 b, une traduction proposée par Lenoir 2008 : 51).

La première définition de la tâche que nous retiendrons pour cette étude est donc celle donnée par Puren qui conçoit à savoir : « [...] **unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage** ». Une telle définition se caractérise alors par sa grande flexibilité, puisqu'elle est adaptable à des contextes de mise en œuvre très variés. Puren (2004) considère que l'« *Enfoque por Tareas* » n'est qu'une variante interne de l'approche Communicative ; par conséquent le paradigme méthodologique n'évolue pas fondamentalement. Cependant, il importe de noter que les tâches sont des temps de travail réel et non simulé avec une part importante d'autocontrôle et de métacognition de l'apprenant. Pris sur ce prisme, on peut être tenté de considérer qu'il s'agit là d'une affaire de « point de vue » car dans l'approche communicative (AC), l'« *Enfoque por Tareas* » fonctionne bien comme un dispositif interne propre à dynamiser la méthodologie. Considérée depuis la nouvelle Perspective Actionnelle (PA) prônée par les auteurs du CECRL, et désormais par certains didacticiens de l'ELE dans le contexte

camerounais comme Manga, cette Approche par les Tâches semble par contre être vue comme un des éléments qui enclenchent une évolution, considérée comme irréversible, de l'AC vers la PA. D'ailleurs, pour cet auteur,

La evolución socio-política del mundo y las diversidades culturales permiten agrupar los procesos de aprendizaje en tres principales bloques [...]: el conductismo basado en las relaciones que el ser humano o mentalismo que se opone al primero y sostiene el papel primordial de la mente en todo proceso de aprendizaje y el principio del interaccionismo social que tienen en común todas las culturas (Manga, 2014 : 35).

Manga met ainsi en exergue le fait que l'apprenant, dans la réalisation d'une tâche donnée dans le processus d'acquisitions d'une langue-culture joue pleinement son rôle d'acteur social. Il interagit donc avec celle-ci dans une perspective socioculturelle. En ce sens, ce passage tiré de l'ouvrage publié en Espagne par Llorián sur la compréhension du CECRL à propos d'actions et de tâches montre que la transition depuis les « tâches en AC » vers les « tâches en PA » arrive à son terme :

Dans [le CECRL] on part du principe que l'apprenant ou usager d'une langue est un acteur social, un membre d'un environnement social, dans lequel il joue une série de rôles qui exigent de lui qu'il réalise des actions. Toutes les actions que réalise un acteur social ne présentent pas les mêmes caractéristiques ni les mêmes exigences. De fait, certaines sont exécutées de manière mécanique ou rudimentaire, comme, par exemple, actionner une manivelle avec un mouvement récurrent sur une chaîne de montage [...]. Il y a, par contre, un autre type d'actions qui impliquent une plus grande complexité. Ce sont celles qui requièrent de la part de l'acteur qui les réalise le tracé et l'exécution d'un plan d'action, dans le but de faire un usage optimal des ressources qu'il possède ou qui sont à sa disposition, et obtenir ainsi la réalisation d'un objectif déterminé ou la résolution d'un problème. Ces actions, dans le cadre de cette approche, acquièrent le rang de tâche. (Llorián, 2007 : 75, traduit par Lenoir, 2008 : 51)

Dès lors, la deuxième définition de la tâche que nous retenons pour cette étude est celle qui la conçoit comme : une action sociale dans laquelle l'apprenant joue une série de rôles qui exigent de lui qu'il réalise des opérations en interaction culturelle. Seulement, il faudrait que les manuels inscrits au programme de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures dans un contexte exoglossique comme celui du Cameroun, offrent des entrées qui indiquent clairement la tâche à effectuer par l'apprenant car : « La enseñanza de lenguas extranjeras, en partes del mundo en que no se hablan, conlleva siempre

polémicas. Muchas de ellas versan sobre la didáctica utilizada, el rendimiento del alumnado y otras sobre los manuales de enseñanza» (Onana Atouba, 2004 : 629).

4.2.3. L'approche par tâche, une forme privilégiée de mise en œuvre de l'approche communicative

La tâche dans l'approche communicative est vue comme une action à la fois individuelle et collective. Tous mettent la communication interactive au centre des apprentissages. Certains didacticiens introduisent à la suite de Puren (2002, 2004, 2006 entre autres) l'idée de co-action plutôt que d'interaction. Il s'agit de passer de *parler avec les autres* à *agir avec les autres* ou *communiquer pour agir*. C'est ainsi que la didacticienne Bourguignon (2006, 2009) préfère introduire le terme de communic-action. Elle rejoint Nissen lorsqu'il dit qu'« *il s'agit donc bien de réaliser une tâche en langue étrangère, mais avant tout, de la réaliser ensemble* » (Nissen, 2003 : 30).

Deux types d'interaction peuvent être relevés dans le CECRL (2001), corpus privilégié de cette sous-section. Il s'agit de l'interaction entre les apprenants et l'enseignant (expert) et l'interaction entre apprenants. Les connaissances des apprenants se développent sous l'influence de l'entourage : on parle ici de coconstruction. L'idée de coopération est dominante dans la perspective actionnelle véhiculée par le CECRL (2001) et constitue pour les auteurs le point fort de cette approche largement associée au modèle socioconstructiviste et à ses concepts : la zone proximale de développement (ZPD), le processus d'étayage, la métacognition, le conflit sociocognitif.

Ici, les trois premiers concepts impliquent plutôt des interactions de type dissymétrique (apprenant/expert) alors que le conflit sociocognitif se manifeste lors des interactions dissymétriques et symétriques (entre pairs). Plusieurs auteurs du corpus (entre autres Catroux 2006, : 7-8 ; Champion 2009 : 149 ; Médioni 2010 : 11-12 ; Nissen 2003 : 55-75 et 305) s'appuient sur les travaux socioconstructivistes et notamment ceux de Vygotsky, qui indiquent qu'un élève apprend plus vite et mieux lorsqu'il est accompagné d'un expert que seul²¹. Vygotski (1985) a défini la notion de zone proximale de développement (ZPD) qui correspond à l'écart entre la capacité de résolution de problèmes en collaboration avec un expert et celle atteinte par l'enfant seul.

²¹ Voir aussi Vygotsky (1985) et Moscovici (1984).

À partir de la conception de Vygotsky, nous définissons La ZPD comme étant ce que l'élève arrive à réaliser avec l'adulte et non en activité autonome. Ainsi, l'élève sera capable de faire seul ce qu'il a effectué au préalable avec un autre. Dès lors, le développement de l'élève irait du social à l'individuel. Les interactions sociales que ce soit entre pairs ou entre apprenant et enseignant permettent de construire des compétences cognitives.

L'étayage constitue un autre concept associé à l'apprentissage coopérant par certains auteurs du corpus (entre autres, Hamez et Lepez 2009 : 55 ; Médioni 2010 :12 ; Nissen 2003 : 57-75 et 145). Le processus d'étayage, mis en évidence par Bruner (1983), désigne la mise en place des situations par un enseignant qui va guider l'élève. L'enseignant va montrer à l'élève les chemins possibles pour effectuer la tâche sans pour autant la résoudre à sa place et présenter des modèles de solution. « *L'expert reconnaît une zone proximale de développement chez le novice et ajuste son comportement dans cette action conjointe* » (Nissen, 2003 : 57). Il s'agit aussi de maintenir l'intérêt et la motivation de l'élève dans la tâche qu'il doit effectuer. En même temps, il faut éviter toute forme de dépendance.

L'objectif au terme du processus d'étayage est l'autonomisation de l'élève dans la résolution des problèmes (Médioni 2010 : 12). Pour Médioni, cet étayage peut s'opérer entre pairs et permet :

la confrontation des représentations plus facilement que dans un « dialogue » enseignant-élève : l'élève peut ne pas oser faire part de ses conceptions, ses croyances, ses opinions, à un enseignant détenteur, à ses yeux, d'un savoir abouti. Il peut davantage prendre ce risque face à ses pairs Médioni (2009 : 141)

Enfin, la notion de conflit sociocognitif développée par Perret-Clermont (1996), Doise et Mugny (1981) est relativement peu présente dans le corpus. Il s'agit de faire émerger une situation-problème entre les élèves ou entre les élèves et l'enseignant, qu'ils seront ensuite amenés à résoudre ensemble dans une situation d'interaction pédagogique en situation de classe. Les divergences entre l'élève et l'enseignant et surtout entre élèves vont conduire à une décentration par rapport au propre point de vue de chacun et permettre ainsi d'envisager le problème différemment :

Dans la dynamique du conflit sociocognitif, la coopération doit ainsi être active, ce qui signifie que chacun des partenaires doit accepter de prendre en compte la réponse ou le point de vue de l'autre et de rechercher, sans esquiver le conflit cognitif, la construction d'une réponse commune. La simple soumission ou l'imposition d'un des points de vue signifierait une résolution du conflit au niveau relationnel et non au niveau cognitif, qui n'ont pas la même incidence sur le développement mental. » (Nissen, 2003 : 64-65).

Cependant, à l'instar de Gilly (2001), Nissen (2003 : 96) insiste sur le fait qu'il peut y avoir co-élaboration dans la réalisation d'une tâche sans passer par un conflit. Il s'agit pour un élève d'approuver ce que propose un autre élève sans qu'il y ait désaccord. Quoiqu'il en soit, encore une fois, l'idée d'interaction sociale est importante, qu'elle donne lieu à un conflit ou pas. Pour Puren (2002 : 7 ; 2007 : 7-8), le concept de « co-action » n'est pas nouveau puisqu'il était déjà mis en œuvre dans la « *pédagogie du projet* ». D'après lui, cette réactivation s'explique par la progression de l'intégration européenne :

- dans la méthodologie traditionnelle on formait un « lecteur » en le faisant traduire des documents sous la forme « *tema y versión* » ;
- dans la méthodologie active on formait un « commentateur » en le faisant parler sur des documents ;
- dans l'approche communicative on formait un « communicateur » en créant des situations langagières pour le faire parler avec des interlocuteurs et agir sur ces mêmes interlocuteurs ;
- dans la perspective actionnelle esquissée par le Cadre européen commun de référence [...], on se propose de former un « acteur social » : ce qui impliquera nécessairement, si l'on veut continuer à appliquer le principe fondamental de résolution d'une tâche entre les fins et les moyens, de le faire agir avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de « co-action » dans le sens d'actions communes à finalité collective.

C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie la co-action de la simulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative pour créer artificiellement en classe des situations de simple interaction langagière entre apprenants. La métacognition renvoie donc à la capacité qu'à l'élève à réfléchir sur la résolution d'un problème ou la manière d'effectuer une tâche. Catroux (2006 : 4) souligne, en citant Narcy-Combes et Walski (2004 : 35) que :

la tâche incite naturellement les apprenants à entrer activement dans la langue, à comprendre leurs propres processus d'apprentissage et, pour y parvenir, à se poser constamment des questions sur leur fonctionnement à partir des exemples repérés.

On ne s'attache donc pas uniquement au résultat final mais aussi au processus de résolution de la tâche. Pour Griggs (2009 : 84) :

il faudrait non seulement considérer la communication comme la finalité de l'apprentissage en tant qu'instrument de l'action humaine mais la traiter aussi comme une action en elle-même en prenant en compte sa dimension cognitive [...] L'approche actionnelle doit s'appuyer [...] sur une théorie cognitive permettant de cerner les mécanismes psycholinguistiques de la compréhension, de la production et de l'apprentissage de ces processus.

C'est donc l'articulation entre la pratique signifiante de la langue et les activités métalinguistiques et métacognitives qui va permettre de structurer l'apprentissage. Griggs (2009) rejoint ainsi Chini qui conçoit la tâche dans le mise en œuvre de l'approche communicative comme

[...] la démarche qui permet à l'élève de s'instaurer progressivement comme analyseur puis évaluateur, non seulement du fonctionnement de la langue et de la culture qui la sous-tend, mais aussi de sa propre pratique dans cette langue, celle qui lui permet de prendre conscience qu'en classe, l'objectif ne réside pas seulement dans le résultat de l'activité mais dans le processus lui-même, ce qui loin de « chosifier » la langue lui donne toute sa valeur. (Chini, 2008 : 14-15).

Les concepts autour des théories de l'apprentissage mis en évidence par les auteurs du CECRL présentent une grande cohérence entre eux et convergent tous vers le constructivisme et le socioconstructivisme. Pour ces auteurs, la cognition et l'interaction sont au cœur de l'approche actionnelle. Dans cette perspective, Bange, Carol et Griggs (2005 : 8) pose deux principes. Selon le premier, l'apprentissage est une affaire qui a pour sujet actif l'individu apprenant ; c'est donc une affaire de cognition. Le second principe pose que l'interaction entre le novice et un tuteur permet seule l'apprentissage. Ainsi est défini un cadre sociocognitif pour l'apprentissage autour de la tâche.

4.2.4. La présentation d'un outil d'analyse de la tâche

Nous reprenons ici l'outil conçu par Lenoir (2008) qui, à la recherche d'un appareillage conceptuel pour modéliser les activités de classe dans la méthodologie d'espagnol, a essayé de réaliser une sorte de crible par lequel pouvoir faire passer des unités entières de manuels, ou certaines rubriques seulement. En effet, dans son mémoire

de Maîtrise (1999) cherche à repérer la part faite des tâches à résoudre par les élèves à travers les activités consignées dans un corpus de manuels de débutants. Ainsi, en étudiant les nombreux critères retenus par les chercheurs pour réaliser des typologies de tâches, l'auteur a conçu un outil d'analyse à partir d'un large champ d'étude. C'est cet outil que nous retenons pour l'analyse de la tâche dans le cadre de cette thèse. La présentation de cet outil nous permettra d'apporter d'autres éléments de définition de la tâche dans le processus d'enseignement-apprentissage des LE. La définition suivante de la tâche par Frauenfelder et Porquier (1980) a permis à Lenoir de construire une première rubrique :

Toute tâche consiste en principe en une activité langagière guidée par une consigne, à partir d'un apport, dans des conditions spécifiées par la procédure. Une tâche peut être caractérisée par plusieurs composantes : ce que fait le sujet : l'activité qui lui est demandée ; dans quelles conditions : la procédure adoptée ; ce qui lui est fourni : un (des) apport(s) ; une (des) consigne(s). (In Vigner, 1984 : 14)

À partir de cette définition, l'auteur a pu réunir les principales composantes de l'appareil didactique (dont les principaux sont les consignes et guidages) d'un ou de plusieurs supports, avant d'analyser ces éléments dans les autres rubriques du « crible ». Les résultats donnent le tableau ci-après :

Tableau 7 : Les principales composantes de la tâche dans un manuel

Données fournies par le manuel étudié			
Page Titre	Apport		Consignes
	Supports	Aides	

Puis, pour classer et analyser les données fournies par cet appareil didactique, Lenoir a croisé plusieurs sources. D'abord, il réutilise une typologie que Puren avait présentée en mai 2000 aux Journées angevines sur la Didactique de l'espagnol. Ainsi, bien que jugé dépassée aujourd'hui par l'auteur, cette prédisposition à une entrée permettra à Lenoir de trouver les trois premières entrées des quatre qui forment un tout harmonieux à savoir : par le processus, par le procédé, par la procédure. Par « tâches-processus », Puren entendait à l'époque celles qui relèvent des quatre grandes activités intellectuelles repérées par Dalgalian et al. (1980 : 6368). Elles sont classées par ordre de complexité croissante tel que présente la modélisation simplifiée suivante :

Tableau 8 : Modèle simplifié de l'Analyse didactique des données

Analyse didactique des données		
Type d'activité intellectuelle (Processus)	Procédé	Procédure
Reproduire Conceptualiser Appliquer Ré-employer	Trier, Inférer, Déduire, Associer, Traduire, etc.	Outils, Formes de socialisation
Dalgalian et al., 1981	Puren, 2000	

D'autres éléments de référence ont été empruntés chez Martín Peris (1999 : 33). Ce didacticien de l'ELE propose trois séries de critères de typologisation des tâches. Elles peuvent d'abord être classées en fonction de l'objectif principalement poursuivi. L'auteur distingue quatre champs auxquels l'objectif peut appartenir.

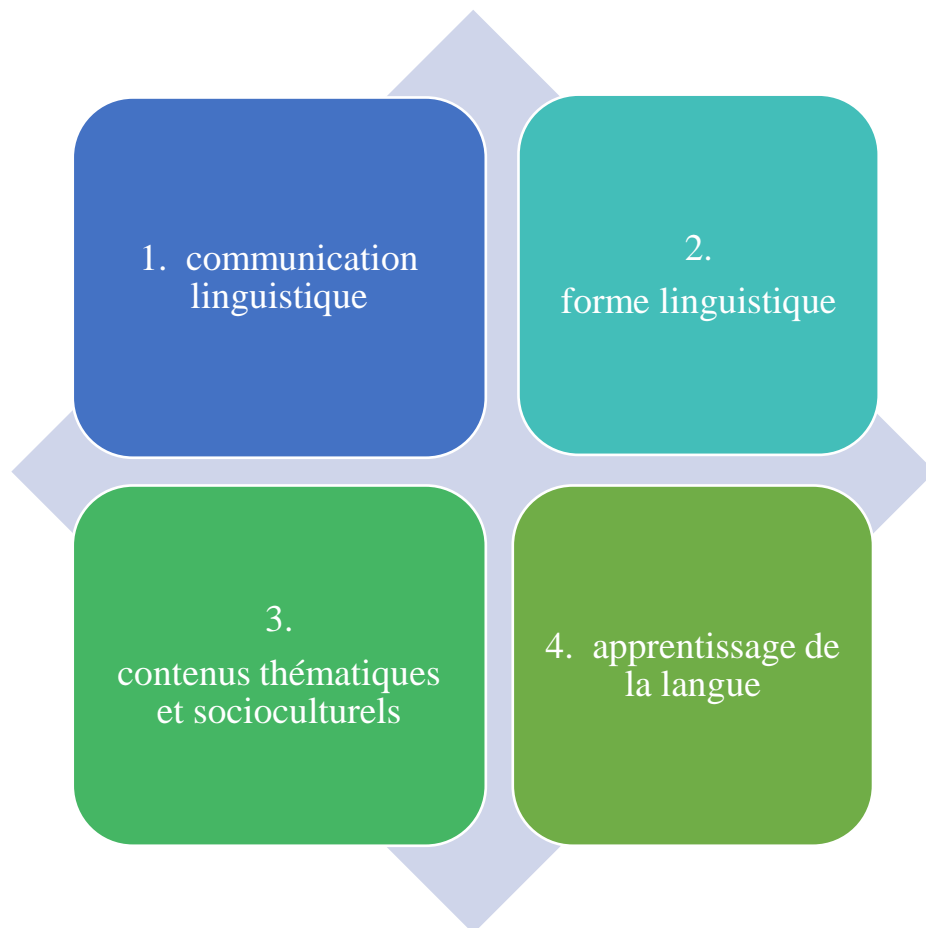


Figure 4 : Les champs d'application de la tâche²².

Source : Ndam Gbetnkoum pascal

²² J'emploie là les données proposées par Martín Peris (1999) et repris par Lenoir (2008).

À partir de ces champs d'application, les tâches peuvent être classées ensuite selon leur degré de complexité. On distinguera donc les tâches simples et les tâches complexes. Martín Peris (1999) propose enfin de les classer selon leur degré d'autonomie dans le dispositif. Elles peuvent être finales ou formatrices. Parmi ces dernières, on peut concevoir deux catégories, les formatrices préparatoires en amont de la ou des tâches finales et les formatrices dérivées en aval de la ou des tâches finales. Ceci se résume par le tableau suivant :

Tableau 9 : Classification des tâches selon les degrés de complexité

ANALYSE DIDACTIQUE DES DONNÉES		
Type d'objectif (1 ; 2 ; 3 ; 4)	Structure de la tâche	Degré d'autonomie de la tâche
1. Communication linguistique	Simple, Complexe	Formatrice
2. Forme linguistique		Dérivée
3. Contenus thématiques et socioculturels		Finale
4. Apprentissage de la langue		
Martín Peris, 1999		

Dans l'article de 2004 déjà cité, Puren propose, après sa définition minimaliste, une typologisation des tâches en fonction de l'orientation principale que l'on peut y repérer. Par orientation, l'auteur stipule que :

L'orientation d'une tâche est définie en fonction de son critère premier de réussite. On dira qu'une tâche est « orientée langue » lorsqu'elle est évaluée principalement sur la correction de la forme, qu'elle est « orientée communication » lorsqu'elle est évaluée sur l'efficacité dans la transmission de l'information, (Puren, 2004, cité dans Lenoir, 2008 : 54)

À partir de l'ensemble des données rassemblées, on obtient une grille d'analyse finale qui correspond au tableau 3 de la présente thèse. Il est désormais possible de faire l'analyse didactique de cet outil, après cette présentation des étapes de sa genèse, en

utilisant la démarche d'analyse fondée sur les trois perspectives : méthodologique, didactique et didactologique.

4.3. LA CONCEPTION DES OBJECTIFS SOCIAUX DE RÉFÉRENCE EN DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

La notion de *tâche* à accomplir est au cœur du CECRL. Dans cette perspective, le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement. Dans le précédent point de ce travail, nous avons montré que la question des tâches à réaliser ou faire réaliser dans la classe de langue pose presque simultanément la question de l'articulation de ces tâches avec leur correspondant dans la société ; à savoir les actions, notamment à travers le concept de perspective actionnelle entendu dans un sens générique. Générique en ceci que chaque méthodologie d'enseignement des langues a sa perspective actionnelle, c'est-à-dire une conception qui lui est propre du rapport entretenu entre l'agir scolaire et l'agir social ; autrement dit, en enseignant les langues vivantes selon telle ou telle méthodologie, à quoi entend-on préparer les élèves dans la société ? cette question constitue le fil conducteur du développement qui va suivre.

De manière spécifique, il sera question pour nous de montrer à quel point la mise en perspective des différentes conceptions abordées dans cette articulation (entre tâches scolaires et actions sociales) permettent de parcourir l'histoire de la Didactique des langues. Pour ce faire, il est impératif de faire une mise au point sur cette articulation dès lors que la question des tâches, comme on l'a vu plus haut, a été posée comme une forme privilégiée de mise en œuvre de la perspective actionnelle dans cette étude. C'est pourquoi nous pousserons une première réflexion sur les concepts d'agir social et scolaire. Celle-ci permettra de modéliser la relation qu'ils entretiennent en didactique de LE, avant de transposer lesdits agir dans les différentes méthodologies.

4.3.1. L'approche conceptuelle de l'agir social

La publication du CECRL et son intégration dans les programmes scolaires de langues vivantes dans les pays comme la France et le Canada donnent lieu depuis plus d'une décennie à l'emploi récurrent d'une terminologie spécifique. Cette terminologie ne

concerne plus seulement les chercheurs car même les pays en développement sont en train de s'arrimer à cette mouvance didactique. En effet, avec la propagation de l'adoption de l'APC comme paradigme pédagogique nouveau en Afrique en général et au Cameroun en particulier, « l'action » et « l'agir » sont devenus des termes à la mode bien qu'implicite²³. L'action étant un concept porteur de sens au centre de programmes de nombreux organismes et système de formation (scolaire, académique et professionnelle) qui proposent des « ateliers actionnels » ou des tables rondes sur cette thématique, il est devenu un terme « marketing » dans l'édition de manuels de langue (Perrichon, 2008).

Cette prolifération des termes « action », « agir », « perspective actionnelle » dans de nombreuses prises de position justifie donc que la clarté soit faite sur leur sens et sur leur portée dans le domaine d'intervention de la DLE. Cela est d'autant plus nécessaire que le CECRL qui inspire très explicitement les programmes scolaires de langues vivantes parus au Cameroun depuis 2014 présente les usagers ou les apprenants d'une langue étrangère comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches qui les conduisent à mobiliser les habiletés de l'acquisition d'une langue étrangère en contexte multilingue. Il est donc important de procéder à la mise en perspective des différents fondements conceptuels et épistémologiques de l'agir social, tels qu'ils ont été posés dans différentes disciplines, notamment la philosophie de l'action, la sociologie, la systémique, la psychologie sociale, la philosophie du langage et l'analyse du discours.

En parcourant ainsi les apports de la recherche dans ces différents domaines, il est possible de poser les principaux termes d'une approche conceptuelle de l'agir social, pour pouvoir par la suite travailler sur les différentes modalités d'articulation entre agir social et agir scolaire en DLC, ceci en ayant en vue la situation particulière de la tradition didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun. Cette exploration succincte du concept d'agir social en relation avec différentes disciplines de recherche permettra de mettre en évidence que la réflexion sur l'enseignement-apprentissage des langues-cultures en milieu scolaire ne peut faire l'économie de l'analyse des rapports entre apprentissage scolaire et usage social.

²³ Le caractère implicite employé ici réside dans le fait que plus de 5 ans après l'adoption de ce nouveau paradigme à l'issue des révisions des programmes d'enseignement secondaire survenue en 2014 au Cameroun, l'implémentation de l'APC but sur les réalités scolaires de ce pays. Par conséquent, la question de la compréhension de ce qu'est une « tâche », une « action », demeure sans doute l'une des solutions pour une implantation efficiente si elle est éclairée.

Les dimensions sociale et socioculturelle sont au centre de l'apprentissage. Il s'agit de placer le sujet apprenant au sein de la communauté sociale à laquelle il appartient afin qu'il se construise comme « *citoyen responsable et solidaire* » dans un projet collectif (Puren, 2011 : 8). En réalité, si la construction du savoir est personnelle, force est de constater que dans la réalisation d'une tâche, cette construction s'effectue aussi bien dans un cadre social. Ainsi, les données de l'apprentissage sont en lien avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce que pense l'élève et de ce que les autres apportent comme interactions. Ceci permet de tirer deux leçons/ la première montre qu'un élève apprend plus vite et mieux lorsqu'il est en interactions sociales entre ses pairs ou entre son enseignant et lui. La seconde est celle qui laisse voir que la conception des situations d'apprentissage appropriées par l'enseignant constitue une forme de guide pour l'élève.

L'interaction sociale est dès lors conçue ici comme donnant lieu à une coconstruction, une co-élaboration de sens, « *un processus de modelage commun* » (Brassac, 2000 : 3). Brassac explique le lien entre communication, interaction et co-action. Le dialogue établi entre deux personnes est conçu comme un processus d'action conjointe, un mécanisme intersubjectif. Il est donc hors de question que le discours conversationnel ne soit pas le simple échange de formes linguistiques (informations, énoncés ou autres). Il doit être : « *considéré comme un espace de co-productions d'actions langagières et non langagières et un espace d'inscriptions de cognitions situées et distribuées* » (Brassac, 2000 : 6). Mais cette entrée, d'action située, reste tout de même peu développée par les didacticiens des langues étrangères et demanderait à être approfondie.

La perspective actionnelle, associée à la tâche, présente la même définition que celle du CECRL. Cependant, ce n'est pas la notion de tâche qui se détache pour les didacticiens mais celle de tâche-problème qui permet de mettre en exergue l'agir social. D'après les auteurs, les tâches devraient présenter une question calquée sur la réalité sociale que l'apprenant doit résoudre et prêtant à discussion en interaction. Le problème serait donc basé sur

[la] représentation qu'a un sujet de l'écart entre la situation de départ, jugée insatisfaisante, et une situation désirée, perçue comme plus satisfaisante, mais pour laquelle il ne possède pas de procédure permettant de le réduire, alors que la tâche correspond à ce que devra faire ce sujet dans le cadre de cette situation problématique. (Auger et Vincent, 2009 : 103)

Le conflit sociocognitif qui consiste à faire émerger une situation-problème permet, par une décentration du propre point de vue de chaque élève, d'envisager le problème différemment (Perret-Clermont, 1996, Doise et Mugny, 1981). Ainsi, l'enseignant a le rôle d'un guide qui aide à la résolution de problèmes.

La notion de « sujet social », L'histoire de la philosophie montre, notamment dans la tradition occidentale, que d'une vision de l'homme en tant que « sujet agi », on est progressivement passé à celle d'un « sujet acteur », autrement dit d'un sujet décidant. Dans cette dernière approche, l'homme libre est un homme agissant, qui prend et assume ses décisions : « *Décider est la marque de l'homme* » (Saint Sernin, 2002 : 87). C'est en référence à cette évolution des idées philosophiques sur l'homme que l'apprentissage peut être conçu dans une dimension sociale car c'est dans un cadre interactif que l'individu, à travers les échanges cognitifs, peut se former une image à travers des actions les plus appropriées à entreprendre pour ce qui le concerne.

Dans cette perspective, on ne peut identifier, pas plus dans la société que dans la classe, des individus qui revendiquent leur singularité sans se situer en même temps dans un réseau d'interactions. « [...] *l'action mêle, de façon constante et inextricable, individuation et association. Une ontologie de l'action prendrait difficilement pour base un monde formé d'individus radicalement isolés* » (Saint Sernin, 2002 : 90).

Observé depuis les données de la sociologie et notamment en référence à deux de ses fondateurs, Émile Durkheim et Max Weber, l'agir social entremêle très étroitement l'individuel et le collectif. Dans l'approche holistique de Durkheim, les faits sociaux sont expliqués par d'autres faits sociaux ; les contraintes sociales sont intégrées par les individus sous forme de règles à respecter. Pour Durkheim donc, les comportements individuels sont socialement déterminés. À l'inverse du holisme, la thèse de Weber est celle de l'individualisme méthodologique, qui consiste à expliquer les faits sociaux à partir des comportements des individus et de leurs interactions mutuelles. Dans cette approche en sociologie dite « compréhensive », l'activité sociale peut être déterminée par les finalités, l'adhésion à des valeurs, la réceptivité à des émotions, ou à des coutumes intégrées (Perrichon, 2008 : 29). Ainsi, dans la socioculture des peuples camerounais du Grassfield par exemple, on aura plus tendance à se réunir pour résoudre un problème ; la finalité étant la résolution de la situation par le biais de la mutualisation des apports. De

même, dans l'approche phénoménologique d'Alfred Schütz qui a été influencé notamment par Weber, la connaissance du monde est, dès l'origine, intersubjective et socialisée ; l'action humaine étant soumise au phénomène de socialisation.

Schütz conçoit deux types de rapport à autrui, un rapport de compréhension-interprétation et un rapport d'action-influence. Par ailleurs, la connaissance est selon lui d'origine sociale car la plupart des connaissances viennent de l'environnement plus ou moins proche et par ailleurs cette même connaissance se redistribue socialement (Schütz, 2008 : 31-40). Schütz inscrit l'action humaine dans un espace défini et dans un temps articulé entre passé, présent et futur. À ce propos, il précise que dans son activité au présent, l'individu oriente son action en fonction de schèmes d'action intériorisés en tant que références culturelles allant de soi ; la rétroaction permet à l'individu de repenser son action en termes de motivations dont il n'a pas nécessairement pris conscience en agissant ; cette régulation par rapport aux actions accomplies permet l'émergence d'autres actions projetées ou imaginées. Quoique très centrée sur l'agir individuel, l'approche phénoménologique fournit un éclairage sur les présupposés apparents ou sous-jacents aux échanges interpersonnels et notamment langagiers. Parler de « sujet social » revient donc à poser les termes d'une ambiguïté fondamentale à partir de laquelle il est possible d'examiner en synergie l'intentionnalité de l'activité humaine aux prises avec les divers phénomènes qui peuvent la déterminer ou l'empêcher.

4.3.2. L'approche conceptuelle de l'agir scolaire

Dans le contexte camerounais, la conception de l'agir scolaire en DLE se perçoit à travers les programmes d'enseignement et est extrêmement lié à la maîtrise des habiletés linguistiques. En effet, la référence à la recherche d'expression spontanée des élèves apparaît de façon récurrente aussi bien dans les programmes scolaires de la période étudiée que dans les documents (manuels) d'accompagnement du programme. La question au centre de cet « agir scolaire » est que doit faire l'élève dans une salle d'ELE dans un contexte multiculturel comme celui du Cameroun ? la lecture de l'arrêté n°419/14/MINESEC/IGE de 9 décembre 2014 portant définition des Programmes d'Études des classes de 4^{ème} et 3^{ème} de l'Enseignement Secondaire Général permet de répondre aisément à cette question.

Dès la présentation dudit programme, les concepteurs précisent que : « *L'actuel programme s'appuie, plus que son précédent, sur des situations réelles de vie dans lesquelles l'apprenant développe des compétences diverses en tant que acteur social* » (ibid., 2014 : 16-17). Ainsi, la classe d'ELE se transforme avant tout en un exercice permanent d'expression orale limpide et construite dans lequel le premier soin du professeur est de créer et de maintenir, en les enrichissant graduellement, les automatismes nécessaires à l'expression orale spontanée.

Dès lors, on attend lui aussi que l'agir scolaire chez les élèves se concrétise par une prise de parole spontanée. D'ailleurs, l'esprit et les orientations du programme d'enseignement de l'Espagnol LVII démontrent cela à suffisance :

Dans l'esprit du programme d'enseignement de l'Espagnol LVII, et conformément à l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie (APC/ESV), approche retenue dans l'élaboration des programmes au Cameroun, le profil de l'apprenant au terme du 1er cycle correspond aux familles de situations que l'apprenant sera capable de traiter avec compétence dans chacun des cinq domaines de vie retenus pour la société camerounaise.

L'accent sera mis avant tout sur l'oral ; l'apprenant d'Espagnol, quelle que soit sa première langue (Français/Anglais), devra se familiariser aux éléments et sons spécifiques de la langue espagnole. Il abordera progressivement la production écrite afin d'acquérir des compétences lui permettant à la fin du premier cycle d'écouter, comprendre, parler et écrire pour s'informer et informer autrui sur les questions relatives aux cinq domaines de vie [...] (Programme espagnol 4^{ème} et 3^{ème} au Cameroun, 2014 : 17-18).

Logiquement, l'exploitation des documents adoptés pour accompagner ce programme devrait favoriser la prise de parole personnelle en donnant aux élèves l'occasion de dire ce qu'ils comprennent, pensent et ressentent en situation de communication. Le professeur veillant à dépasser le stade de la répétition mécanique de faits de langue sortis de leur contexte en faisant du document le point d'appui d'une réflexion propice aux échanges et à la prise de parole spontanée. Seulement, en est-il le cas ? nous y reviendrons dans le prochain chapitre de cette étude.

L'agir scolaire, puis qu'il en est question, se veut manifeste du point de vue des textes qui régissent l'enseignement-apprentissage de l'ELE au Cameroun. Il vient ainsi rompre la tradition passive dans laquelle le processus de formation par objectif engagé depuis 2000 avait plongé simultanément l'apprentissage, l'apprenant camerounais,

l'enseignant et l'évaluation. Aujourd'hui, la révision des programmes a permis l'adoption d'une nouvelle approche qui scande la formation par les compétences. Il est intéressant de rappeler les contextes dans lesquels ce programme définit ses objectifs :

à une école, jadis consacrée à l'acquisition de connaissances très souvent décontextualisées, s'est substituée partout dans le monde, une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle, complexes et diversifiées. À la place d'une école coupée de la société, s'est installée une école intégrée, soucieuse du développement durable, et qui prend en compte les cultures et les savoirs locaux.

*La réalisation de cette école nouvelle, inscrite dans la loi d'orientation de l'Éducation, et la nécessité d'insertion socioprofessionnelle requièrent l'adoption d'un paradigme pédagogique pour l'élaboration des programmes d'études : **l'Approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie.** (Programme espagnol 4^{ème} et 3^{ème} au Cameroun, 2014 : 3).*

L'opérationnalisation desdits objectifs ne peut être effective que si l'enseignement n'est pas dispensé selon des méthodes appropriées en fonction de la réalité du contexte. Bien plus, les objectifs de l'agir scolaire les plus efficaces, de l'avis des meilleurs spécialistes actuels, sont ceux qui requièrent l'activité orale (conversation, lecture) puis écrite, des élèves : activité personnelle, diversifiée, s'inspirant de la spontanéité de celui qui parle sa langue maternelle. (Lenoir, 2008 : 172). De ce fait, en comptant ainsi sur les réactions spontanées des élèves, l'ordre des acquisitions répond à une sorte de logique de besoins fortement liés aux situations de classe se rapportant à la vie sociale : « [...] *Dans ce contexte, en plus des compétences langagières telles que la lecture, l'expression écrite et orale, la participation aux débats et autres échanges d'idées, l'Espagnol ouvre à l'apprenant un espace culturel et économique riche et varié [...]* » (Programme espagnol 4^{ème} et 3^{ème} au Cameroun, 2014 : 22).

Le travail personnel de l'élève occupe aussi une place importante dans l'agir scolaire et c'est surtout autour de l'activité orale qu'il faut le concevoir car selon les déclinaisons du module 1 du programme mis en exergue, l'élève doit faire preuve de :

Perception, compréhension et réception orales : Écouter, se renseigner et s'informer oralement sur divers aspects de la vie familiale et sociale en vue d'interactions simples pendant les rencontres, cérémonies et réunions (Programme espagnol 4^{ème} et 3^{ème} au Cameroun, 2014 : 22).

Étant donné que le quota horaire de l'espagnol au lycée n'est que de 3h, le travail personnel de l'élève, le plus souvent donné sous forme de « deber casero » requiert que la rédaction soit brève pour que leur correction en classe n'occupe pas trop de temps. Au second cycle, même s'il peut s'agir d'une mission difficile à remplir avec un programme de 2nde et Tle basé sur la littérature, le principe d'une pédagogie active, basée sur l'expression personnelle, orale et écrite, des élèves, reste le même que dans le premier cycle. Dès lors, toute l'habileté du professeur pendant ce cours dialogué consiste à être un meneur de jeu qui sache se faire oublier : l'action est désormais au centre de tout processus d'enseignement-apprentissage.

4.3.3. La modélisation de la relation entre l'agir scolaire et l'agir social en didactique de langue étrangère

La question de la modélisation de la relation entre l'agir scolaire et l'agir social en DLE passe par la prise en compte de l'« action » comme un élément essentiel de la perspective actionnelle. Bien plus, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues qui fait de l'*action* et de la *tâche* ces deux principes fondamentaux, dispose qu'il s'agit d'un

Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, 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 donné, 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. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (CECRL, 2001 : 15).

De ce qui précède, il ressort qu'au cœur des activités de classe la tâche ne relève plus désormais d'un dispositif seulement centré sur la formation à la communication en situation d'usage réel et qui donne lieu classe à des simulations de ces situations de communication, mais de dispositifs collaboratifs très divers qui ont en commun de donner

du sens et de l'authenticité à toutes les activités réalisées au sein même de la classe considérée comme un espace social à part entière.

Le précédent extrait du CECRL montre que les actes de parole, concept-clé au cœur de la réflexion menée sur les Niveaux-Seuils dans les années 1970 avec la méthode traditionnelle et de l'approche Communicative qui s'en est suivie ne peuvent plus constituer une fin en soi. En effet, il est clair qu'il ne suffit plus de s'être préparé à communiquer de manière opportune dans un contexte d'échange donné pour qu'il est agir social ou scolaire mais plutôt de mettre cette compétence à communiquer au service d'un agir social beaucoup plus vaste et beaucoup plus complexifié qui consiste à réaliser des actions à plusieurs en visant un ou des résultats observables en fin de processus.

Un autre aspect significatif que ce texte met en exergue lorsqu'on parle d'agir social et d'agir scolaire est la problématique de l'apprentissage et de l'usage d'une langue dite étrangère. En effet, en se référant séparément à l'usager et à l'apprentissage d'une langue, cette problématique entraîne la réflexion sur les articulations entre utilisation de la langue en classe, lieu par excellence de l'apprentissage scolaire, et utilisation de cette langue en contexte social réel, lieu d'usage destinataire.

Le conception « action » en didactique des langues-étrangères est certes utilisé de manière significative dans le CECRL (2001) mais sa fréquence d'usage reste tout de même inférieure à celle de « perspective actionnelle » qui s'érige comme une nouvelle configuration didactique en plein développement qui permet de distinguer deux contextes qui favorisent le déploiement de la compétence langagière liée à l'action à savoir d'une part, la société, et d'autre part l'école ou toute autre institution équivalente. Cet ordre nouvellement implanté par ce noyau méthodologique est ce qui a emmené Puren en 2004 dans ses études sur la perspective actionnelle à identifier les implications de cette distinction entre usager et apprenant dans le texte du CECRL.

À toutes fins utiles, l'auteur propose de préciser les champs d'application de l'expression « *perspective actionnelle* » en distinguant les tâches (d'apprentissage) des actions (sociales) (Puren, 2004 : 17-18). Dans ce même article, il modélise sous la forme d'un schéma les rapports entre ces deux contextes de l'agir, la société et la classe. Plusieurs versions de ce schéma ont déjà fait l'objet de publications de sa part. c'est la plus récente de ces schémas que nous reprenons ci-après sous forme de tableau :

Tableau 10 : Rapport entre les contextes d’agir social et scolaire selon Puren (2008: 53)

<p>1-La société comme domaine d’actions à finalité sociale</p>	<p>A- la classe comme lieu de conception d’action B- la classe comme lieu d’action C- la classe comme lieu de simulation d’action D- la classe comme lieu de préparation aux compétences linguistiques et culturelles qui seront nécessaires dans les actions postérieures.</p>	<p>2-La classe comme domaine de tâches à finalité didactique (apprentissage-</p>
--	---	--

Ce tableau montre clairement comment la réalité de la classe de langue se construit à l’intersection entre les deux ensembles que constituent la société (1), lieu de réalisation d’actions, et l’école (2), lieu de réalisation de tâches d’apprentissage. Selon l’option méthodologique prioritairement retenue ou selon la pédagogie propre à chaque enseignant, tout ou partie des secteurs A B C D sera opérationnalisée. Les intersections A et B désignent respectivement la classe en tant que lieu de conception d’actions, et lieu d’action : ces secteurs sont particulièrement mobilisés dans des dispositifs pédagogiques du type pédagogie du projet. Dans ces configurations, le travail réalisé en classe prend sens immédiatement dans l’espace scolaire, mais le dispositif conçu et travaillé pour partie en classe peut déboucher sur des actions réalisées dans l’espace social.

Les activités relevant du sous-ensemble C relèvent d’une autre mise en rapport entre classe et société : dans cette configuration, il s’agit d’effacer la présence de l’espace-classe et de se figurer que l’on est ailleurs qu’à l’école : c’est la technique des jeux de rôles et des simulations, qui certes préparent à des actions à réaliser dans la société, mais dans un rapport de ressemblance : ce que j’entreprends en classe sera à entreprendre dans les mêmes termes dans la société. Ce modèle didactique est celui de l’approche Communicative, qui privilégie par ailleurs une approche anthropologique et quotidienne de la culture. Quant à l’intersection D, elle concerne les activités que l’on qualifie traditionnellement de « scolaires », c’est-à-dire toutes celles où les élèves sont invités à remobiliser des connaissances ou des méthodes antérieures, ou à en acquérir de nouvelles pour travailler la langue-culture. Une méthodologie comme la Méthodologie Active, très compatible avec l’institution scolaire parce qu’elle a été élaborée en son sein, relève

massivement de cette dernière intersection, dans la mesure où l'on prépare alors en classe les élèves à être capables de continuer à exploiter eux-mêmes plus tard toutes sortes de documents authentiques pour entretenir le contact à distance avec la langue-culture étrangère.

4.3.4. L'agir scolaire et agir social dans les différentes méthodologies

D'après les auteurs du CECRL (2001), les actes de parole se réalisent dans des activités langagières et s'inscrivent de ce fait à l'intérieur d'actions dans un contexte social qui leur donnent un sens. Il y a donc « tâche » lorsque l'action est posée par un ou plusieurs sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat escompté. En ce sens, la perspective actionnelle prend en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. Ce postulat sur l'agir social qui intègre l'agir scolaire montre que la parole à elle seule est « action » en didactique des langues étrangères. C'est pourquoi, depuis que l'on considère que la parole est action, l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture ne saurait se limiter à un exercice de pure agilité intellectuelle car :

[...] si l'on veut bien admettre que le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démonter les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux, mais pour fonctionner dans la culture qui va avec cette langue, on aboutit à la conclusion que celle-ci n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'autre. (Galisson, 1999 : 96)

Comprendre l'univers de l'autre est ce qui caractérise aussi l'apprentissage d'une langue-culture selon Manga (2011). Pour ce théoricien, il n'y a de langue que de culture. Dans cette logique, nous posons que toutes les méthodes adoptées pour l'enseignement-apprentissage des dites langues doit intégrer l'agir social et l'agir scolaire et pourquoi pas l'agir compétent ! il s'agit là de véhiculer la culture de *l'Autre* dans une perspective de pratique pédagogique qui soit soucieuse de l'interculturalité en classe des langues étrangères. C'est d'ailleurs pour cette raison et biens d'autres que dans son étude, le didacticien camerounais insiste sur la valeur des cultures et la nécessité de l'enseigner aux apprenants pour le développement de leur formation humaine ainsi que leurs habiletés affectives et sociales. Pour lui, on comprend mieux *l'Autre* à travers l'apprentissage de sa langue et par ricochet de sa culture car :

estudiar la lengua ajena es sinónimo de descubrir los sentimientos de identidad de dichos pueblos, una actitud que promueve la difusión de las lenguas/culturas que se estudian de manera formal y les asegura evolución y perennidad (Manga, 2011: 193).

Dès lors, il est clair que pour l'auteur, apprendre une langue c'est découvrir une autre culture, une autre façon de vivre et de se comporter. La notion d'action en classe de LC telle qu'elle est abordée ici laisse voir la problématique de l'interculturalité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Dans son noyau argumentaire autour de la question, Manga évoque la place et le rôle à jouer dans ce processus par le matériel didactique et pose qu'il constitue un des éléments essentiels du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. C'est pourquoi dans son article dédié à la notion d'intégration culturelle en classe des langues étrangères, Manga (2014) s'appuie sur la remarquable évolution du matériel didactique ainsi que de celle des méthodologies dans le processus didactique pour mettre en évidence non seulement l'importance du matériel didactique et de la prise en compte du contexte dans le processus d'E/A mais aussi l'estimable défi de la formation des enseignants capable d'innover et de s'adapter à n'importe quelle réalité socio-économique pour l'enseignement des langues et cultures étrangères. Il rejoint ainsi Raasch qui, de son côté établit les liens entre les réalités sociales et l'enseignement-apprentissage des langues dans les termes suivants :

Notre contexte nous semble poser les exigences suivantes :

La réalité qui nous intéresse est en priorité celle d'un monde extérieur au processus d'enseignement-apprentissage.

La situation en salle de classe n'est pas le réel.

Agir sur le réel, c'est donc agir sur ce monde extérieur à la salle de classe.

À l'inverse, le monde extérieur agit sur le processus d'enseignement/apprentissage en classe.

(Raasch, 2001 : 351)

À partir de cet extrait, Raasch montre que la société constitue un contexte d'usage de la langue-culture qui d'une complexité bien supérieure à celle d'une salle de classe. Cette orientation pose un problème didactique et pédagogique non négligeable car, pris sur ce prisme, la salle de classe se réduit en un milieu artificiel or les élèves sont réels, l'enseignant aussi. Bien plus, cette abstraction irait à l'encontre des principes de la perspective actionnelle qui, à travers les notions de tâche et d'action, prône l'existence d'un cadre réel pour l'agir social et scolaire. Quoiqu'il en soit, cet extrait pose clairement les rapports dialogiques, d'influence mutuelle, entre milieu scolaire et société. Par

ailleurs, il invite à réfléchir en diachronie à ce rapport entre les deux formes d’agir, car la distinction et l’articulation de ces deux formes d’agir (en classe et en société) peuvent constituer un des critères qui permettent de faire une récapitulation des méthodologies que nous a léguées la DLC. À propos, Puren dit qu’à partir de la définition de la méthodologie constituée comme étant :

[un] ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s’est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapports aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d’enseignement / apprentissage induites . (Puren, 1988 : 17)

Il est possible d’identifier une forme de mise en relation entre l’agir d’usage et l’agir d’apprentissage. Pour effectuer cette mise en rapport, il faut disposer du concept d’Objectif Social de Référence (OSR) que l’on rapprochera d’une acception très large de celui de « perspective actionnelle ». Rappelons que chaque méthodologie a sa perspective actionnelle et donc un OSR. D’ailleurs, en définissant l’expression « *perspective actionnelle* » dans un sens plus large comme une « *conception d’ensemble de l’usage et de l’apprentissage [des] langues* » en vigueur à une époque donnée, Puren (2002b) s’accorde avec le CECRL (2001) pour mettre en évidence le fait que tout au long de l’histoire de la DLE, chaque méthodologie constituée a eu sa propre perspective actionnelle. De plus, sur le modèle de l’expression « *perspective actionnelle* », l’expression « *perspective culturelle* » représente dans son article « *les conceptions successives de la culture envisagée de même à la fois dans son usage et dans son apprentissage* » (Puren, 2002b). Dans le passage qui suit, tiré du même article, l’auteur réunit les deux concepts de Perspective Actionnelle et d’objectif Social de Référence pour défendre les deux principales thèses.

1- La cohérence externe de chaque méthodologie

La première thèse est celle de la cohérence externe de chaque méthodologie. Pour l’auteur, elle est construite à partir de sa perspective actionnelle au moyen de la mise en adéquation maximale entre la fin et le moyen :

— Des fins

Il s’agit ici des actions qu’on veut que les élèves soient capables de réaliser en langue étrangère dans la société à leur sortie du système scolaire, actions dont l’ensemble constitue ce que Puren appelle « OSR ». Dans le contexte camerounais, les fins précisées

par le nouveau programme pour l'enseignement-apprentissage de l'espagnol en classe de 4^{ème} et 3^{ème} constitue pour l'essentiel à l'ensemble des buts du programme d'études autour des cinq domaines modules qui correspondent aux domaines de vie de ce curricula. Les actions visées selon le Programme espagnol 4^{ème} et 3^{ème} au Cameroun (2014 : 17) sont donc :

Amener l'apprenant à s'assumer comme membre d'une famille et d'une société ;

Amener l'apprenant à élaborer son projet professionnel, à opérer des choix judicieux en matière de consommation ;

Amener l'apprenant à adopter des comportements responsables vis-à-vis de son environnement, de son bien-être, de sa santé et de celle des autres ;

Amener l'apprenant à assumer son rôle de citoyen dans la société camerounaise et à s'ouvrir aux valeurs universelles ;

Amener l'apprenant à faire preuve de créativité et de discernement dans la consommation et la production de l'information.

— **Des moyens**

Pour atteindre le but visé, il faut réaliser de petite tâche qui constituent ce Puren (2002 : 56) conçoit comme « *actions qu'on fait réaliser aux élèves en classe dans le but de leur faire atteindre cet objectif* ». Ainsi, dans le contexte camerounais, le programme supra convoqué dispose que :

Dans ce contexte, en plus des compétences langagières telles que la lecture, l'expression écrite et orale, la participation aux débats et autres échanges d'idées, l'Espagnol ouvre à l'apprenant un espace culturel et économique riche et varié. Il lui permet d'accéder, à travers la lecture, aux multiples créations de la littérature universelle (Programme espagnol 4^{ème} et 3^{ème} au Cameroun, 2014 : 21-22).

2- La cohérence interne de chaque méthodologie

La deuxième thèse de Puren sur la présence de l'agir social et l'agir scolaire dans les différentes méthodologies est celle de la cohérence interne de chaque méthodologie. Pour lui, cette cohérence : « *est construite au moyen de la mise en adéquation maximale de sa perspective actionnelle et de sa perspective culturelle* » (Puren, 2002 : 56). C'est ce que prévoit d'une part, les dispositions de l'article 5 de la loi n°98/004 du 4 avril 1998 portant Orientation de l'Éducation au Cameroun : «*1. la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun* ». Pour ce faire, l'élève devra :

- *s'informer, informer ;*
- *établir des contacts ;*
- *exprimer ses besoins ;*
- *exprimer ses sentiments ;*
- *protéger son milieu de vie ;*
- *s'ouvrir aux autres cultures ;*
- *assurer ses différents rôles sociaux.*

(Programme espagnol 4ème et 3ème au Cameroun, 2014 : 22).

Aussi structuré que cela puis être, il serait présomptueux de penser que c'est seulement avec la parution du CECRL en 2001 que les rapports entre la pratique d'une langue-culture en classe et la pratique de cette même langue-culture dans la société ont été clairement envisagés. En réalité, à chaque nouvelle méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues correspond une conception différente de la relation entre agir d'apprentissage et agir d'usage :

Dans l'histoire de la didactique des langues-cultures étrangères, toutes les méthodologies ont eu leur propre perspective actionnelle : toutes se sont constituées en fonction d'un certain agir d'usage de référence, et il se trouve que la tâche d'apprentissage de référence a toujours été conçue dans une relation d'homologie maximale avec cet agir social. En d'autres termes, on a toujours privilégié en classe le type de tâche qui correspondait le mieux au type d'action auquel on préparait les élèves » (PUREN C. 2006b : 39).

Bien plus, on en voudra pour preuve les marques de l'instruction officielle du programme de la période concernée par cette étude. Il pose la problématique du rapport entre l'agir d'usage dans la société et l'agir d'apprentissage en milieu scolaire d'une langue étrangère. De surcroît, dans cet extrait, il est notamment fait mention de nouvelle nécessité économique et sociale qui rend indispensable une nouvelle approche de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

L'apprentissage de l'Espagnol, en plus d'offrir à l'apprenant camerounais un outil de communication utilisé par plus de 400 millions de personnes dans le monde, lui ouvre un espace pluriculturel d'échanges et de rencontres de civilisations enrichissantes en même temps que des perspectives de carrière, tant dans l'espace national, sous régional, que celui des Nations Unies où l'Espagnol est une des langues de travail.

L'apprentissage de l'Espagnol comme LVII occupe une place importante dans la formation des jeunes camerounais à la fois comme outil de communication permettant l'acquisition des connaissances linguistiques et culturelles solides et comme outil de développement de

l'intelligence, du sens de l'esthétique, de l'esprit critique et de la formation de la conscience morale. Par ailleurs, il contribue au développement d'attitudes qui traduisent la prise de conscience du pluralisme culturel en vue d'une préparation à la vie active dans une option de complémentarité avec les autres disciplines dans un contexte d'interdisciplinarité.
(Programme espagnol 4ème et 3ème au Cameroun, 2014 : 22)

Cette prise de conscience du pluralisme culturel et d'évolution dans une perspective interdisciplinaire est ce qui va pousser ce programme révisé à opposer à une école, jadis consacrée à l'acquisition de connaissances très souvent décontextualisées, une école camerounaise soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle, complexes et diversifiées. Ainsi, à la place d'une école coupée de la société, s'est installée une école intégrée, soucieuse du développement durable et qui prend en compte les cultures et les savoirs locaux :

La réalisation de cette école nouvelle, inscrite dans la loi d'orientation de l'Éducation, et la nécessité d'insertion socioprofessionnelle requièrent l'adoption d'un paradigme pédagogique pour l'élaboration des programmes d'études : l'Approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie. (Préface des programmes d'enseignement pour le Cameroun du 21^e siècle, 2014 : 3).

Afin de résumer ce qui a été développé sur agir scolaire et agir social dans les différentes méthodologies, nous nous inspirons des travaux de Lenoir (2008 : 76) et de Puren (2002) pour modéliser dans un tableau, la nouvelle réflexion sur ce que Puren appelle la « perspective co-actionnelle-coculturelle » (2002 : 65). Il s'agit entre autres de montrer que chaque méthodologie constituée dispose d'une perspective actionnelle et d'un Objectif Social de Référence.

Tableau 11 : agir scolaire et agir social dans les différentes méthodologies

Méthodologie		Méthodologie traditionnelle	Méthodologie active	MAV	Approche communicative	Perspective co-actionnelle co-culturelle
Objectif Social de Référence		Compréhension des grands textes de la littérature étrangère	Accès à tous documents culturels en langue étrangère	Interventions orales auprès d'étrangers	Échanges ponctuels avec les étrangers	Réalisation commune d'actions sociales
Perspective actionnelle	opération	Traduction	Explication	Exercisation	Interaction	Co-action
	Moyen	Reproduire	Parler sur P	Parler à	Parler avec/Agir sur	Agir avec
perspective culturelle	Type	Culture universaliste	Culture « cultivée »	Culture quotidienne	Contact des cultures (approche interculturelle)	Élaboration d'une culture commune (approche coculturelle)
	Objet	valeurs	Connaissances	Comportements	Représentations	Conceptions

Il ressort de la grille de lecture sur la mise en commun de la Perspective Actionnelle et de l'Objectif Social de Référence qu'ils font tous à la fois objet d'étude et vecteur des échanges, notamment oraux, au sein de la classe, et en définitive élément constitutif d'une identité même en milieu scolaire. Ceci permis de conclure que la langue-culture étrangère peut difficilement être enseignée sans une réflexion sur les objectifs en relation avec les pratiques sociales : c'est dans ce sillage qu'il convient de situer les concepts de « *perspective actionnelle* » et d'« *Objectif Social de Référence* ».

CHAPITRE 5 :

**PÉRIODISATION DES MANUELS SCOLAIRES D'ESPAGNOL AU
CAMEROUN SELON QUATRE MODÈLES D'ÉVOLUTION**

Dans ce chapitre, il est question de présenter l'ensemble des manuels publiés et inscrits au programme sur la période étudiée dans cette thèse. Dans ses déclinaisons internes, cette présentation débouchera sur une analyse des courants méthodologiques qui ont jalonné les quatre étapes de la didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun. Étant donné que la conception des manuels scolaires exige des choix didactiques qui soient soucieux de l'approche idéologique des contenus culturels préconisés par le programme en vigueur dans le contexte donné, ce chapitre procède à une périodisation des manuels scolaires de l'ELE selon une approche culturelle et idéologique. De surcroît, scruter l'idéologie et les choix didactiques des concepteurs des manuels permettra de mettre en exergue l'efficacité des concepts de la didactique des langues étrangères dans l'analyse des matériels didactiques.

5.1. LA PRÉSENTATION DES GROUPES DE MANUELS SCOLAIRES UTILISÉS DANS LA PÉRIODE D'ÉTUDE

Dans cette partie, nous procédons à la présentation des trois groupes de manuels scolaires utilisés dans la période d'étude. Cependant, nous ne saurons le faire sans passer en revue ceux qui ont été utilisés pour l'enseignement-apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun depuis son intégration dans le programme de l'enseignement secondaire comme discipline scolaire en 1951. C'est pourquoi, cette section se subdivise en deux sous-sections à savoir celle qui présente les manuels utilisés avant 2014 et celle utilisés après 2014.

5.1.1. La présentation des manuels scolaires utilisés dans l'enseignement de l'ELE au Cameroun avant 2014

Pour parler des manuels qui ont été utilisés dans le processus enseignement-apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun, il convient d'abord de situer sommairement l'introduction de ladite langue dans le système éducatif de ce pays. En effet, en tant que langues officielles parlées à côté de plus de 250 langues nationales, le français et l'anglais sont le résultat de l'héritage de la culture coloniale ; c'est-à-dire de la mission « civilisatrice » de la France et de l'Angleterre depuis la fin de la 1ère guerre mondiale (1914-1918).

L'espagnol en tant que langue d'enseignement est introduite dans le Cameroun Oriental avec l'ouverture du « Collège Moderne et Classique » (qui deviendra en date du 21 octobre 1952, le Lycée Leclerc) conformément à une décision du 29 juillet 1944 dans son premier article qui stipule que : « *les conditions d'admission, les programmes d'éducation sont les mêmes que ceux qui prévalent pour les textes réglementant l'enseignement secondaire dans la métropole* » (Njate, 1944 : 523). Ainsi, par rapport à l'Allemand qui avait été introduite dans le programme d'enseignement secondaire au Cameroun depuis 1948, l'espagnol ne l'a été que 3 ans plus tard à savoir en 1951. C'est pourquoi, avant de commencer notre analyse, nous voulons mettre en exergue cette tradition en présentant ces manuels par période et selon les maisons d'édition. Le tableau ci-après est consacré à cette tâche.

Tableau 12 : Les manuels scolaires utilisés dans l'enseignement de l'ELE au Cameroun avant 2014

Source: Kem-Mekah Kadzue (2016).

CLASSE ET ANNÉE	MANUELS OFFICIELS	MAISON D'ÉDITION
4 ^{ème} et 3 ^{ème} (1958-1963)	– <i>Arranque (4e)</i> – <i>Cuesta Arriba (3e)</i>	Ed. Ligel, por una Reunión de profesores, Paris
De la 4 ^{ème} en Tles (1958 – 1970)	<i>Se Habla Español</i>	Ed. Hatier
De la 4 ^{ème} en Tles (1958 – 1974)	<i>Tras el pirineo</i>	
De la 4 ^{ème} en Tles (1956 – 1980)	<i>Por El mundo Hispánico</i>	Ed. Hatier, J. Villégier y P. Juvols
4 ^{ème} et 3 ^{ème} (1960-1970)	<i>Españas</i>	Ed. Berlín, J. Testas y M. Zonana
De la 4 ^{ème} en Tles (1974 – 1985)	<i>Cambios 16</i>	Ed. Bordas
1 ^{ère} (1970 – 1980)	<i>Banderas al viento</i>	Ed. Berlín. L. Urrutia
2 ^{nde} (1970 – 1980)	<i>Paisajes y Semblanzas</i>	

Tles (1970 – 1985)	<i>Siglo Veinte</i>	Ed. A. Colin
De la 4 ^{ème} en Tles (1970 – 1985)	<i>Sol y Sombra</i>	Ed. Bordas
De la 4 ^{ème} en Tles (1970 -1985)	<i>Pueblo</i>	Ed. Hatier, J. Villégier
4 ^{ème} (1975 – 1985)	<i>Palabra Viva</i>	Ed. Hatier
4 ^{ème} (1975 – 1985)	<i>¿Qué tal Carmen?</i>	Ed. A. colin, Louise dabène
3 ^{ème} (1975 – 1985)	<i>¿A dónde?</i>	
De la 4 ^{ème} en Tles (1978 – 1995)	<i>Lengua y vida</i>	Classique Hachette, P. Darmangeat, C. Puveland, J. FernándezSantos
Tles (1990)	<i>Listo</i>	Ed. Berlin, P. Bon Homme F. Loscot J. Torralbo
De la 2 ^{nde} en Tles (1989)	<i>Españas y américas</i>	Ed. Hachettes Marie Hélène Colinot Nadine offroy
4 ^{ème} et 3 ^{ème} (1978 -1987)	<i>Colección Hispano-africana</i>	Ed. CEPER Tama Bena
4 ^{ème} et 3 ^{ème} (1978 -1998)	<i>Español en África</i>	Ed. Larousse, Paris Tama Bena
À partir de 2000 Jusqu'en 2014	1. Collection <i>Didáctica del español I, II, III, IV, V</i> 2. Collection <i>Horizontes</i> 3. Collection <i>Excelencia en Español</i> 4. Collection <i>Majors en Espagnol</i>	1. Ed. AECID y la UNED 2. Ed. EDICEF 3. Ed. NMI EDUCATION 4. Ed. ASVA EDUCATION

Comme on peut le voir dans ce tableau, 24 manuels au total ont été inscrits au programme pour l'enseignement-apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun dans la période allant de 1956 à 2014. Il est aussi à noter que pour une période donnée, un ou plusieurs manuels ont été inscrits au programme et de manière anarchique car pour certaines périodes, les manuels n'ont été adoptés que pour un seul niveau (4^{ème} ou 3^{ème}), pour un cycle (premier cycle du secondaire, 4^{ème} et 3^{ème}) et rarement pour tout le secondaire (De la 4^{ème} en Tles). Dès lors, une longue tradition s'est perpétrée en laissant des traces pouvant permettre de comprendre les us et coutumes qui ont conduits la didactique et les pratiques pédagogiques de cette discipline scolaire jusqu'à la période pris en compte par la présente thèse. Les développements de la sous-section ci-après abondent dans la présentation des trois groupes de manuels scolaires qui ont été utilisés pendant la période de l'étude de notre thématique à savoir, la période allant de 2014 à 2019.

5.1.2. La présentation des trois groupes de manuels scolaires de la période étudiée (2014-2019)

Suite au cadre conceptuel présenté au précédent chapitre et prenant en compte les trois modèles d'analyse à savoir la perspective méthodologique, didactique et didactologique, nous présentons ci-après l'ensemble des collections de manuels publiés sur la période étudiée dans cette thèse. Nous distinguons ainsi trois grands groupes de manuels scolaires qui ont été utilisés entre 2014 et 2019 dans le processus enseignement apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun. Le premier groupe concerne les manuels qui ont marqués le début de la rupture méthodologique et le changement de paradigme pédagogique ; il met en exergue l'ellipse méthodologique et est le groupe qui couvre le plus grand nombre de manuel utilisé pour un seul niveau en une seule année scolaire pendant la période étudiée. Cependant, le deuxième et le troisième groupe matérialisent l'évolution méthodologique au Cameroun.

Notons qu'en commentant plusieurs recherches de type historique consacrées à l'enseignement scolaire de l'espagnol qui portaient en partie sur la période de la présente étude (2014-2019), et dont le corpus était notamment constitué de manuels scolaires (Ndam Gbetnkom, 2019), nous avons mis en évidence l'utilité de prendre appui sur des concepts didactiques pour pouvoir tirer des enseignements plus éclairants sur les enjeux

méthodologiques dans le processus enseignement-apprentissage de l'ELE au Cameroun. Pour plus de commodité, nous faisons ici une présentation simplifiée de ces matériels, avec le nom de la collection et les dates d'inscription au programme et éventuellement celles de fin.

Tableau 13 : Présentation des trois groupes de manuels scolaires (2014-2019)

Caractéristiques des groupes de manuels		Périodes	Titres des collections et maison d'édition
Changement de paradigme « ellipse méthodologique »	1 ^{er} groupe MA 4 collections au choix	2014-2018	— Collection <i>Didáctica del español I, II, III, IV, V</i> (Ed. AECID y la UNED) — Collection <i>Excelencia en Español I, II, III, IV, V</i> (Ed. NMI EDUCATION) — Collection <i>Majors en Español</i> 4 ^{ème} , 3 ^{ème} , 2 ^{nde} , 1 ^{ère} , T ^{le} (Ed. ASVA EDUCATION). — Collection <i>Horizontes</i> (Ed. EDICEF).
	2 ^{ème} groupe PA Une collection	2018-2025	<i>Nueva Didáctica Del Español</i> 1,2, 3 (Ed. HABIBI)
Évolution méthodologique	3 ^{ème} groupe PA Une collection	2019-2026	<i>Excelencia en Español IV</i> (Ed. NMI EDUCATION)

Dans le précédent tableau, il ressort que trois groupes de manuels scolaires ont été utilisés dans la période d'étude. Cependant, dans l'ordre portant « évolution méthodologique », deux grands groupes se distinguent à savoir : celui où les traces de la méthodologie sont restées tacites pourtant au moment net de ce que nous appelons ici « la rupture méthodologique » survenue avec l'adoption du nouveau programme via l'arrêté N°419/14/MINESEC/IGE DU 9 Décembre 2014 portant adoption des nouveaux curricula

pour l'enseignement secondaire au Cameroun. Étant donné que ce n'est effectivement qu'en 2016 que ce texte prendra effet dans l'enseignement des langues étrangères car ne commençant qu'en classe de 4^{ème}, quatre collections seront maintenues au programme et chaque établissement opérant son choix parmi la multitude agréée. Cet état des lieux va continuer à entretenir le trouble de la rentrée avec les parents indécis au moment d'acheter le manuel pour leurs enfants. Ce phénomène connu dans le domaine des DLE en général et de l'ELE en particulier fait sans doute partie de ce que Vounda (2016) traite de « *dérive mercantiliste* ». Cependant, par une circulaire du 23 novembre 2017, le Premier Ministre va instruire l'adoption d'un livre par matière pour tous le système scolaire et, ceci pour une durée de six (06) ans. C'est ce qui justifie d'ailleurs le fait que les périodes du 2^{ème} et du 3^{ème} groupe vont respectivement jusqu'en 2025 et 2026.

Au total, nous avons cinq (05) collections en prenant appui sur le concept de méthodologie, conçue, comme on l'a déjà vu plus haut à plusieurs reprises dans la présente étude, comme un

ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapports aux cours antérieurs et équivalent entre eux quant aux pratiques d'enseignement-apprentissage induites (Puren, 1988 : 17).

C'est ainsi qu'il est fait référence à la Méthodologie Active (siglée MA) et la Perspective Actionnelle (siglée PA). Dans le cadre de la perspective actionnelle, on réentend dès l'entrée, un désir prononcé d'implanter la recommandation de l'application de l'approche par les compétences selon les dispositions du programme pour chaque niveau. Nous y reviendrons pour plus de détaille dans le prochain chapitre.

5.2. L'ANALYSE DES DEUX COURANTS MÉTHODOLOGIQUES

Ici, nous procédons à la première analyse des deux courants méthodologiques qui prévalent dans la période étudiée. Dans le procédé, nous établissons d'abord le rapport entre la méthode active d'espagnol et les autres méthodologies. Ceci va nous permettre de faire un saut historique en arrière pour appréhender les dates charnières de l'évolution méthodologique dans l'enseignement-apprentissage de l'ELE à partir des données du **tableau 9** supra présenté. Par la suite, nous dégagerons les tendances repérables avant et après 2014.

5.2.1. La relation entre la méthode active d'espagnol et les autres méthodologies

À partir des trois groupes de manuels scolaires issu de la période allant de 2014 à 2019 tel que nous avons présenté dans le **tableau 10**, il se dégage quelques éléments d'analyse des grandes tendances méthodologiques que l'on peut repérer dans ces manuels qui forment le corpus de référence pour cette étude. En effet, les manuels du premier groupe dudit tableau sont constitués des manuels qui s'inscrivent dans le paradigme de la Méthode Active hispanique. Cette méthodologie active est aussi connue sous les autres noms de « méthodologie éclectique » ou encore de « méthodologie mixte » (Puren, 1988 : 141). Il s'agit selon cet auteur d'un compromis entre la méthode direct (MD) et la méthode traditionnelle (MT), ou encore, pour reprendre quelques expressions révélatrices des manières différentes de considérer cette MA comme de « *synthèse* » (Pfrimmer, 1953 : 55), de « *combinaison* » (Roger, 1953 : 30), de « *conciliation* » (Delpy, 1959 : 3), de « *compromis* » (Doleans, 1956 : 263) ou de « *juxtaposition* » (Parigot, 1907 : 144) entre procédés et techniques directs et traditionnels.

Cette multitude d'assimilation qui forme la synthèse de la MD et MT qu'on retrouve renfermé dans la méthode active des manuels utilisés au Cameroun entre 2014 et 2018 dans l'enseignement de l'ELE laisse transparaitre ce que nous concevons dans cette étude comme l'ellipse méthodologique. En réalité, après l'étude réalisé sur la critique des méthodes au centre desdits manuels (2015-2018), nous sommes parvenu à la conclusion selon laquelle : « [...] *ces manuels inscrits au programme de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère en classe de 4^{ème} ne sont pas pour certains en adéquation avec l'approche par les compétences [...]* » (Ndam Gbetnkom, 2019 :12). Relevons Cependant que son schéma de classe est fondé sur le modèle des Cours Actifs à Orientation Culturelle (CAOC). Comme on peut le noter à la consultation du tableau, cet ensemble est composé d'ouvrages publiés à partir des années 2000 et va jusqu'à 2014, année qui marque le début de l'application de l'APC en classe de 6^{ème} dans le secondaire au Cameroun et par conséquent, pas d'actualité dans les langues étrangères qui vont attendre 2016. Nous avons donc affaire à une très grande continuité méthodologique de la MA hispanique dans la didactique de l'ELE au Cameroun. C'est ce premier groupe qui illustre l'« *ellipse* » méthodologique évitement de certaines étapes de l'histoire de la DLE dans ce pays.

Dans ces manuels scolaires, à partir du milieu des années 2015-2016, il n'est pas tenu compte des nouvelles orientations méthodologiques du nouveau programme à savoir l'approche par les compétences qui constitue une invite à l'opérationnalisation précoce de la perspective actionnelle. C'est d'ailleurs pourquoi, à partir de 2016 avec l'entrée en vigueur de l'APC en classe de 4^{ème} espagnole, l'émergence de l'AC, perçu comme un aspect privilégié²⁴ de la perspective actionnelle ne donne lieu non plus à aucun infléchissement notable. Cette tendance est donc repérable jusqu'à aujourd'hui au moment où on s'interroge toujours sur l'adéquation des contenus des manuels au programme avec les exigences de l'APC, paradigme pédagogique de référence dans l'enseignement secondaire au Cameroun. Avec quatre collections, ce groupe représente plus de 70% du corpus de notre étude.

Les manuels classés dans le deuxième et troisième groupe relèvent de méthodologies alternatives à la MA en l'occurrence, la méthode audiovisuelle (MAV), l'approche communicationnelle (AC) et dans une certaine mesure la perspective actionnelle (PA). En effet, dans l'univers de la méthodologie dominante d'espagnol au Cameroun, ces grands courants méthodologiques que sont la MAV et l'AC et aujourd'hui l'PA, font figure de « météorites » venant impacter la surface de la MA sans modifier sa nature profonde. Il semble nécessaire de recourir à la figure de l'« impact », pour désigner les rapports entre la MA et ces autres courants méthodologiques, dans la mesure où l'évolution ne s'est pas jouée selon la figure suivante, qu'ont connues les autres langues comme le français langue étrangère (FLE) :

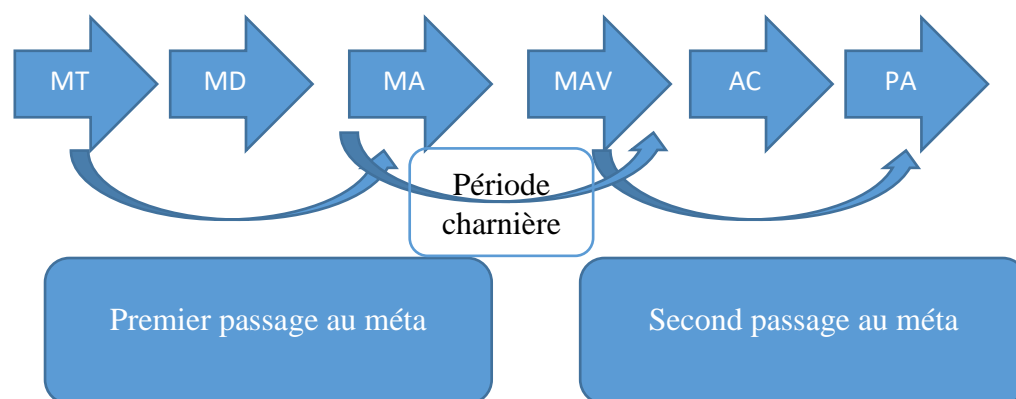


Figure 5 : Évolution méthodologique sans ellipse

Source : Ndam Gbetnkoum pascal, résultats des investigations, 2020.

²⁴ en raison de la prise en compte des compétences orales des apprenants quelle promeut

La figure 5 montre que pour parler d'une véritable évolution méthodologique dans le domaine des langues-cultures, il faudrait avoir parcouru les cinq méthodologies précédées la perspective actionnelle (PA). Dans sa classification, nous distinguons deux passages au méta. Par « passage au méta », nous entendons une forme de macro-périodisation méthodologique au cours desquelles certaines méthodes atteignent leurs limites et requièrent des outils conceptuels pour pouvoir les interroger depuis une perspective qui leur soit extérieure afin de mener une réflexion comparatiste sur les différentes approches disponibles pour l'enseignement/apprentissage (E/A) des langues. C'est en quelque sorte ce qui justifie le changement d'un paradigme pédagogique dans les révisions des curricula scolaires. Dans l'histoire des méthodes telle que présenté par Puren (1988), la transition entre la méthode active (MA) et audiovisuelle (MAV) constitue la période charnière des grands changements dans l'évolution des méthodes au sein de la DLE. Par rapport à ces données, on peut comprendre que la relation entre la méthode active d'espagnol et les autres méthodologies à une situation elliptique au Cameroun car on va directement de la MA pour la PA dans la période étudiée. La configuration ci-après est une représentation atypique de ce saut méthodologique dans la didactique de l'ELE au Cameroun.

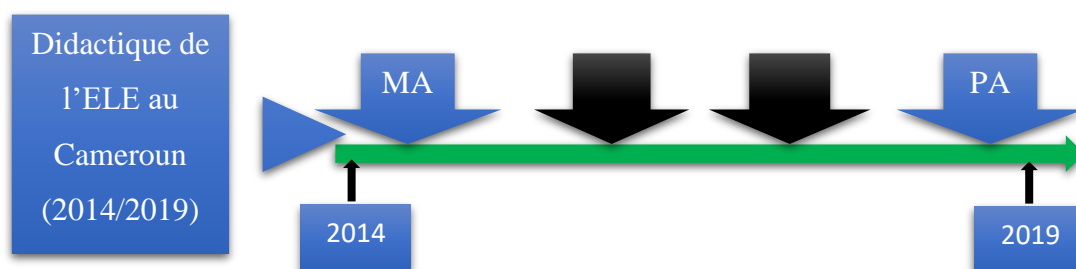


Figure 6 : saut méthodologique dans la didactique de l'ELE au Cameroun

Source : Ndam Gbetnkom pascal, résultats des investigations, 2020.

Dans la première présentation (figure 5), les méthodologies se suivent et se remplacent dans un ordre chronologique. Dans le cas de la didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun représentée par la figure 6, nous assistons au saut méthodologique entre les deux grands groupes de manuels du tableau 11. Comme on peut le voir, la flèche horizontale montre que la MA hispanique appliquée incognito au Cameroun s'étend sur le long terme ; les flèches verticales à un seul sens montrent les méthodologies nouvellement apparues, qui viennent impacter le paradigme dominant

sans l’interrompre. Seulement, les deux flèches du centre qui ne portent pas d’indices méthodologiques représentent l’ellipse connue dans la période d’étude. Pour l’heure, l’objectif de la figure est de mettre en évidence que l’évolution par substitution est limitée à quelques collections qui n’ont pas pris en compte la MAV et l’AC. Bien plus, elle va accueillir l’APC dans un contexte où l’on devrait plutôt implémenter la PA.

Rappelons que ces résultats ne résultent pas d’une analyse approfondie car l’étude ne prend pas en compte la période antérieure aux récentes réformes opérées dans la politique éducative du pays car, si tel était le cas, alors, la figure du saut méthodologique devait présenter la méthode traditionnelle comme point de départ de la tradition méthodologique de l’ELE au Cameroun avant l’arrivée de celles qui résultent des réformes.

5.2.2. La date charnière de 2014

En considérant les tableaux 9 et 10, on se rend compte qu’à l’intérieur des différents groupes, il est possible de réaliser une subdivision en distinguant les collections publiées avant 2014 et après cette date. En effet, l’année 2014 peut être considérée comme une date charnière pour l’édition scolaire au Cameroun, tant en espagnol que pour les autres langues étrangères et d’autres disciplines scolaires puisque c’est en 2014 qu’ont été publiées de nouvelles instructions et programmes pour l’enseignement secondaire encore actuellement en vigueur. Dans la même restructuration, tous les programmes de langues vivantes ont été réformés, en référence au CECRL (2001), ce qui représente une charnière. Examinons donc maintenant le corpus mis n exergue, en simples données chiffrées, en intégrant la date charnière de 2014. Cela permet d’obtenir le tableau suivant :

Tableau 14 : les collections publiées avant et après la date charnière (2014)

29 collections au total répertoriées entre 1956 et 2019	1956-2014	2014-2019
Groupe n°1 CAOC (ellipse méthodologique) ; 24 Collections ; 83% du total.	22/24, soit 92%	2/24, soit 8%
Groupe n°2 Évolution du CAOC par substitution et par addition ; 5 Collections ; 17% du total.	2/5, soit 40%	3/5, soit 60%

En examinant la première ligne de ce tableau qui concerne le groupe numéro 1, on constate que 92% des 24 collections relevant plus ou moins de la méthode traditionnelle et de la MA est publié avant 2014 et seulement 8% qui ont été publié après cette date appartiennent à la MA. Les équipes de conception de ces ouvrages n'ont donc pas réellement tenu compte des préconisations des nouveaux textes officiels qui font référence au CECRL, et cette tendance se veut très marginale, puisqu'elle concerne 22 collections sur 24. En ce qui concerne le groupe numéro 2, par ailleurs groupe de l'évolution des tendances méthodologiques qui ont vu le modèle des Cours Actifs à Orientation Culturelle (CAOC) évoluer par substitution et par addition, on ne trouve que deux collections parues avant 2014 à savoir la Collection *Didáctica del español I, II, III, IV, V* et la Collection *Horizonte*. S'agissant enfin de la dernière catégorie, c'est-à-dire les collections où l'on constate des éléments d'évolution qui relèvent du paradigme de substitution et d'addition, on remarque que ce processus, qui a commencé à partir de 2014, s'est poursuivi après cette année pour concerner 60% des manuels et collections que nous considérons ici comme des contributions à l'évolution méthodologique en interne de la MA hispanique au Cameroun.

Nous avons évoqué la notion d'évolution par substitution et par addition. En effet, après 2014, les Collections *Didáctica del español* et *Horizonte* seront toujours inscrits au programme jusqu'en 2016 avec l'entrée en vigueur de l'APC en classe de 4^{ème}. Dès lors, de vastes réformes seront entreprises au niveau de la production des manuels scolaires dans le but d'arrimer le contenu au paradigme pédagogique en vigueur et espérer voir son manuel être agréé et inscrit au programme. Bien plus, avec la circulaire d'octobre 2017 visant l'adoption d'un seul manuel par niveau et pour une durée de 6 ans, la collection *Didáctica del español* va muter pour devenir *Nueva Didáctica del español* publié cette fois si dans l'édition HABIBI : c'est l'évolution par substitution car la question de fond reste celle de savoir si le contenu adhère au paradigme pédagogique en vigueur ou s'il reste et demeure enraciné dans la méthodologie traditionnelle à vocation coloniale visant la formation d'un camerounais plus ouvert à la socioculture étrangère qu'à la sienne.

À côté de cette nouvelle collection de substitution qui sera agréée pour les classes de 4^{ème}, 3^{ème} et 2^{nde} ; les collections *Excelencia en Español* et *Majors en Español* seront agréées en addition en classe de première et terminale respectivement, sans changement opéré dans leurs contenus publiés en 2015. Au centre, l'objectif recherche est celui défini par l'article 5 de la loi d'orientation de l'éducation à savoir la formation d'un citoyen

camerounais enraciné dans sa culture et ouvert au monde. Ce qui passe par l'approche par les compétences avec une entrée par des situations de vie. C'est pourquoi, du point de vue didactique, le procédé correspond à une évolution méthodologique dans lequel le Cours est Actifs avec une Orientation Culturelle. Encore faudrait-il scruter le sens de cette orientation culturelle.

5.2.3. Les tendances repérables avant et après 2014

Dans le premier groupe de collection du tableau 11, la tendance observée avant et après c'est l'« ellipse méthodologique » observé sur les 22 collections repérées avant 2014. Cette tendance d'évitement qui a perpétué le fait de ne pas prendre en compte les nouveaux textes officiels que sont la loi d'orientation de 1998, les programmes d'enseignement donc le plus récent date de 2014 et à poursuivre les CAOC est tout à fait marginale car l'enseignement n'est pas contextualisation et l'apprenant peine à être en action en situation de classe. Ce phénomène, qui concerne donc majoritairement des manuels de second cycle, semble pouvoir s'expliquer par l'influence du Baccalauréat et du probatoire, qui pour l'heure ont encore très peu changé. Le bien-fondé de cette lecture critique réside dans le fait que les modalités de cet examen n'ont quasiment pas connu d'évolution depuis 2014 au second cycle. En effet, les éditeurs ne sont pas incités à modifier la typologie des supports, ni les activités et leurs objectifs dans les manuels. De surcroît, même la politique nationale d'harmonisation des épreuves de langues vivantes n'a pas été revue pour ce qui est des évaluations des différents habilités linguistiques. D'ailleurs, les évaluations orales et écrites consistent toujours à commenter un document qui le plus souvent est un texte. Cette tendance reste extrêmement liée à la méthode traditionnelle.

Mettre en application les nouveaux textes officiels qui préconisent notamment de traiter séparément les domaines de compétence langagière n'a pas encore beaucoup de pertinence, compte tenu de la forme d'évaluation très intégrée que constitue le commentaire de document en langue cible au Baccalauréat comme au probatoire avec des relents de grammaire diffuse entre traduction et conjugaison assorti d'une production d'écrit ou rédaction. Pourtant, le premier tout comme le second cycle devraient bénéficier de nouvelles épreuves selon l'APC et dans lesquelles sont évaluées séparément la compréhension et les compétences de l'expression écrite, l'expression orale spontanée en interaction à travers des tâches bien spécifiées.

Pour ce qui concerne l'épreuve orale, une grille d'évaluation comportant des critères précis en référence à l'échelle de niveaux du CECRL devrait être établie²⁵. Bien plus, une épreuve d'évaluation de la compétence orale devrait être généralisée après une période d'expérimentation, ce qui n'est pas toujours le cas au Cameroun. Dans ces conditions, les éditeurs et les rédacteurs des curricula n'ont cessés de proposer aux enseignants d'autres démarches d'évaluation pour les classes de langues-cultures. Pour ce qui est des manuels du premier cycle classés dans ce même groupe n°1, la tendance est surtout à la recherche de simplification des modalités de travail. Cependant, cette tendance butte toujours dans la philosophie de l'évolution méthodologique.

S'agissant du deuxième groupe de collection que nous avons placé sous le signe de l'Évolution du CAOC par substitution et par addition, il s'avère impossible de parler de tendance et le processus pouvant permettre d'identifier clairement la discontinuité d'avant et d'après 2014 n'est pas opératoire. Ceci est causé par deux principales raisons. La première est liée aux collections qui le composent : elles sont peu nombreuses, soit 5 collections au total. La deuxième est liée au fait que ce groupe de collections relève de l'évolution CAOC selon le paradigme de substitution et d'addition : ces collections renvoient à des méthodologies très identifiées dont nous présenterons les caractéristiques lors de l'étude de ce groupe dans la partie suivante.

5.3. LA PÉRIODISATION DES MANUELS SELON UNE APPROCHE CULTURELLE ET IDÉOLOGIQUE

Dans la section précédente, nous avons jeté un regard panoramique sur l'édition scolaire pour l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun sur la période retenue pour cette thèse. Bien plus, sa présentation raisonnée s'est effectuée en relation avec les concepts de la DLE ; ceci a permis de mesurer les enjeux didactiques qu'une présentation simplement chronologique de la périodisation de l'édition scolaire ne mettrait pas aussi nettement en évidence. L'ellipse méthodologique est clairement repérée sur la période 2014-2019 et on visualise désormais l'ampleur de ce phénomène original en didactique scolaire de l'ELE au Cameroun car avec l'approche méthodologique, la focalisation traditionnelle reste tout de même visible, ce qui ne favorise pas l'application des textes

²⁵ Nous ferons une proposition allant dans ce sens au chapitre 5 de la présente étude.

censés promouvoir l'évolution méthodologique ; l'Espagnol est entré dans l'esprit de l'enseignement secondaire générale en 1956 selon une stratégie qui lui était propre et qui s'est prolongée jusqu'à aujourd'hui, à la suite de l'évitement de la MAV et de l'AC puis de l'adoption de l'APC comme paradigme pédagogique de référence. On peut voir également maintenant comment s'articulent concrètement en espagnol les deux modèles d'évolution, selon le paradigme d'ellipse méthodologique et d'évolution CAOC par substitution et par d'addition. Les deux groupes vont être étudiés dans cette section à travers l'examen de la linéarité dans les manuels d'espagnol successivement inscrits au programme depuis 1956, la mise en exergue des choix didactique des concepteurs des manuels de la période étudiée. Ceci permettra de clôturer ce noyau argumentaire par la déclinaison de l'efficacité des concepts de la didactique des langues étrangères dans l'analyse des matériels didactiques.

5.3.1. L'absence d'une linéarité dans les manuels d'espagnol successivement inscrits au programme

Depuis son introduction dans les programmes scolaires camerounais jusqu'à nos jours, plusieurs manuels ont été utilisés pour l'enseignement-apprentissage de l'ELE. En réalité, c'est en 1967 que l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère a été généralisé dans tout le pays comme discipline scolaire obligatoire. Dès lors, l'enseignement de l'espagnol va connaître une longue tradition didactique qui se caractérise aujourd'hui par le manque de linéarité dans les manuels qui ont été successivement inscrits au programme. Par linéarité, nous entendons ici la continuité dans une logique de contextualisation avec des manuels qui véhiculent de plus en plus la culture camerounaise en langue espagnol. Cette absence de linéarité est aussi à l'origine de l'ellipse méthodologique que nous nous attellerons à définir dans le prochain chapitre. Pour le moment, nous postulons que l'homogénéité méthodologique des collections de manuels de l'histoire de l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun n'est pas aussi nette et qu'on ne peut donc pas parler de linéarité. Ces manuels n'ont pas été inscrits au programme en fonction des instructions officielles en vigueur au moment de leur agrément. Cette absence de linéarité peut être perçue à travers un tableau qui propose une présentation très synthétique des principaux critères de périodisation que nous proposons ici pour la première fois dans l'histoire de la didactique de l'ELE au Cameroun.

Tableau 15 : présentation très synthétique des principales étapes de l'édition scolaire dans l'enseignement de l'ELE au Cameroun

Source : Ndam Gbetnkom pascal, résultats des investigations, 2020

1^{ère} PHASE	2^{ème} PHASE	3^{ème} PHASE	4^{ème} PHASE
1951-1977	1978-1999	2000^(1998/1999)-2014	2015
OBJECTIF			
Le contenu est celui de la culture française et allemande	– Programme et contenu de la culture française et allemande en générale – la langue espagnole commence à se rapprocher de la réalité camerounaise	le contenu est celui de la culture française et allemande	<u>PRATIQUE :</u> Hétérogénéité dans le contenu dans une perspective d'intégration avec une base interculturelle (Ndam Gbetnkom, 2019, inédit)
MÉTHODE			
Traditionnelle (grammaire-traduction sur le modèle « Tema y Versión »)	Traditionnelle (grammaire-traduction sur le modèle « Tema y Versión »)	MD « ellipse Méthodologique » (approche par les objectifs et magistrocentrisme)	PA (approche par les compétences avec une entrée par des situations de vie)

FOCALISATION PÉDAGOGIQUE

Enseignement Histoire /géographie Amérique Latine	Enseignement Histoire /géographie Amérique Latine	Mémorisation du vocabulaire français/espagnol et des normes de la grammaire usuelle avec insistance sur l'histoire de l'Espagne	Métaconnaissances de élèves et erreur comme outils pédagogique (l'élève est l'acteur principal du processus E/A) Pédagogie de l'intégration
--	--	---	--

FINALITÉ

Formation d'un lecteur	Formation d'un lecteur et potentiel locuteur	Formation d'un reproducteur et pseudo-locuteur	–Formation d'un camerounais enraciné dans sa culture et ouvert au monde –Réalisation d'une école camerounaise intégrée
------------------------	---	---	--

LES MANUELS

<p><i>Arranque et Cuesta Arriba (1963), Se Habla Español (1970), Tras el pirineo (1974), Españas (1970)</i></p>	<p><i>Por El mundo Hispánico; Banderas al viento ; Paisajes y Semblanzas (1980), Cambios 16 ; Siglo Veinte ; Sol y Sombra ; Pueblo ; Palabra Viva ; ¿Qué tal Carmen?; ¿A dónde? (1985), Españas y américas (1989), Listo (1990), Colección Hispano-africana (1987), Español en África (1998)</i></p>	<p>Collection <i>Didáctica del Español</i> Collection <i>Horizontes</i> ; Collection <i>Excelencia en Español</i> ; Collection <i>Majors en Espagnol (2000-2014)</i> <i>Cambios 16 ; Sol y Sombra (1985)</i></p>	<p>Collection <i>Didáctica del Español</i> Collection <i>Horizontes</i> ; Collection <i>Excelencia en Español</i> ; Collection <i>Majors en Espagnol</i> ; Collection <i>Nueva Didáctica Del Español 3 (Ed. HABIBI)</i></p>
---	--	---	---

Comme on peut l'observer dans le tableau ci-dessus, la tradition didactique de l'ELE a connu une nette évolution qui se résume en quatre étapes qui se caractérisent de manière générale par une large période d'usage de manuels et programmes français et parfois allemand véhiculant les mêmes cultures. De manière spécifique, la classification permet de distinguer la première étape qui couvre la période allant de 1951 à 1977 et se caractérise par l'enseignement de l'espagnol aux camerounais à partir des livres et du programme Français ; le contenu est celui de la culture française et allemande et la méthode d'enseignement est traditionnelle avec l'insistance sur la grammaire et la traduction. Le premier exercice qui a marqué cette étape est le fameux « Versión y Tema » qui consistait en la traduction de toutes les lettres suivant un modèle précis (Ndam Gbetnkom, 2019 : 11). Le même auteur identifiait déjà par la même occasion les autres étapes qu'il a exploitées ici pour la conception du précédent tableau. À ce propos, il faisait remarquer que :

La deuxième étape va de 1978 à 1999. Dans ce contexte, le Cameroun dépend toujours du programme et des livres Français. Toutefois, le 05 décembre 1978, Adamou Ndam Njoya signe le premier programme camerounais. Ceci va par la force des choses, apporter un certain nombre de changements parmi lesquels le passage des heures de cours consacrées à l'enseignement de l'espagnol de 2 heures à 3-5 heures. Bien plus, en 1999, on utilise les livres rédigés par les camerounais comme ce fut le cas de Colección Hispano-africana et Español en África de Tama Bena. Ces changements vont dans la pratique rapprocher la langue espagnole de la réalité camerounaise et motiver son apprentissage. La troisième étape va de 2000 à 2013 et met en exergue la pratique de l'approche par les objectifs véhiculés par les livres au programme comme Sol y Sombra ou encore les collections Horizontes, Didáctica avec la participation de la camerounaise Bidoung à la conception de ce dernier. Cette étape est marquée par un nouveau programme camerounais signé par le ministre de l'éducation Joseph Owona à l'arrêté n° 33/D/60/MENEDUC/SG/IGP/ESG/ du 05 septembre 2000. Comme dans tous les systèmes éducatifs ayant fait usage de l'approche dite par les objectifs, le Cameroun va émerger du point de vue de la méthode et épouser une nouvelle philosophie éducative qui va orchestrer dans l'enseignement de l'espagnol, l'étape actuelle (Ndam Gbetnkom, 2019 : 11).

Ici, nous parlons de l'absence de linéarité car le respect des instructions n'a pas été respecté dans la tradition de la didactique de l'ELE. Bien plus, l'adoption des manuels ainsi que les orientations pédagogiques ce sont toujours voulu marginales à l'égard des orientations de la philosophie de la politique éducative mise en place. Pour preuve, nous avons deux périodes témoins à savoir 1978 avec l'avènement du premier programme

camerounais et 1998 avec la publication de la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun. Procédons à une lecture critique de ces dates témoins ainsi que des paradigmes environnants.

— 1978, l'ellipse historique d'une période charnière avortée

Pourquoi parler d'ellipse historique et de période charnière avortée en rapport à l'année 1978 ? Cette question serait logique pour quiconque veut appréhender ce titre. Les raisons sont historiquement simples à comprendre. En effet, après plus du ¼ de siècle d'usage des manuels et programmes qui en plus d'être espagnols et allemands véhiculent les cultures desdits pays, le Cameroun finit par réaliser ce qu'on pourrait qualifier d'exploit en s'offrant le 05 décembre 1978, le premier programme qui lui est propre. Par ce texte, le pays était censé connaître sa première évolution tant sur le plan méthodologique que dans les contenus : ce qui exigeait l'adoption exclusive des manuels qui répondent aux critères recherchés. Seulement, les seuls changements notables sont entre autres, l'amélioration des heures de cours consacrées à l'enseignement de l'espagnol qui passent de 2 heures à 3-5 heures et l'inscription des livres rédigés par les camerounais au programme notamment la collection *Hispano-africana* du camerounais Tama Bena en classe de 4^{ème} et 3^{ème} (1978 et 1987) et *Español en África* du même auteur dans les mêmes classes couvrant la même période jusqu'en 1998. C'est précisément à cette période que nous parlons de période charnière avortée car au moment où les changements vont commencer à rapprocher la langue espagnole de la réalité camerounaise et motiver son apprentissage chez le jeune et sujet culturel camerounais, la dynamique sera rompue.

— 1998, le théâtre des grands paradoxes et d'ellipse méthodologique

Dans le souci de rendre pérenne les réformes engagées depuis le 05 décembre 1978 par l'adoption du tout premier programme pour l'éducation au Cameroun, les états généraux de l'éducation vont voter la loi n°98/004 du 4 avril 1998 portant orientation de l'Éducation au Cameroun. Cette loi qui, selon l'alinéa 2 de l'article « *s'applique aux enseignements maternel, primaire, secondaire général et technique, ainsi qu'à l'enseignement normal* », a pour principale mission « *la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun* » (article 5, alinéa 1) sera évité au moment de l'adoption du paradigme pédagogique d'accompagnement car, avec le nouveau programme (2000) qui exige

l'application de la pédagogie par objectif et donc centré sur l'enseignant selon les modalités de la MD, les dispositions de cette loi seront tout simplement évitées. Les manuels agréés seront aussi la manifestation d'une dérive mercantiliste car on retourne dans la tradition vécue avant 1978. C'est en ceci que l'évolution méthodologique apparaît paradoxale car en 1978, on était censé passer de la MT à la MD et avec les changements opérés en 1998 et en septembre 2000, le deuxième passage au méta aurait pu être effectif si à la place de la pédagogie par objectif (PPO) on avait plutôt adopté la MA. De surcroît, dans le domaine des langues-cultures, toutes ces méthodes ont subies l'ellipse au profit de l'AC qui en soit était une forme de mise en œuvre d'une volonté manifeste de demeurer dans l'homogénéité de l'éducation coloniale à travers la MT. Ainsi, bien que Onomo Abena (2014 : 179) insiste sur le fait que « *la recomendación general relativa a la revisión sistemática de los programas del momento entró en vigor a partir de septiembre de 2000, y tenía en cuenta las nuevas aproximaciones metodológicas en la enseñanza de las lenguas* », force est de constater que la méthode communicationnelle officiellement recommandée pour la DEL est resté théorique car dans la pratique, rien n'a changé. C'est sans doute dans ce sens qu'il faut appréhender le point de vu de Kem-Mekah Kadzue qui stipule à ce propos que :

oficialmente, el método de enseñanza que se recomienda es el comunicativo. No obstante, la bibliografía consultada demuestra que existen las dificultades para llevar a cabo los enfoques comunicativos de enseñanza del español que tienen que ver con varias carencias, entre las que pedagógicas en la formación docente y los manuales didácticos usados que no rompen con la larga tradición del método de gramática traducción. (Kem-Mekah Kadzue, 2016 : 84).

On peut donc conclure en disant qu'avant la période concernée par l'étude, les manuels utilisés pour l'enseignement de l'ELE au Cameroun ont été principalement ceux d'élaboration française avec une représentation de la socioculture espagnole et allemande : ce qui ne correspond pas aux réalités du contexte camerounais. Notons que certains d'entre eux comme les collections *Cambios 16 ; Sol y Sombra* et même *Didáctica del español*, ont été utilisés dans jusqu'en 2012 en marge des exigences de la loi d'orientation de l'éducation et de l'arrêté du premier ministre du 4 janvier 2002 portant définition de la mission du Conseil National d'agrément de Matériels et manuels scolaire (CNAMMS). Pourtant, avec la tradition engagée par les manuels publiés par Tama Bena

Vital, la réalité du contexte spécifique du jeune et sujet apprenant Cameroun et même Africain était présente dans les cours d'ELE tel que le témoigne Temgoua :

El autor trata así de poner al alcance del profesor, y del alumno, un libro que suscite más interés y motivación. Allí encontramos un vocabulario y una terminología que utilizamos cada día como 'la malanga', 'el marabuto', 'el fetichista' etc. los temas tratados incluyen el campo, el pueblo, los animales, la vida, los viajes, la salud, las enfermedades etc. Todos esos temas tratan de los aspectos de la vida diaria (Temgoua, 1985: 24, cité par Kem-Mekah Kadzue, 2016 : 86).

Seulement, après plusieurs années d'utilisation, ces manuels vont être jetés aux oubliettes au profit d'autres collections de manuels produits par des Africains, des Ivoiriens et des Camerounais. Il s'agit respectivement de la collection *Horizontes* et la collection *Didáctica del español*. Par ailleurs, en 2014, le CNAMMS²⁶ remplacera ces collections par d'autres telles que *Excelencia en español*, *Major en español*. Ceci dans le but de s'arrimer avec le nouveau programme et la nouvelle approche pédagogique pour l'enseignement secondaire. C'est dans ce contexte d'évolution que se situe l'entrée par addition et par substitution de la PA, à la fois, au centre de la présente étude et de la période concerné par celle-ci.

Rappelons que l'un des objectifs majeurs au centre de cette étude est de scruter l'évolution méthodologique de la didactique de l'ELE pour comprendre pourquoi il paraît si difficile d'implanter l'APC depuis 2014 au Cameroun dans les disciplines scolaires en générale et dans le domaine des langues-cultures en particulier, ceci en rapport avec le nouveau programme (2014) et les dispositions CECRL (2001). Au regard de ce qui précède, les résultats de l'analyse montrent que les méthodes utilisées pour l'enseignement-apprentissage de l'ELE au Cameroun ont été adopté de manière anarchique, ce qui a par conséquent laissé libre cours à l'ellipse historique et méthodologique qui sont sans doute la cause actuelle de l'échec de l'application de l'APC dans le contexte actuel.

²⁶ La CNAMMS créé par arrêté n°001/PM/CAB du 04 janvier 2002 par le premier ministre, est à ce jour l'unique texte de référence en matière de politique du manuel scolaire au Cameroun

En parlant du contexte actuel, nous faisons référence à la 4^{ème} phase de l'édition scolaire telle que présente le tableau 12 dans sa dernière colonne. Les dispositions méthodologiques de cette étape de la didactique de l'ELE convoquent l'APC comme paradigme pédagogique nouveau avec une entrée par des situations de vie : ce qui exige la définition claire de l'activité de l'enseignant et celle de l'élève au début de chaque séquence didactique. Il est donc question de créer un environnement permettant à l'apprenant d'être en action ; principe de base de la perspective actionnelle. En observant donc cette période, l'objectif culturel et pratique d'accompagnement recherché dans les manuels inscrit au programme est l'hétérogénéité dans le contenu dans une perspective d'intégration avec une base interculturelle et la focalisation pédagogique est centrée sur l'élève qui devient l'acteur principal de son apprentissage et l'enseignant, un simple guide, un architecte, mieux un accompagnateur. Plus que jamais, la finalité est la réalisation d'une école camerounaise intégrée qui soit soucieuse de la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun.

5.3.2. L'idéologie et les choix didactiques des concepteurs de manuels

En présentant les quatre phases de la tradition de la didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun, nous mettons en exergue les quatre grands groupes de manuels d'espagnol sur lesquels s'étend l'analyse. Ceci permet de promener très clairement un regard sur chacune des générations pour ressortir une approche idéologique des contenus culturels et un axe fort en termes de pratique pédagogique. D'entrée, il convient pour nous de disséquer en trois, ce que nous appelons génération car au-delà des quatre phases, on peut classifier les manuels en trois grands groupes idéologiques en fonction des choix didactiques des concepteurs :

Tableau 16 : Idéologie et choix didactiques des concepteurs à travers trois générations des manuels

GÉNÉRATIONS DES MANUELS SCOLAIRES DE L'ELE AU CAMEROUN	CARACTÉRISTIQUES IDÉOLOGIQUES ET CHOIX DIDACTIQUE DES CONCEPTEURS
1956-1997	Apologie de l'hispanité : l'école camerounaise sous la domination de la culture hispanique
1998-2013	Rapprochement du contenu à la réalité camerounaise : vers l'africanisation des contenus des manuels d'ELE au programme.
2014-2019 Période d'étude	Contextualisation des contenus : Enracinement culturelle au centre des conceptions des manuels sous une base interculturelle à travers des contenus contextualisés.

Dans la génération qui va de 1956 à 1997, on distingue un groupe de manuels dont l'idéologie et les choix didactiques opérés par les concepteurs font plutôt l'apologie de l'hispanité dans un contexte multilingue et multiculturel comme celui du Cameroun. L'homogénéité de cette génération tient à l'adoption des manuels à caractère hyperbolique dans un contexte hétéro-culturel qui transforme les manuels en véritables apologies de l'hispanité. Cette tonalité tient selon Rodrigues (1989 : 49) au choix majoritaire d'un certain type de manuels comme :

- *Se Habla español* (1958 – 1970), Ed. Hatier
- *Por El mundo Hispánico* (1956 – 1980), Ed. Hatier, J. Villégier y P. Juvols
- *Españas* (1960-1970), Ed. Berlín, J. Testas y M. Zonana
- *Siglo Veinte* (1970 – 1985), Ed. A. Colin
- *Pueblo* (1970 -1985), Ed. Hatier, J. Villégier
- *¿Qué tal Carmen?* (1975 – 1985), Ed. A. colin, Louise Dabène
- *¿A dónde?* (1975 – 1985), Ed. A. colin, Louise Dabène
- *Españas y américas* (1989), Ed. Hachettes Marie Hélène Colinot Nadine offroy

Loin d'être exhaustif, ces manuels laissent voir l'ellipse de la réalité et même de la culture Africaine en générale et camerounaise en particulier. Bien plus, les éditions sont pour la plupart française et allemande mais jamais africaine. La tonalité empruntée dans ces manuels montre qu'il s'agit le plus souvent de la description de type acculturée pourtant la langue mis en exergue véhicule déjà la culture étrangère car comme pense Manga, il existe

[un] lien étroit entre langue et culture mais dans une dimension interculturelle. Pour l'auteur, il n'y a pas de langue sans culture mais apprendre une langue c'est découvrir une culture nouvelle, une autre façon de voir le monde et de se comporter. Bien plus, ce théoricien pense que l'enseignement-apprentissage des langues étrangères convoque la notion d'intégration de la pédagogie de la langue étrangère en contexte multilingue et multiculturel.

(Manga, 2014, cité par Ndam Gbetnkom, 2019 : 3)

Aussi faut-il voir à partir du postulat de ce didacticien, l'intérêt de rappeler que tout enseignement de LE, à quelque niveau qu'il se situe, l'adoption des programmes et des manuels contextualisés. Pour ce faire, le CNAMMS a pour lourde tâche de sélectionner le matériel didactique adéquat pour atteindre les objectifs fixés par les institutions éducatives camerounaises. À cet effet, les contenus des manuels choisis à partir de 1998 avec l'avènement de la loi d'orientation de l'éducation devraient, selon la méthode didactique adéquates, être sensé en vigueur permettre la réalisation de ce que prévoit cette programmation en vigueur. Pour y parvenir, les dispositions de l'arrêté du 4 janvier 2002, en son chapitre I, article 2, alinéa 5, limitaient alors à trois au plus le nombre de livres ou de manuels pouvant être agréés par matière et par niveau d'étude.

La question du choix des manuels du curriculum officiel et leur nombre suscite de nombreux débats et même certaines polémiques au Cameroun depuis la publication de la loi de 98 et l'adoption du programme scolaire de 2000 basé sur l'AC dans la DLE. Par rapport aux connaissances ou savoirs que véhiculent le manuel scolaire, l'importance du livre dans un système éducatif comme celui du Cameroun se devait donc d'occuper une place de premier plan dans les préoccupations des autorités éducatives et politiques et celles de la communauté éducative, dans son ensemble. C'est d'ailleurs pour cela que Fontanini (2007 : 108) pense que les manuels scolaires peuvent être « *considérés comme le livre des livres* » rassemblant l'état des connaissances d'une société. Enseignant-e-s, parents et élèves leur font spontanément confiance ».

Ce point de vu de Fontanini correspond aux changements qui vont s'opérés dans la majorité des manuels qui seront utilisés entre 1998 et 2013. Pour être précis, nous pensons que les limites pour la fin d'usage de certains manuels sont restées floue car faisant partie des élèves ayant utilisés *Sol y Sombra* et *Cambios 16* entre 2006 et 2009. Tout compte fait, nous entendons relever ici le groupe des manuels qui ont, à un moment donné de l'histoire de la didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun, opérés le rapprochement du contenu à la réalité du pays et commencés à rendre motivant l'apprentissage de cette langue-culture. Il s'agit de ceux que nous recensons dans la période allant de 1998 à 2013 avec une orientation idéologique et un choix de contenu tendant à promouvoir l'africanisation des contenus des manuels d'ELE au programme. Il s'agit ici des manuels comme :

- *Colección Hispano-africana* (1978 -1987), Ed. CEPER, Tama Bena Vital
- *Español en África* (1978 -1998), Ed. Larousse, Paris Tama, Bena Vital
- Collection *Didáctica del español* (2000-2014), Ed. AECID y la UNED
- Collection *Horizontes*, (2000-2014), Ed. EDICEF

Cette deuxième génération des manuels est peu nombreuse et même exceptionnelle car, les deux premier de la liste qui n'entrent bien évidemment pas dans la délimitation donnée ici représente plutôt le déclenchement de la révolution que la didactique de l'ELE va connaître au cours de sons histoire dans l'idéologie et les choix didactique des concepteurs en l'occurrence, Tama Bena Vital, le premier hispaniste camerounais. En effet, l'idéologie et le choix didactique de ce concepteur résident dans son désir d'améliorer la qualité du processus enseignement-apprentissage de l'espagnol en Afrique en générale et au Cameroun en particulier. Ainsi, il va ajuster le contenu de ces manuels à la réalité du contexte pour rendre spécifique l'apprentissage de cette langue-culture. C'est pourquoi, au regard du contenu des manuels que nous qualifions ici de première génération parce que faisant l'apologie de l'hispanité, les collections *hispano-africana* (edición. Ceper) et *Español en África* (edición. Larousse) ne s'auraient faire partir de la même génération bien qu'étant publié dans la même période : il s'agissait là des collections futuristes. Nous donnons ce qualificatif à dessein car suite à ces manuels qui n'auront vraisemblablement pas eu un écho à la hauteur de leurs valeurs mais qui auraient eu le mérite de rapprocher la pratique la pratique de langue espagnole de la réalité camerounaise et motiver son apprentissage, d'autres africains vont embrayer le pas.

Le premier groupe qui publiera dans les éditions AECID y la UNED sera constitué d'un collectif d'enseignants parmi lesquels l'Inspecteur Pédagogique National de l'espagnol de l'époque, Habissou Bidoung : il s'agit de la collection *Didáctica del español*. Cette collection va dès lors être communément inscrite au programme avec collection *Horizontes* (Ed. EDICEF), œuvre d'un collectif de professionnelles de l'espagnol langue étrangère, tous d'origine ivoirienne.

On peut dire que à partir de cette évolution dans l'idéologie et les choix didactique des contenus desdits manuels qu'à travers le temps et avec les multiples découvertes méthodologiques, il a existé un il existe toujours un intérêt pour les professionnels, les responsables de l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère en Afrique en générale et au Cameroun en particulier, d'améliorer la qualité du processus d'enseignement-apprentissage de cette discipline scolaire à travers la conception des manuels scolaires qui, en s'inscrivant en droite ligne des choix méthodologiques des politique éducatives en vigueur sont plus contextualisés et plus adaptés à la socioculture africaine. Avec donc la multitude d'éditions scolaires qui répond autant que faire se peut à la nécessité de contextualiser les enseignements, le choix du manuel scolaire dans le curriculum officiel est devenu, ceci depuis plus d'une décennie, un sujet à de nombreux intérêts (politiques, économiques, religieux, pour ne citer que ceux-là). À ce propos, la revue de la littérature réalisée en 2018 sur une étude critique des méthodes et contenus culturels proposés dans trois manuels de 4^{ème} espagnol inscrit au programme entre 2015 et 2018 permettait à l'auteur de dire à ce sujet qu'un regard critique

a permis à Vounda Etoa (2016a ; 2016b) de démontrer que depuis plusieurs années, le CNAMMD fonctionne en marge de l'arrêté du premier ministre du 4 janvier 2002. L'auteur arrive à prouver que le nombre de livres retenus par le Conseil d'Agrément pour le curriculum officiel croît sans raison suffisante d'une année à une autre. Pour défendre son argument, ce théoricien montre, par exemple, que pour la seule année scolaire 2015-2016, 758 livres ont été indûment agréés pour l'enseignement primaire et secondaire au Cameroun. Le problème devient encore beaucoup plus sérieux lorsqu'il s'agit de la sélection des manuels pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. (Ndam Gbetnkom, 2019 : 4)

Au regard de cette grille de lecture, les réalités du contexte actuel laissent voir une évolution épineuse de la tradition de la didactique de l'ELE au Cameroun qui demeure dans un sempiternelle problème d'éthique et de déontologie dans l'application des textes

et recommandations des états généraux de l'éducation au Cameroun. En effet, avec la révision des curricula des enseignements secondaires effectuée dans ce pays en 2014, les paris escomptés ne semblent pas au rendez-vous et ceci malgré l'adoption du nouveau paradigme pédagogique (APC) et le récent circulaire (septembre 2017) sur l'inscription d'un seul manuel au programme d'une discipline scolaire par niveau et pour une durée de 6 ans. Bien plus, on semble être partie de « *la dérive mercantiliste* » (Vounda Etoa, 2016) à ce que nous appellerons la *dérive méthodologique*, concept sur lequel nous reviendrons dans le chapitre 3 de cette thèse. Toutefois, l'idéologie et les choix didactique des concepteurs des manuels agréés de troisième génération (2014-2019) devaient être rythmés par les caractéristiques spécifiques des exigences méthodologiques de cette période qui requiert la contextualisation des contenus dans une perspective d'enracinement culturelle comme fil conducteur des conceptions des manuels scolaires sous une base interculturelle à travers des contenus contextualisés. Il est tout simplement question d'agréer des manuels qui, dans leurs contenus, facilitent non seulement l'implantation de l'APC, mais aussi « *la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun* » (article 5, alinéa 1 de la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun).

5.3.3. L'efficacité des concepts de la didactique des langues étrangères dans l'analyse des matériels didactiques

À l'entame de cette étude, plusieurs interrogations nous ont amenées à définir la méthode d'analyse convoquée pour mener à bien notre investigation. En effet, en abordant la thématique portant sur l'évolution méthodologique à la perspective actionnelle dans la didactique de l'ELE au Cameroun, il a été impératif de mettre en exergue les procédés d'enseignement à travers trois questions fondamentales qui constituent le fil conducteur de cette étude à savoir : comment enseigner et faire apprendre ? Enseigner et faire apprendre quoi ? Et surtout, pourquoi enseigner et faire apprendre ?

À partir de ces trois questions, nous avons élaboré un modèle d'analyse à trois perspectives : méthodologique, didactique et didactologique, correspondant respectivement à chacune desdites questions. Dès lors, le concept de *méthodologie* est devenu très significatif au même titre que celui de didactique et de didactologie pour notre

étude. En effet, les procédés d'analyse utilisés jusqu'ici montrent que le concept méthodologie est un outil déterminant pour procéder à l'analyse des manuels scolaires car leurs concepteurs s'inscrivent dans un paradigme idéologique pour opérer des choix didactiques dans l'élaboration des contenus (Cf. 5.3.2.).

Dans notre mémoire de Master réalisé sur un corpus de trois manuels de 4^{ème} espagnol *Didáctica Del Español, Excelencia en Español I* et *Majors en Espagnol 4^{ème}* (2015), nous mettions la méthodologie au goût du débat de la période allant de 2015 à 2018. Ainsi, entre méthodologie directe perçue à travers la pédagogie par objectif et méthodologie active de substitution en référence à l'APC, les résultats laissaient voir que ces manuels n'étaient pas pour certains, en adéquation avec l'APC et présentaient difficilement les indices de la culture camerounaise. Par rapport à ces données, le concept méthodologie se présente dans la présente étude comme une synthèse équilibrée d'une tradition méthodologique coloniale réhabilitée dans un contexte où l'urgence est plutôt à la contextualisation à travers l'agir social de référence, l'agir scolaire de préférences et l'agir compétent de différence. En réalité, il s'agit de définir une « tâche » qui permet à l'apprenant d'utiliser ses métaconnaissances et son capital culturel pour résoudre des problèmes tirés de son milieu de vie. C'est donc en étant en « action » qu'il pourra commettre des « erreurs » perçues dans l'approche par compétences comme outils d'enseignement permettant de situer l'objet de l'apprentissage : il s'agit du processus de déconstruction des métaconnaissances et de reconstruction des savoirs et connaissances scientifiques à travers une transposition didactique interne et externe.

L'appréhension du concept « transposition interne et externe » permettrait également de mettre en évidence l'efficacité des concepts de la didactique des langues étrangères dans l'analyse des matériels didactiques. En effet, la didactique est cette science qui a pour objet d'étude, la recherche des méthodes et techniques pour améliorer le processus enseignement-apprentissage des disciplines scolaires. Seulement, pour y parvenir, la réussite des interactions pédagogiques en situation de classe exige d'opérer des transformations au niveau des savoirs disciplinaires en fonction du public sur lequel on veut agir. C'est ainsi que, lorsqu'un savoir savant, c'est-à-dire le savoir disciplinaire, devient un savoir à enseigner, il faut pour qu'il devienne un objet d'apprentissage, qu'il subisse des transformations afin de le rendre plus accessible aux élèves. Ces transformations, appelées « transformation didactique » vont se faire en deux étapes :

— **Transposition didactique externe**

C'est la première étape. En effet, dans le processus d'opérationnalisation d'une transposition didactique, c'est celle qui va faire passer le savoir savant au savoir à enseigner. Son efficacité en tant que concept didactique dans l'analyse du matériel didactique réside dans le fait qu'elle conduit à la définition des programmes d'enseignement de chaque discipline scolaire. Bien plus, elle permet de comprendre comment et à quelles unités de sens les modules d'une discipline ont été formés par pallier ou niveau.

— **Transposition didactique interne**

La deuxième transposition dite interne est celle qui fait passer le savoir à enseigner, au savoir réellement enseigné. Il s'agit de la transposition que fait chaque enseignant dans ses classes en fonction de ses élèves et des contraintes qui lui sont imposées telles que la gestion du temps, des examens, la question de la conformité aux canons scolaires établis, entre autres.

Le recours à des concepts empruntés à la DLE se révèle tout à fait productif dans l'analyse de matériels didactiques en ceci que, dans sa structuration, ils permettent, dans une étude comme celle-ci, de situer les manuels scolaires dans le courant méthodologique comme nous l'avons fait au 5.3.1 et 5.3.2 supra, puis de procéder à la présentation de diverses typologies d'activités présentes dans ces manuels. À cet effet, on peut s'en servir pour reproduire et analyser une leçon-type proposée par un manuel corpus d'étude comme on le ferait en présentant un module-type de manuel agréé pour montrer son adéquation au programme et à la méthode en vigueur. On peut dès lors repérer la fréquence d'activités ou tâches comme la traduction, les questionnaires, les exercices de transformation, les exercices « à trous », ceux de construction, de recherche, de rédaction ou même de reconnaissance et de comparaisons des traits culturels. L'entrée par cette méthode dans l'analyse serait beaucoup plus efficace pour rendre compte des idéologies, des choix méthodologiques et des conceptions culturelles qui ont présidé à la réalisation d'un manuel ou d'une édition scolaire.

Dans cette optique, le concept de méthodologie permet par exemple de mettre en évidence qu'un manuel comme *Español en África* ou *Colección Hispano-africana*, publiés dans les années 78, serait bien avantageux pour la formation d'un camerounais enraciné dans sa culture et ouvert au monde et plus représentatif de la Méthodologie

Active et de la perspective actionnelle que *Nueva Didáctica del Español* et la perception que son titre pourrait laisser entendre.

Au-delà de l'impact que les manuels de Tama Bena Vital ont pu avoir en leurs temps, leurs titres constituent une rupture forte avec la tradition de l'apologie de l'hispanité. Nous pensons d'ailleurs que rompre « définitivement » avec la pédagogie dogmatique de la culture étrangère avec des manuels étrangers dans contexte exoglossique pour s'orienter très ouvertement vers la pédagogie du goût et de la motivation à travers le rapprochement de la langue étrangère aux réalités sociales et culturelles du destinataire, est une marque transitoire dans l'histoire de la didactique de l'ELE au Cameroun. Bien plus, la politique du matériel et manuel scolaire camerounaise aurait pu capitaliser ces chefs d'œuvre scientifiques qui se situent entre une tradition d'assimilation de la culture hispaniste encore très vivante en 1978 et ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui l'éveil et la quête dans l'identité culturelle dans la DLE comme une méthode d'expression de l'enracinement et d'intégration culturel. Produire des manuels destinés à l'E/A de l'ELE aux africains d'aujourd'hui sans véritable rapprochement explicite avec réalité du contexte n'est rien d'autre qu'œuvrer pour l'adaptation et la stabilité de l'apologie de l'hispanité. C'est sans doute ce à quoi Lenoir fait allusion dans cet extrait :

Christian Puren considère d'ailleurs dans sa thèse de 1984 que cet ensemble méthodologique a été en espagnol d'une remarquable stabilité pendant des décennies : selon lui, la « méthode éclectique d'espagnol » n'aura connu au cours de tout le XXe siècle jusqu'aux années 1980 que des aménagements de surface :

... les évolutions de la [méthode éclectique d'espagnol] sont interprétables essentiellement comme des adaptations aux nouveaux goûts des élèves et aux nouvelles possibilités techniques de reproduction graphique ; ce sont des aménagements ponctuels qui jusqu'à présent n'ont remis en cause ni les objectifs, ni les principes, ni les principales techniques de la [...] « méthode éclectique ». (p. 382) (Lenoir, 2008 : 103)

À travers le recensement des manuels représentatifs de la tradition didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun, nous montrons dans cette étude en quoi ces collections de manuels de langue constituent en quelque sorte une illustration des principaux courants méthodologiques qu'elle a connue. Bien plus, en procédant au classement desdits manuels par courant idéologique et choix méthodologiques, on se rend compte que certaines méthodes ont tout simplement connu un évitement. Par conséquent,

nous reprenons ici le concept d'« *ellipse méthodologique* » dans notre analyse pour souligner que nous sommes en présence d'une évolution didactique et méthodologique qui s'est presque totalement affranchie de certains courants méthodologiques, en l'occurrence des méthodes audio orales, la méthode audio-visuelles des années 1960 dans les pays émergents, ainsi que de l'approche communicative des années 1980 dans les mêmes contextes. Ceci permet de dire en conclusion que le respect de la tradition méthodologique connue dans le processus enseignement-apprentissage des langues étrangères dans le monde n'a pas été au rendez-vous au Cameroun.

Parvenu au terme de ce chapitre où il était question pour nous de procéder à la périodisation des manuels d'espagnol au Cameroun selon quatre modèles d'évolution, il ressort que, à certains égards, la tradition didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun semble avoir échappé aux classifications de l'évolution méthodologiques en DLE. Nous avons par conséquent montré dans ce chapitre que la référence aux concepts de la DLE donne de l'efficacité à la description et l'analyse de cette tradition didactique. De ce point de vue, le concept d'ellipse fournira, comme on le verra prochain chapitre, un cadre qui permettra d'identifier clairement ce modèle d'évolution méthodologique dans la tradition de la didactique en ELE au Cameroun. Mais avant, signalons que ce concept d'ellipse se construit aussi en relation avec les concepts de la DLE, comme celui de méthodologie. Dans le cadre de la problématique du changement méthodologique qui est examinée dans cette étude, il est nécessaire de faire référence à ce concept de méthodologie dans une perspective diachronique, afin de mesurer ce qui se joue à chaque changement de méthodologie.

CHAPITRE 6 :

**ANALYSE DE LA TRADITION DIDACTIQUE DE L'ESPAGNOL
EN SITUATION D'« ELLIPSE MÉTHODOLOGIQUE » À PARTIR
DE TROIS PERSPECTIVES : MÉTHODOLOGIQUE,
DIDACTIQUE ET DIDACTOLOGIQUE**

Dans ce chapitre, les principales caractéristiques de la méthode active présentées au premier point du deuxième volet du chapitre cinq seront utilisées pour mettre en exergue le concept d'ellipse en didactique. Ce travail liminaire permettra de faire une analyse de « l'ellipse méthodologique » de la méthode active sur la période étudiée depuis la triple perspective méthodologique, didactique et didactologique présentée au premier point du premier chapitre de cette thèse. L'objectif ici est celui de montrer que dans la période prise en compte par cette étude et celles évoquées au deuxième chapitre dans la périodisation des manuels selon une approche culturelle et idéologique, il y a eu évitement de certaines méthodologies apparues dans la didactique des langues étrangères. Par la suite, on prendra appui sur les différentes rubriques de la grille d'analyse de tâche présentée au 1.2.4 du premier chapitre pour montrer que cet outil peut être appréhendé depuis une perspective triptyque, méthode optée pour la présente étude.

6.1. L'ELLIPSE, UN CONCEPT DIDACTIQUE

Dans le chapitre précédent, le concept « ellipse méthodologique » a été utilisé plusieurs fois dans le cadre de la classification de l'évolution des différents courants méthodologiques qui ont prévalu dans la tradition didactique de l'ELE au Cameroun. Toutefois, nous n'avons pas eu l'occasion d'analyser ce concept didactique clé de la présente étude et la question est celle de savoir comment l'ellipse s'est-elle faite une place de choix dans l'évolution méthodologique de l'espagnol au Cameroun au point de devenir un concept didactique clé ?

En présentant les trois groupes de manuels de la période concernée par cette étude, le premier groupe concernant les manuels qui ont marqués le début de la rupture méthodologique et le changement de paradigme pédagogique a permis de voir qu'il y a eu ellipse méthodologique entre 2014 et 2018. Cette ellipse concerne la méthode audiovisuelle, la MA et l'AC ; ce qui permet de donner un premier sens à ce concept. En décidant d'utiliser l'ellipse méthodologique dans le contexte d'enseignement-apprentissage de l'ELE au Cameroun, nous faisons allusion à l'*évitement* et au *manque* que cette didactique a connue dans sa tradition singulière. En effet, cette tradition s'est jusqu'ici tenue à l'écart de tous les débats méthodologiques et épistémologiques car on ne trouve presque pas d'études camerounaises qui se soient penchées sur la question pour léguer à la postérité un modèle consultable. C'est pourquoi, ayant noté que la MAV, la MA et

l'AC apparues dès 1980 dans le FLE, l'anglais et l'allemand scolaire (Lenoir, 2008 : 86) n'était pas encore à l'œuvre dans la didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun, nous avons déduit qu'il y avait un chapitre manquant qu'on pourrait rappeler *le saut méthodologique en didactique de l'ELE au Cameroun*. C'est dans ce contexte que le concept d'ellipse méthodologique prend son sens dans cette étude.

En scrutant les travaux de Kem-Mekah Kadzue (2016) en rapport avec la MA et l'AC, on se rend compte que l'absence d'une approche sujet centré sur l'apprenant et sur les stratégies discursives impacte négativement sur les habiletés orales et auditives des apprenants qui, au bout de cinq années d'apprentissage n'arrivent pas à entretenir un dialogue en espagnol : l'ellipse qui était alors perçue comme *évitement* ou *manque* émerge pour être entendue comme *accélération* car les méthodes qui pouvaient permettre de résoudre ce problème ne peuvent plus être revisités à l'heure où la perspective actionnelle peine à s'installer dans la DLE au Cameroun. Par ailleurs, une solution serait, comme propose Lenoir (2002 : 115-121), d'emprunter des chemins de sortie et de profiter de l'ère éclectique²⁷ de la fin des années 1990 pour ne retenir que les principes méthodologiques jugés pertinents, notamment du côté de l'approche Communicative : la linguistique de l'énonciation et l'approche notionnelle-fonctionnelle appliquée dans le domaine des contenus langagiers ; l'approche par les tâches telle que présentée supra concernant les stratégies de travail de l'apprenant dans la classe de langue. Par cette voie de sortie, la linguistique de l'énonciation élargirait l'éventail des pratiques langagières des élèves en situation de classe et dans la société, notamment en expression orale et écrite. Quant à l'approche par les tâches, sa prise en compte effective dans le noyau méthodologique du processus E/A de l'ELE au Cameroun faciliterait un travail conscient des élèves sur le

²⁷ Il s'agit ici d'une forme de compromis entre la MT et la MD, le but étant de sauvegarder, comme le dit Puren (1984 : 339) : « *les objectifs traditionnels de l'Institution scolaire et de corriger les insuffisances de la M.D. par un retour à certaines pratiques traditionnelles, et il s'agit en même temps d'une adaptation à la spécificité de l'enseignement des langues vivantes et à ses nouveaux objectifs pratiques, et aux méthodes actives. Selon que l'on sera plus ou moins partisan de cette formule, que l'on croira plus ou moins à son originalité et à sa viabilité, on parlera de "synthèse" (Pfrimmær 1953 : 55), de l'"conciliation" (Delpy 1959 : 3), de "combinaison" (ROGER 1953 : 30), ou de "juxtaposition" (Parig.QT 1907 : 144).* » Toutefois, notons que l'éclectisme de cette méthode ne réside pas seulement dans le compromis historique qui lui a donné naissance, mais dans la variété des pratiques de classe qu'elle autorise. D'ailleurs, si la grande souplesse demandée constamment dans l'application pratique de la méthode en vigueur par certains inspecteurs généraux est devenue pour eux un prétexte qu'ils trouvent commode pour protéger leur pouvoir en se montrant d'autant plus fermes sur leurs principes et en se prémunissant à l'avance contre toute critique concrète de la part des praticiens, il n'en reste pas moins qu'elle est inscrite dans la nature même de la méthode d'être critiquée lorsqu'elle n'est plus fille de son temps.

sens, en les rendant plus responsables de leur activité d'apprentissage telle que le suggère l'APC :

Les tâches [...] peuvent être de grammaire/traduction, si cela est nécessaire, elles peuvent être d'explication, si le projet nécessite de s'approprier le contenu informatif d'un ou de plusieurs documents, elles peuvent supposer différentes formes d'interaction au sein du groupe, etc. L'approche par les tâches rend possible la mise en œuvre de dispositifs très souples, mais qui ne cessent pas d'être en même temps identifiables par les élèves. (Lenoir, 2002 : 225)

La logique de cette orientation donnée par Lenoir est ce qui nous permet de concevoir l'ellipse comme un concept didactique au même titre que la *tâche* et l'*action*. Puisque sa présence est justifiée dans la présente étude, scrutons actuellement le concept pour rendre plus digeste, sa compréhension dans les développements à venir.

D'après le dictionnaire le nouveau Petit Robert (1994 :429) cité par Lenoir (2008 : 87), l'ellipse est une « *représentation mentale, générale et abstraite d'un objet* ». Cette définition, bien qu'intéressante, recèle très peu d'élément pouvant permettre de cerner le pourtour du concept. À cet effet, il convient d'appréhender le point de vue de Perrichon. En abordant la définition dudit concept, cet auteur met en exergue son objectif : « *le concept représente une construction de l'esprit et les éléments qui entrent dans cette construction sont explicites et objectifs* » (Perrichon, 2008 : 12).

Dans la conception de l'ellipse comme un concept didactique, on associe les méthodes évitées dans la tradition didactique de l'ELE au Cameroun à la pratique enseignante aujourd'hui car en didactiques des disciplines, les concepts doivent avoir un rôle dynamique, rassembleur, dans le cadre d'une réflexion associée à la pratique enseignante. Ils doivent aussi ouvrir des perspectives pour la réflexion parce que :

Outre les fonctions qui leur sont traditionnellement attribuées dans la communication du savoir, les concepts didactiques ont une fonction dynamique cognitive de « mobilisation de la recherche », ils ouvrent une voie nouvelle et ils concentrent l'attention sur les points de vue originaux ou négligés jusqu'alors et sans doute prometteurs. (Galisson, 1997 : 52)

Aujourd'hui, on cherche à ce que chaque enseignant camerounais puisse s'adapter à l'approche par les compétences. Le faisant, chacun est confronté aux réalités du milieu éducatif dans ce contexte ; les effectifs pléthoriques qui ne facilitent pas la mise en situation, le quota horaire des LE, la qualité des outils et matériels didactiques, la formation et le recyclage des enseignants, les dispositifs pédagogiques rendues

impossible à cause de la qualité peu désirable des infrastructures scolaires, pour ne citer que ceux-là. Dès lors, qu'il s'agisse des matériels, ou des dispositifs didactiques, l'enseignant de langue est constamment en train de s'adapter aux différents contextes d'exercice en procédant soit par *évitement*, soit par *accélération* dans la pratique de classe ou le suivi du programme : ceci amène à tirer deux leçons majeures sur l'ellipse :

- En lui attribuant le sens d'évitement et d'accélération, l'ellipse permet de mettre en exergue une réalité bien connue dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères au Cameroun que nous appelons « *adaptation* ». À ce titre, elle rend non seulement compte sur la régularité dans les pratiques d'enseignement-apprentissage d'une LE, mais permet aussi de prendre en compte la complexité des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage en espagnol ;
- Dans le cadre de cette étude, on peut dès lors mobiliser l'« ellipse » pour la dimension « intervention » de l'analyse en didactique de l'ELE.

En effectuant une analyse méthodologique en rapport avec le concept d'« ellipse », deux formes distinctes de stratégies adaptatives se distinguent dans la tradition didactique de l'ELE au Cameroun :

- En évitant la MAV avant les années 2000, la didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun se proclame et s'assume comme discipline exclusivement scolaire ;
- De 2000 à 2014, il lui a fallu hâter le pas (accélération) pour un second évitement, celui de l'AC, dans l'optique tacite d'être en condition de faire face à la nouvelle donne méthodologique, depuis l'apparition de la Perspective Actionnelle en 2001 dans les programmes scolaires mis en conformité avec les préconisations du CECRL jusqu'à son adoption maladroite au Cameroun à travers l'APC dès 2014 au secondaire.

Des différentes lectures analytiques précédentes, il ressort qu'en DLE, l'ellipse méthodologique renvoie à des données empiriques concernant d'enseignement-apprentissage de la langue-culture. Dans le contexte Camerounais, la situation de l'espagnol, telle que nous l'avons décrite jusqu'ici, est celle d'une tradition didactique qui vit jusqu'à la fin des années 2014 sur une perspective méthodologique étriquée en

terme de choix et de stratégies concrètes dans la conduite de la classe. Ce postulat tient au fait que, pendant cette période (de 1956 à 2014), la conception du cours d'espagnol est beaucoup plus centrée sur les supports et la méthode que sur l'apprenant et sur la tâche que ceux-ci doivent effectuer. De surcroît, il est fait sous la base d'une prééminence très nette de la culture espagnole et latino-américaine sur la culture de l'apprenant (Ndam Gbetnkom, 2019). Cette prédominance du culturel patrimonial sur le linguistique, ainsi que du linguistique sur le discursif conduit l'apprenant au déracinement culturel et à la démotivation dans l'objet d'apprentissage puisqu'il n'apprend que ce qu'il ne sait pas dans une langue exoglossique.

Un autre bilan de la conception de l'ellipse comme un concept didactique est celui qui montre qu'elle est en même temps une recherche de cohérence globale et la prise en compte de la complexité des situations d'enseignement-apprentissage de l'ELE dans un contexte multiculturel et complexe comme celui du Cameroun. Ainsi, s'il est vrai que l'« ellipse » nous permis de mettre en exergue le parcours historique accompli dans la tradition didactique de l'ELE sur la période retenue pour l'étude ainsi que celles qui ont fait l'objet de ressource, force est de constater que ce concept peut également permettre de rendre compte des stratégies mobilisées par les enseignants pour adapter au plus vite l'APC en y intégrant, sous des formes d'une appropriation méthodologique qu'il nous faudra tenter de modéliser dans cette étude, diverses approches puisées à différentes sources. **(Appropriation de l'APC en ELE au Cameroun chapitre 6)**

Tout compte fait, le terme d'« ellipse » permet de voir comment les enseignants d'espagnol comme langue étrangère « paient » au quotidien les retards, les évitements et les accélérations méthodologiques accumulés depuis l'intégration de cette langue comme discipline scolaire au Cameroun en 1951. C'est donc à juste titre qu'il faut appréhender ce rôle que lui confère Lenoir (2008 : 91). Pour cet auteur, l'ellipse permet de : « *décrire, analyser, interpréter, comprendre le processus d'enseignement/apprentissage de la langue-culture dans le but de l'orienter ou de le modifier pour l'améliorer* ».

Dans cette étude, nous inscrivons *l'ellipse méthodologique* dans la dimension de l'« *intervention en DLE* » et considérons l'« *ellipse* » comme un concept didactique qui permet de décrire, d'analyser, d'interpréter et modifier pour améliorer la tradition didactique de l'ELE au Cameroun.

Parvenu aux termes de cette sous-section où il était question de présenter l'ellipse évoqué dans cette étude comme un concept didactique, il ressort que cette représentation qui renvoie de manière générale à l'évitement et à l'accélération, est un concept clé qui permet de faire l'autopsie de l'évolution méthodologique dans la tradition didactique de l'ELE dans le but de l'orienter ou de le modifier pour l'améliorer. Dès lors, on peut mobiliser ce concept dans les trois perspectives d'analyse retenues pour cette étude pour mettre en évidence les implications didactiques et pédagogiques qui découlent du constat de l'évolution méthodologique fait dans l'E/A de l'ELE au Cameroun. En addition, rappelons que dans une perspective synchronique, l'ellipse, tel que développé ici et vue par Lenoir (2008), peut permettre de caractériser l'état actuel de la tradition didactique hispanique au Cameroun si on l'exploite dans la triple perspective méthodologique, didactique et didactologique. Ainsi, en prenant en compte son utilité dans l'analyse diachronique que nous avons fait sur le plan méthodologique, le concept d'ellipse peut être opérationnaliser en synchronie dans une approche de la situation actuelle de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun.

6.2. LA PERSPECTIVE MÉTHODOLOGIQUE

Il s'agit ici de procéder à l'analyse diachronique de la tradition didactique de l'ELE sur le plan méthodologique dans la période retenue pour l'étude. En effet, depuis la perspective méthodologique, nous nous attelons à *comment enseigner et faire apprendre* l'ELE aux apprenants camerounais en focalisant la réflexion sur deux groupes de manuels retenus pour cette analyse à savoir :

- *Excelencia en español I et IV*
- *Major en español 4^e et T^e*

Le choix de ces deux manuels est tributaire à l'analyse que nous avons effectuée dans notre mémoire de Master. En effet, aux termes de l'étude, l'analyse montrait que des trois manuels analysés, .Ainsi, étant donné que l'analyse que nous ambitionnons ici s'inscrit en droit ligne de la perspective actionnelle, *Excelencia en español I et IV* et *Major en español 4^e et T^e* semblent être approprié pour cette rubrique de notre noyau argumentaire.

6.2.1. L'associations texte-image dans les manuels utilisés dans la période étudiée

D'entrée, nous proposons un aperçu simplifié de l'évolution au passage de la supériorité de la langue écrite aux conditions favorables à l'association texte-image dans les manuels utilisés dans la période étudiée.

Dans les anciens supports utilisés avant la période retenue (comme *Cambios 16* et *Sol y Sombra*, à titre d'exemple), les auteurs privilégiaient l'étude de textes littéraires pour l'enseignement des langues vivantes célébrant ainsi la supériorité de la langue écrite : « *Cet enseignement s'appuie à tous les échelons sur des textes empruntés, dès que possible, à des écrivains de qualité, [...] et choisis pour leur valeur littéraire, humaine ou sociale* » (Rodrigues, 1989 : 157). À ce propos, les travaux de Lenoir permettent de relever les mérites pédagogiques du texte en classe d'espagnol. Pour ce théoricien :

Le texte est nécessaire. Il a l'avantage d'être un document total, car il est à la fois - un exemple linguistique

- un témoignage, l'expression d'un être hispanophone

- le produit d'une société et d'une époque

- un être de langue, unique, quel que soit le degré d'écriture. (Lenoir, 2008 : 157)

Ces caractéristiques, quoique positives, permettent de mettre en évidence la volonté manifeste des auteurs et éditeurs, de garantir la représentativité de la langue étrangère et de la culture du pays d'origine de ladite langue. Ici, il y a ellipse de la MAV marquée par des productions langagières des enseignants non natifs, appelés à ne s'exprimer qu'en espagnol en salle de classe sans distinction de niveau et des habiletés des élèves. On peut attribuer cette pratique aux méthodes alors en vigueur car avec la MT, la MD ou la méthode éclectique, les compétences de l'élève n'est pas visée et la notion de tâche est abstraite : l'élève ne sais rien, il doit recevoir, mémoriser pour restituer comme une machine ; pour ce faire, il n'a pas besoin d'images.

Bien que « elliptique », la dynamique de l'évolution méthodologique dans la didactique de l'ELE au Cameroun va changer la vision préalable des us et coutumes didactique et pédagogique de cette discipline scolaire. En effet, avec la nouvelle orientation de la politique éducative perceptible à travers la révision des programmes en 2014, une ère nouvelle va souffler en faveur de la prise en compte des métaconnaissances de l'apprenant. Spécifiquement, dans l'optique de façonner une école camerounaise intégrer qui soit soucieuse de l'enracinement culturel des apprenants déjà enracinés dans

l'ouverture au monde à travers : « *La mondialisation [qui] reste perceptible par internet qui devient davantage performante et accessible et réduit les distances entre les peuples à travers le monde, du point de vue communicationnel et informationnel* » (Ndam Gbetnkom, 2019 : 2), l'APC sera adopter. Dès lors, le principe des pratiques enseignants sera de partir de ce que l'apprenant sait pour construire l'objet de l'apprentissage avec l'erreur comme outil privilégié du processus : l'élève devient alors l'acteur principal de son apprentissage et l'enseignant, un guide, un facilitateur chargé de créer des situations dans lesquelles l'apprenant auro une *tâche* qui lui permettra d'être en *action* et déployer son savoir-faire ou ses connaissances primaires. Dans ce contexte, la philosophie de la conception des manuels scolaires n'est pas restée en marge de cette évolution méthodologique. D'ailleurs, s'arrimer aux principes méthodologiques du nouveau paradigme pédagogique et à la vision de l'école camerounaise pour le millénaire constituent des critères privilégiés pour l'agrement de manuels scolaires : « *Pour les manuels des langues étrangères comme l'espagnole, n'agréeer au-delà de tous les critères que des manuels contextualisés et promoteur de la culture camerounaise dans sans diversité à travers la langue cible* » (Ndam Gbetnkom, 2019 : 127). C'est donc à partir de 2014 avec l'APC que les supports iconographiques, en dehors des supports textuels, attirent l'attention et jouent un rôle de choix dans les manuels scolaires. Dans cette méthodologie, l'association entre texte et image est très fréquente dans les manuels scolaires inscrits au programme sur la période 2014-2019 étudiée dans cette recherche.

Avant de procéder à l'association texte-image, rappelons que depuis plus d'une décennie, les supports audios sont quasiment absents mais pendant la période étudiée, les concepteurs ont significativement recouru à l'association texte-document iconographique. Dans les deux manuels corpus de cette analyse, l'iconographie jouent plusieurs rôles en fonction du degré d'autonomie du support image par rapport au texte. On peut distinguer tout d'abord que le groupe des auteurs du manuel *Excelencia en español I et IV* a fait appel à Ebodé Patrice pour les illustrations tandis qu'il n'en est fait aucune mention dans *Major en espagnol 4^e et T^{le}*. Cependant, les illustrations concernent les textes sur les thèmes de la littérature et la rubrique invitant à travailler la grammaire et la traduction soufre de la monotonie des supports textuels pour les classes de première et terminale. C'est le cas par exemple de *Excelencia en español IV* (première édition 2015) ou on a eu recours à un type d'utilisation de l'iconographie pour illustrer de courts

et longs extraits littéraires dialogués ou non. Par exemple, on a une image qui vient illustrer un extrait de José Martí à la page 55 intitulé « ¡ Mi raza ! » (Ma race !). Dans cette image, on a la photo de deux jeunes, un noir et un blanc dans un cadre sur lequel il est mentionné en portugais « *Deus Nos Fez Iguais* » (Dieu nous a tous fait égaux²⁸).



Figure 7 : illustration de l'association texte-image dans *Excelencia en español IV*

Source : <https://reflexoeseneias.wordpress.com/2011/05/13/1305-dia-nacional-de-luta-contra-o-racismo/amp/>

Tout comme la précédente illustration, on peut prendre l'exemple de celle de la page 18 dans *Major en espagnol T^{le}* (2015). En effet, il s'agit d'une image qui illustre un extrait de Miguel Pérez Ferrero intitulé « *El desastre* » (le désastre). Cette image est en réalité un tableau de Marina Antúnez Fernández sur lequel il est écrit « *El desastre de 1898* » (le désastre de 1898) et montrant le drapeau des États Unies d'Amérique ainsi que ces soldats triomphant la guerre.

²⁸ Il s'agit ici d'une traduction que nous proposons.

"EL DESASTRE DE 1898"

Marina Antúnez Fernández



Figure 8 : illustration de l'association texte-image dans *Major en espagnol T^e*

Source : trouvé sur Google, <https://images.app.goo.gl/ZrkZ7CHwMTdCEyzq7>

L'association texte image en littérature dans ces deux manuels laisse voir un effort considérable fournie par les auteurs pour rapprocher l'apprenant de la réalité. Seulement, au niveau de la grammaire, un effort considérable reste à faire car le support textuel demeure sans illustrations iconographiques. Ceci n'est pour autant pas le cas dans les manuels de la classe de 4^{ème} issus des mêmes collections.

Concernant l'association texte-image dans le soutien d'exercices grammaticaux ou comme canevas pour construire un dialogue, *Excelencia en español I* et *Major en espagnol 4^e* excellent mieux que ceux de première et terminale. Pour preuve, dans *Excelencia en español I*, on a deux images à la page 17 sur une tâche réservée aux élèves sur l'apprentissage du genre « paso del masculino al femenino » (je passe du masculin au féminin). Les deux images présentent les photos des célébrités du cinéma camerounais que les élèves connaissent bien : la première est celle d'un homme sous laquelle il est

écrit « un actor » (un acteur) et la seconde est celle d'une femme intitulée « una actriz » (une actrice). La seconde illustration que nous convoquons dans ce manuel est celle de la page 31 sur les professions « Defino algunas profesiones » (je définis quelques professions). Cette illustration est constituée d'un ensemble de quatre images titrées. La première montre un maçon « el albañil », la deuxième, un menuisier « el carpintero », la troisième, un médecin « el médico » et la quatrième, un enseignant « el profesor ». Pour entretenir le dialogue, *Excelencia en español I* utilise outre les illustrations iconographiques, une forme de bande dessinée « varios cómics » (diverses bandes dessinées). Elles sont présentées à la fin de chaque chapitre ; c'est le cas du chapitre 1 intitulé « Vida familiar y social » (Vie familiale et sociale) avec pour bande dessinée « Nkulu y sus amigos » (Nkulu et ses amis), ou le chapitre 2 sur la « ciudadanía » (la citoyenneté) intitulé « Nkulu y el extranjero » (Nkulu et l'étranger).

Major en español 4^e quant à lui propose des images pour accompagner le dialogue en améliorant le vocabulaire. C'est le cas de « las presentaciones » (les présentations) à la page 18. Le titre du texte illustré est « Diálogo » (Dialogue) et l'image présente trois élèves (une fille et deux garçons) portant les noms des protagonistes du dialogue. Celle portant sur la famille à la page 33 ou sur l'arbre généalogique des pages 37 et 46 viennent rendre l'illustration plus en phase avec le texte. Bien plus, pour améliorer le vocabulaire des élèves, le manuel prévoit des poèmes infantiles comme celui de Gloria Fuertes à la page 48 ou encore de Antonio Machado à la page 97. Pour appréhender les adverbes de lieu, une série d'image est proposée à la page 76 montrant la position d'un chien par rapport à un objet ou à quelqu'un. Par exemple, la première image qui est une caricature ne faisant pas mention du nom de l'auteur, laisse voir le chien derrière un homme et le titre est « Detrás de » (Derrière).

De manière générale, l'association texte image permet de palier à l'ellipse des illustrations observée avec les manuels qui prenaient appui sur des supports textuels et, de ce fait, facilite la compréhension globale des séquences d'apprentissage proposée par les manuels. Pour les auteurs de *Excelencia en español*, l'iconographie remplit une triple fonction. Elle a été sélectionnée soit pour remplir une fonction décorative, soit pour être le support de l'expression orale, soit pour la mise en situation. On parle donc de l'enseignement par l'image grâce à une illustration abondante et soigneusement choisie qui permet aux élèves d'être motivés par le contact avec des images authentiques et

attachantes des mondes et cultures camerounais, africain et hispanique. Ces innombrables images qui accompagnent les extraits de textes introduisent le commentaire individuel ou collectif et fournissent une illustration au texte en même temps qu'un support à la conversation dirigée pour l'autoapprentissage.

Les exemples présentés supra permettent de constater que l'image acquiert progressivement de plus en plus d'autonomie dans les manuels recensés sur la période étudiée ; de ce fait, elle reçoit finalement un traitement similaire à celui du texte. Progressivement, l'illustration décorative devient minoritaire et la page de chaque manuel d'ELE est le plus souvent composée d'un texte littéraire et d'un document iconographique (dessin, photo, reproduction de tableau, pour ne citer que ceux-là) qui sont interdépendants l'un l'autre sur une thématique commune. Ceci est observable tant dans la collection *Excelencia en español* que dans *Major en espagnol*. Par la suite, l'image acquiert une existence autonome dans *Excelencia en español* dans les mises en situation didactique. Ce type de support est alors appelé à recevoir le même traitement que les textes : il s'agit là d'une didactisation de l'image comportant notamment des synthèses de commentaire que l'apprenant devait apprendre par cœur se elle n'existait pas. Dès lors, il se dégage une problématique conséquente, s'agit-il d'une multitude de collections de manuels qui traitent d'une méthode unique ? L'ellipse méthodologique aurait-elle poussée les auteurs à ne produire que des manuels identiques ? Traiter cette problématique permettrait sans doute de comprendre la nécessité d'appropriation de l'APC en fonction du contexte.

6.2.2. Une multiplicité de supports pour une méthode unique entre 2014 et 2019


Dans la sous-section précédente, nous avons montré qu'il peut exister quelques nuances dans la conception de l'association texte-image dans les manuels de première et terminale car, concernant les aspects autres que la littérature, ces deux collections, *Excelencia en español IV* et *Major en espagnol T^{le}* sont resté cloîtré sur les supports textuels. Cependant, pour ce qui est de l'ordre de présentation du rapport à établir entre le texte et l'image autour d'un thème commun, les deux collections de manuels sont restées identiques dans la méthode tant pour ceux du second cycle que pour le premier cycle. En effet, la méthode de travail avec ces supports, et au-delà avec tous les supports qui concernent la grammaire et autres orientations qui viendront s'ajouter au fil du temps

à la littérature au fur et à mesure qu'on avance dans une unité d'enseignement, est en fait la même. De manière spécifique, elle consiste en une association texte littéraire en langue cible et image référentielle qui mobilise simultanément de nombreuses compétences langagières et méthodologiques comme on peut observer dans les illustrations suivantes :

Texto : Siete reverendos mendigos

Más adentro, como a la mitad del pasadizo, a la izquierda, había otro grupo, compuesto de un ciego, sentado; una mujer, también sentada, con dos niñas pequeñuelas, y junto a ella, en pie, silenciosa y rígida, una vieja con traje y manto negro. Algunos pasos más allá, a corta distancia de la iglesia, se apoyaba en la pared, cargando en el cuerpo sobre la muletas, el cojo y manco Eliseo Martínez, que gozaba el privilegio de vender en aquel sitio La Semana Católica. Era, después de Casiana, la persona de más autoridad y mangoneo en la cuadrilla y como su lugarteniente o mayor general.

Total: siete reverendos mendigos que espero han de quedar bien registrados, aquí, con las convenientes distinciones de figura, palabra y carácter. Vamos con ellos.



La mujer de negro vestida, más que vieja, envejecida prematuramente, era, además de nueva, temporera, porque acudía a la mendicidad por lapsos de tiempo más o menos largos, y a lo mejor desaparecía, sin duda por encontrar un buen acomodo o almas caritativas que la socorrieran. Respondía al nombre de la seña Benina, y era la más callada y humilde de la comunidad, si así pueda decirse; bien criada, modosa y con todas las trazas de perfecta sumisión a la divina voluntad. Jamás importunaba a los parroquianos que entraban o salían; en los repartos, aun siendo leoninos, nunca formuló protestas, ni se la vio siguiendo de cerca ni de lejos... Con todas y con todos hablaba el mismo lenguaje afable y comedido; trataba con miramiento a la Casiana, con respeto al cojo, y únicamente se permitía trato confianzudo aunque sin salirse de los términos de la decencia, con el ciego llamado Almudena, del cual, por el pronto, no diré más sino que es árabe, del Sus, tres días de jornal, más allá del Marrakech...

Benito Pérez Galdos, *Misericordia*, Espasa-Calpe

Figure 9 : exemple texte-image sur les mendiants dans *Excelencia en español IV*

Source : *Excelencia en español IV*, page 47

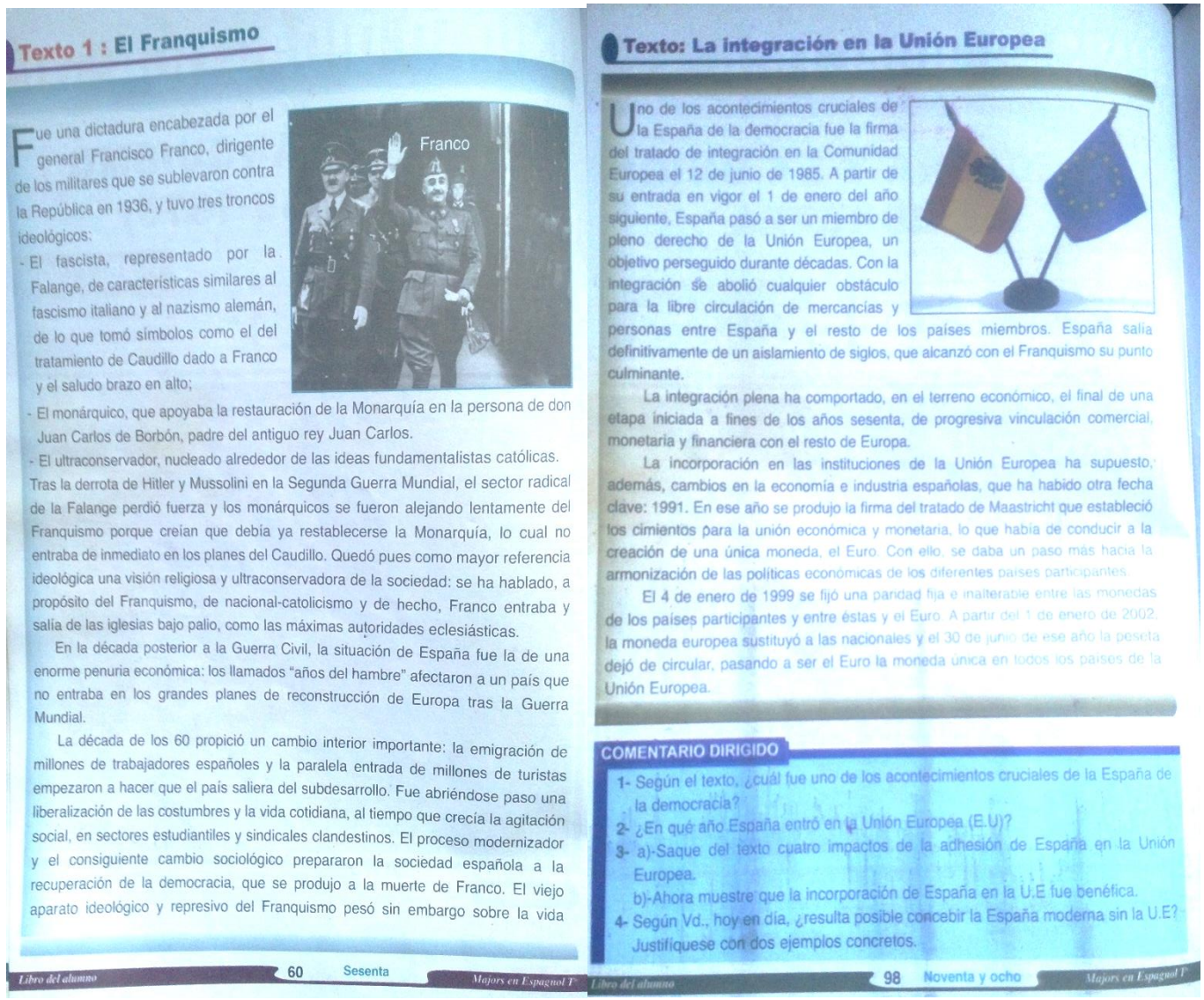


Figure 10 : exemple texte-image sur le Franquisme et l'intégration de l'Espagne dans l'Union Européenne dans *Major en espagnol T^e*

Source : *Major en espagnol T^e*, pages 60 et 98

Dans les précédentes illustrations, on se rend compte que les deux collections utilisent la même méthode. L'image n'est pas séparée du texte et se retrouve sur la même page. Il y a une parfaite similitude entre les deux supports par rapport au thème abordé. Ceci rejoint ce que Puren disait à propos du traitement pédagogique de l'image dans les manuels scolaires : « *le traitement pédagogique des photos est [...] semblable à celui des textes* » (Puren, 1984 : 457). Bien plus, d'autres images qui ne sont pas directement associées au texte mais qui traitent du thème abordé, subissent le même traitement pédagogique et à chaque fois, on retrouve le même double objectif linguistique et culturel

grâce au choix des supports utilisés. L'observation ici tient au fait que *Major en espagnol T^{le}* soit exclusivement encré sur la culture et la littérature espagnoles ; par rapport à ce constat, un retour sur le programme officiel de cette classe laisse voir que le manuel n'est que fils de son temps car il est fait à l'image du curriculum officiel. Ce qui permet de déduire qu'il y a ellipse entre l'objectif éducatif pour le millénaire au Cameroun et le programme officiel de l'espagnol en classe de terminale qui prédispose la formation des camerounais enracinés dans la culture espagnole et ignorant du rapport interculturel entre celle-ci la culture camerounaise pris sur le prisme de la langue espagnol.

L'image de *Major en espagnol T^{le}* sur l'intégration de l'Espagne dans l'Union Européenne montre une partie en bleue intitulée « Comentario dirigido » (commentaire dirigé). Cette structure ou ce schéma de classe sur les textes-images tel qu'observer dans la pratique de classe au Cameroun montre que le commentaire doit se faire par voie de questions et réponses et ceci uniquement dans la langue espagnole. Alors, qu'il s'agisse d'une photo comme celle utilisée sur le racisme dans *Excelencia en español IV* à la page 55 ou encore de reproductions de tableau comme celui convoqué sur « le désastre de 1898 » dans *Major en espagnol T^{le}* à la page 18, et par la suite les bandes dessinées comme les « varios cómics » dans *Excelencia en español I*, le principal critère de choix de ces documents iconographiques reste fondé sur la valeur esthétique, ce qui explique que leur traitement didactique puisse être identique à celui des textes littéraires.

Cette méthode peut être transposée sur les autres supports car après avoir passé en revue les dispositions des manuels par rapport aux difficultés liées à l'association texte-image et au traitement didactique et pédagogique de ces deniers, on se rend compte l'enseignant, quelque que soit le publique auquel il aura à faire, devra suivre le même parcours à savoir procéder à l'interprétation de l'image et l'entretien avec les élèves sur le texte, le tout en langue cible. Bien plus, une des caractéristiques non négligeables de cette forme de conduite du cours en méthode orale et directe est l'engrenage entre des compétences de réception et de production chez l'apprenant ; c'est-à-dire que les compétences de compréhension écrite et d'expression orale soient sollicitées simultanément. Seulement, le blocus à ce niveau est la langue espagnole elle-même qui se pose comme une difficulté majeure pour l'accès à l'expression orale spontanée chez l'apprenant camerounais.

S'agissant des documents audio-visuels dans l'accompagnement des programmes scolaires au Cameroun à travers les manuels scolaires, les deux collections sont restées muettes. Lorsqu'il évoque le thème portant sur les supports audio-visuels, *Excelencia en español I* ne parle que de « canciones grabadas » (chansons gravées). Pourtant, dans la pratique pédagogique et même dans l'élaboration du programme, il serait souhaitable de consacrer quelques séances au moins à l'étude d'un film espagnol en version originale, de préférence non sous-titré et un autre sur le Cameroun mais sous-titré en espagnol grâce au vidéoprojecteur. Ce processus faciliterait l'interlangue qui, selon Manga, suit un processus complexe : « *la adquisición de un idioma extranjero a la que nos referimos en los dos contextos arriba señalados, es un largo proceso, con ciertas etapas bastante relevantes* » (Manga, 2014 : 65). L'auteur met cependant en exergue l'importance de la notion d'interlangue en contexte exoglossique dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère avec une touche particulière sur la transposition et l'intégration socio-culturelle et linguistique que peut avoir un apprenant dans son rapport à l'objet d'apprentissage et au savoir propre à la langue visée. Pour ce didacticien :

La adquisición-aprendizaje de una LE [...] es un largo proceso caracterizado por la especificidad de los comportamientos lingüísticos de los alumnos. Sus producciones, tanto orales como escritas en la lengua meta permiten conocer su progresiva evolución. Dicha evolución constituye la interlengua (IL). (Manga, 2014 : 65)

La notion d'interlangue, aussi importante qu'elle soit, n'est pas le fait du programme d'enseignement de l'ELE au Cameroun et par ricochet, des manuels non plus. On retourne ainsi dans ce sempiternel débat de la langue d'enseignement : faut-il enseigner l'ELE au Camerounais exclusivement en espagnol ? sur le plan didactique et en rapport avec les résultats des études de Kem-Mekah Kadzue (2016) qui laissent voir l'incapacité des élèves à entretenir un dialogue en espagnol après cinq années d'apprentissage, nous répondant par la négative et suggérons que soit revue la politique de l'enseignement des LE au Cameroun en intégrant le fait qu'elles ne sont ni la langue maternelle des apprenants, ni la première langue de socialisation car :

El alumno, al iniciar la adquisición-aprendizaje de una LE, ya tiene adquirido otras lenguas; o sea su lengua materna, su segunda lengua y luego, una o más lenguas extranjeras. La lengua extranjera viene a ser su nueva meta. Por lo tanto, el alumno parte de un punto a otro, siguiendo un recorrido con distintas etapas en que resulta la influencia de su bagaje

lingüístico y que forma lo que denominan los investigadores: la interlengua (IL). Es lo que Santos Gargallo (1999:28) considera como un:

Proceso complejo por el que un individuo interioriza, de forma gradual, los mecanismos necesarios (lingüísticos, metalingüísticos y culturales) que le permitirán actuar de forma adecuada en el seno de una comunidad lingüística. (...) sistema lingüístico empleado por un hablante no nativo (HNN); un sistema que posee rasgos de la lengua materna, rasgos de la lengua meta y otros propiamente idiosincrásicos, y cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por los nuevos elementos que el hablante interioriza. (Manga, 2014 : 66-67)

Ces prédispositions ne sont cependant pas prises en compte dans les collections de manuels scolaires de la période étudiée qui préfèrent se réfugier dans une méthode et une présentation collective qui suit une orientation atypique et légèrement différente en fonction de la philosophie de chaque groupe de concepteurs telle qu'on peut lire dans les illustrations prises dans les manuels de classe de 4^{ème}. En effet, dans leurs organisations, cette multitude de collection semblent avoir été conçu pour une méthode unique. Par exemple, pour la leçon portant sur « la vida familiar y social » (la vie familiale et sociale), *Major en español 4^{ème}* y consacre 16 pages (pp.33-48) comme *Excelencia en español I* (pp.11-26). D'entrée, chaque manuel présente les objectifs visés puis, deux types de familles sont présentée à savoir une famille africaine et la famille du Roi d'Espagne, puis, tous les deux manuels proposent une suite d'activités divergente mais somme toute convergente (sur la grammaire, le vocabulaire et la compréhension sur des extraits textes-images) sur la relation entre famille et société. À la fin de chaque chapitre, les deux manuels proposent des exercices à la seule différence que, pendant que le manuel *Major en español 4^{ème}* ajoute un poème infantile à la suite des exercices pour faciliter le maniement de la langue par l'apprenant, *Excelencia en español I* lui abonde sur des bandes dessinées mais remplissant les mêmes fonctions. Tous utilisent exclusivement l'espagnol comme code ; par conséquent, l'apprenant qui ne sait ni lire, ni écrire ou parler espagnol ne peut y accéder au contenu de manière autonome, ce qui s'apparente encore au magistrocentrisme car exigent la présence d'un enseignant ou d'un guide.

Tout compte fait, le schéma de classe préconisé par chaque manuel reste manifestement le même et la présentation et la forme de travail qu'ils proposent se sont progressivement généralisée avec l'évolution méthodologique dans la tradition didactique de l'ELE au Cameroun. D'ailleurs, elle s'est étendue au cours de la période étudiée à presque toutes les collections des manuels agréés ainsi que des formes de supports qu'ils

proposent. Cette généralisation doublée d'une unicité de méthode dans les manuels tient sans doute au fait de la vulgarisation et de la didactisation des supports iconographiques dans les manuels des langues étrangères. C'est sans doute le sens du point de vue de ce didacticien pour qui :

Le support iconographique n'est pas une nouveauté en pédagogie de l'espagnol. N'opposant pas la difficulté d'appréhension de la langue, il apparaît comme un support accessible. Mais, comme l'image n'apporte pas à l'élève le matériau linguistique pour la décrire et la commenter, il conviendra de lui réserver un traitement particulier s'attachant autant à la forme qu'au fond afin que l'élève ne soit pas seulement spectateur et qu'il puisse découvrir, seul ou sous la conduite du professeur, les intentions de son auteur. De par sa spécificité, l'image se prêtera à l'éducation du regard, à l'analyse critique, à l'expression personnelle écrite ou orale. (Lenoir, 2008 : 170)

On peut ainsi dire que la variété des supports que proposent les manuels mis en exergues est inversement proportionnelle à celle que devrait suivre le schéma de classe qui repose actuellement sur le commentaire oral en espagnol. Cette activité qui réduit le processus enseignement-apprentissage de l'ELE au Cameroun au commentaire oral collectif à travers des exposés sous forme de « deber casero » (devoir à faire à la maison) est d'une complexité alarmante car dans cette pratique, trois grandes situations se posent :

- les compétences de compréhension et d'expression sont très étroitement associées ;
- la description est presque immédiatement associée à l'analyse et à l'expression de conclusions personnelles des élèves qui n'ont pas la maîtrise de la langue espagnole ;
- cette activité très complexe se résout dans un dialogue « orchestré » par le professeur, qui distribue la parole en s'efforçant d'être le moins présent possible.

Dans le programme officiel, notamment l'arrêté n°419/14/MINESEC/IGE du 9 Décembre 2014 du ministre des enseignements secondaire portant définition des Programmes d'Études des classes de 4^{ème} et 3^{ème} de l'Enseignement Secondaire Général, il est précisé que l'expression orale des élèves doit être la plus spontanée possible. Cette référence à l'expression orale spontanée à l'occasion du commentaire est bien visée car elle est une notion-clé en MA d'espagnol et est très représentative dans la conception de l'activité intellectuelle des élèves dans cette configuration didactique ; seulement, au

Cameroun, il semble avoir eu ellipse de la MA dans la tradition didactique de l'ELE. Cette supposition est une invite à l'analyse de l'expression orale spontanée dans l'enseignement de l'espagnol au Cameroun. C'est d'ailleurs ce à quoi sera consacrée la sous-section suivante.

6.2.3. L'expression orale spontanée : un cas d'ellipse procédurale dans l'enseignement de l'espagnol au Cameroun

Pour traiter la question de l'expression orale spontanée dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun, il convient de scruter, d'entrée, l'ellipse paradoxale connue depuis la publication des nouveaux textes et programmes en 2015 pour les langues vivantes.

En évoquant le concept d'ellipse comme évitement dans le cadre de cette étude, nous avons montré par le biais de l'analyse de la tradition didactique et de l'évolution méthodologique dans l'E/P de l'ELE au Cameroun que certaines approches pédagogiques (MA, MAV, à titre d'exemple) qui pouvaient favoriser le développement des habiletés communicationnelles des élèves camerounais en situation d'apprentissage exoglossique n'ont pas été l'apanage des orientations des curricula adoptés dans la période étudiée. En effet, en scrutant le processus enseignement-apprentissage et évaluation des acquis en ELE comme discipline scolaire au Cameroun, il se dégage un bilan critique mais somme toute convergente par rapport à l'ellipse procédurale dans le développement de l'expression orale spontanée.

La première observation est celle qui laisse voir que les épreuves de langue étrangères comme l'espagnol et l'allemand sont essentiellement faites de textes écrits sur support papier : l'élève doit lire et répondre par écrit. Encore faudrait-il savoir si en « lisant », « ils comprennent ». Pour sa part, la deuxième observation concerne les aptitudes communicationnelles de facto. En effet, l'analyse des situations et pratiques de classe montre que dans les établissements d'enseignement secondaire du Cameroun en générale et spécialement dans les séries littéraires ou « A », les épreuves orales ou écrites des langues vivantes consistent à commenter un texte ou à présenter un exposé sur un thème donné. De ces constats, il ressort que les orientations des nouveaux textes et programmes officiels exigeant le traitement spécifique de chaque domaine de compétence langagière n'est pas encore appliqués, ceci depuis 2015. Cette grille d'analyse se justifie

par la forme d'évaluation très intégrée à l'ancienne approche que constitue le commentaire de document en langue cible au Baccalauréat et les mêmes types d'exercices et de procédés aux BEPC et Probatoire. Dès lors, on se pose la question de savoir : à quand les nouvelles épreuves dans lesquelles seront évaluées séparément la compréhension de l'écrit, l'expression écrite, l'expression orale spontanée en interaction, à travers des tâches bien spécifiées ?

Au regard des réalités que connaît le développement de l'expression orale spontanée en ELE chez les élèves camerounais, il est urgent une grille d'évaluation orale applicable aux différents examens officiels du secondaire et même aux classes intermédiaires. De manière pratique, cette grille permettra d'évaluer non seulement la capacité à s'exprimer oralement en continu, mais aussi à prendre part à une conversation, ainsi que l'intelligibilité et la recevabilité linguistique. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur les orientations du CECRL concernant l'épreuve orale en langue vivante pour proposer (au chapitre 5 de cette thèse), une grille d'évaluation orale contextualisée comportant des critères précis en référence à l'échelle de niveaux de compétences ainsi qu'un modèle d'épreuve pour l'évaluation écrite.

L'apport didactique dans le développement de l'expression didactique doit aussi concerner les concepteurs des manuels scolaires car dans leurs productions, les tendances sont restées cloîtrées dans la recherche de la simplification groupée des modalités de travail chez l'enseignant et l'élève. Bien que facile d'accès avec une didactisation qui porte sur du repérage simple ou sur de la paraphrase, l'expression spontanée ne fait pas toujours l'objet d'une particularisation dans les groupes de manuels produits à partir de 2014 comme *Excelencia en Español I*, *Nueva Didáctica en Español 3* ou *Majors en Español 4^e*. Les documents de texte y sont nombreux et l'analyse est orientée vers une perspective de lecture et d'écriture. C'est par exemple le cas de l'analyse du commentaire de l'image intitulée « *La familia de Amina* » que proposent les auteurs de *Majors en Español 4^e* (2015 : 42-43). Nous mettons en dessous de ce texte les questions posées pour la compréhension des élèves.

Hola, soy Amina. Vivo en Bastos, un barrio de Yaúnde. Mi padre se llama Salifou y conduce un camión. Mi madre es Awa. Tiene un carácter muy fuerte. Tengo un hermano mayor, Abdou, y una hermana mayor, Aïssatou. Tengo también un hermano y una hermana menores que son gemelos, Aminou y Maïmouna. Además de mis padres y de mis hermanos, hay otras personas que forman parte de mi familia: mis tíos, mis primos, mis sobrinos y mis abuelos.

- 1- *¿Cuál es la forma de este texto?*
- 2- *¿Quién habla en este texto? ¿De qué habla?*
- 3- *¿Es numerosa su familia? ¿por qué?*
- 4- *¿Cómo se llaman los miembros de su familia?*
- 5- *Ahora, ¿Cómo se llaman los miembros de tu familia?*

S'enliser dans cette tradition didactique qu'on retrouve dans les manuels publiés avant 2014 reviendrait à ignorer les directives de bien des textes officiels qui résultent de la révision des programmes à l'instar de l'arrêté n°419/14/MINESEC/IGE du 9 Décembre 2014 du Ministre des Enseignements Secondaires portant définition des Programmes d'Études de l'Enseignement Secondaire Général, les orientations du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL, 2001) ou encore la loi N°98/004 du 4 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun. En effet, pour atteindre l'objectif qui scrute le développement des compétences communicationnelles en langue vivante, il a été préconisé dans lesdits textes que l'expression orale des élèves soit la plus spontanée possible. Cette référence à l'expression orale spontanée se trouve par ailleurs être une notion-clé en MA d'espagnol. Or, la tradition didactique de l'espagnol au Cameroun montre qu'elle a été évitée depuis l'introduction de cette langue comme discipline scolaire dans le système éducatif du pays.

La thématique ainsi intitulée « *L'expression orale spontanée : un cas d'ellipse procédurale dans l'enseignement de l'espagnol au Cameroun* » naît du fait que sur la période étudiée, le nouveau paradigme pédagogique (APC) exige des pratiques didactiques et pédagogiques qui favorisent le développement des habilités linguistiques pratiques, contextualisées et ciblées à partir d'une base interculturelle et de l'interlangue. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles la référence à la recherche d'expression spontanée des élèves apparaît de façon récurrente. Ci-après, nous présentons deux textes officiels de références pour justifier l'attention qui doit être prêtée à l'expression orale spontanée. Le premier est extérieur à la période étudiée mais son influence demeure d'actualité dans l'application du nouveau programme : il s'agit des dispositions de la loi d'orientation de 98 sur l'évolution des sciences et des technologies ainsi que de la mission de l'éducation. En effet, les états généraux de 1998 pour l'orientation de l'éducation au Cameroun préconisaient ce qui suit :

Article 4 : *L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux.*

Article 5 : *Au titre de la mission générale définie à l'article 4 ci-dessus, l'éducation a pour objectifs :*

- 1. la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun ;*
- 2. la formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline ;*
- 3. l'éducation à la vie familiale ;*

Article 25 : *L'enseignement dans les établissements scolaires prend en compte l'évolution des sciences et des technologies et, dans ses contenus et ses méthodes, est adapté aux évolutions économiques, scientifiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de l'environnement international. (Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun, 1998 : 1 & 4)*

La lecture de ces extraits montre qu'en plus de savoir lire et écrire, l'apprentissage des langues étrangères doit conduire inexorablement à l'acquisition des habiletés orales et auditives des élèves pour l'ouverture dans un monde où la langue constitue de plus en plus un facteur économique significatif. C'est sans doute dans ce sens qu'il faut appréhender le second extrait tiré des programmes pour l'espagnol en classe de 4^{ème} et 3^{ème} (2005). En effet, ce texte stipule que :

L'apprentissage de l'Espagnol comme LVII occupe une place importante dans la formation des jeunes camerounais à la fois comme outil de communication permettant l'acquisition des connaissances linguistiques et culturelles solides et comme outil de développement de l'intelligence, du sens de l'esthétique, de l'esprit critique et de la formation de la conscience morale. Par ailleurs, il contribue au développement d'attitudes qui traduisent la prise de conscience du pluralisme culturel en vue d'une préparation à la vie active dans une option de complémentarité avec les autres disciplines dans un contexte d'interdisciplinarité.

L'actuel programme s'appuie, plus que son précédent, sur des situations réelles de vie dans lesquelles l'apprenant développe des compétences diverses en tant que acteur social. (Programme d'étude : Espagnol classe de 4^{ème} & 3^{ème}, 2015 : 3)

Il est frappant de remarquer le rappel de l'objectif ambitieux du nouveau programme qui repose sur la vision idéalisée de l'expression orale spontanée. Seulement, dans la pratique observée in situ, l'activité orale n'est pas toujours mise au premier plan et les objectifs « d'enracinement culturel » et « d'ouverture au monde » ne peuvent pas

être atteints si l'enseignement n'est pas dispensé selon des méthodes et techniques appropriées. Pour la variable des habiletés linguistiques scrutée ici, nous proposons d'insister sur l'activité orale (conversation, lecture) puis écrite, des élèves. Pour ce faire, l'ingénieur qu'est l'enseignant devrait guider l'élève en lui proposant des activités personnelles, diversifiées, s'inspirant de la spontanéité de celui qui parle sa langue maternelle. Ceci permettra d'offrir à l'élève une tâche dont la réalisation le mettra en action. Cette suggestion est faite en droite ligne de la perspective actionnelle, variable dépendante de la tradition de la didactique de l'espagnol au Cameroun par rapport à l'évolution méthodologique.

Si la réaction spontanée des élèves est stimulée, l'ordre des acquisitions répondra à une sorte de logique dans la satisfaction des besoins fortement liés aux situations de classe des langues vivantes. À ce propos, Lenoir (2008 : 172) rappelle que : « [...] *l'urgence des acquisitions est d'ordre pratique, psychologique, et non encyclopédique, et [...] une accumulation passive de connaissances n'en assure nullement la disponibilité au service de l'expression personnelle en situation* ». Par rapport à l'accentuation du travail personnel de l'élève, Lenoir dit que c'est surtout autour de l'activité orale qu'il faut le concevoir et stipule que : « [...] *il se bornera, en classe, à une participation aussi active que possible aux échanges vivants et créateurs sous la conduite du maître* ».

La réalisation d'une telle entreprise doit prendre en compte les réalités contextuelles telles que le temps de formation, les effectifs pléthoriques dans les salles de classes, les curricula de formation des enseignants et le recyclage des enseignants actifs. Pour ce faire, il faut que les travaux réalisés à la maison soient brefs pour que leur correction en classe n'occupe pas trop de temps. Ceci étant, force est de constater qu'avec le nouveau programme, il est difficile de faire parler les adolescents qui ne présentent logiquement pas les mêmes qualités de spontanéité orale. C'est pourquoi, toute l'habileté de l'enseignant pendant ce cours dialogué consiste à être un meneur de jeu qui sache se faire oublier car l'expression orale des élèves doit pouvoir se développer de façon libre et personnelle si les interventions des enseignants orientent la recherche sans la contraindre : ce que nous appelons phase de déstabilisation dans le processus d'apprentissage. De surcroît, lorsque les élèves sont exercés à échanger spontanément entre eux, les idées que

le texte leur inspire et l'expression orale peuvent se résoudre en un dialogue cohérent et bien centré sur le passage à expliquer si le meneur de jeu y veille.

6.2.4. L'ellipse procédurale dans les matériels scolaires au Cameroun

La problématique de l'expression orale spontanée dans le processus enseignement apprentissage de l'ELE au Cameroun ne s'aurait être appréhendée sur les seuls prismes des interactions en situation de classe et la qualité de la pratique didactique et pédagogique de l'enseignant. En effet, le manuel scolaire, unique matériel didactique officiel d'usage pour le processus E/A de cette langue, doit être intégré dans la perspective méthodologique si l'on veut mieux cerner la question de l'ellipse procédurale dans le développement des habiletés orales des élèves. Notons d'entrée que sur la période étudiée et bien longtemps avant 2014, la méthode active a connu une sorte d'évitement dans la tradition didactique de l'espagnol au Cameroun. Pourtant, le fait qu'en espagnol la MA soit mise en avant pour le développement de la compétence d'expression notamment orale de l'élève, a une influence sur les didactisations dans les manuels. Il s'agit ici d'inviter les concepteurs à faire gagner du temps à l'élève en le mettant le plus vite possible en situation d'expression orale dialoguée, puis écrite. Par le biais de cette didactisation, les concepteurs interviennent simultanément sur la méthode que doivent utiliser les élèves pour commenter les documents et sur les contenus linguistiques qui sont jugés nécessaires pour cela.

En scrutant les manuels recensés dans la période concernée par la présente étude, il a été donné de constater que, pour organiser le commentaire pour l'élève, les concepteurs n'ont eu recours qu'à une technique principale qui consiste à poser de nombreuses questions, organisées dans l'ordre de lecture du texte ou dans l'ordre estimé judicieux pour décrire le document iconographique. Cependant, la technique qui consiste à fournir des amorces de phrases, elles aussi proposées dans l'ordre de l'étude du document n'a pas été convoquée. Cette volonté collective d'éviter la mise en situation procédurale de l'action écrite et orale de l'élève à travers une tâche contextualisée est un cas atypique d'ellipse méthodologique dans les manuels scolaires inscrits au programme pour l'E/A de l'espagnol au Cameroun. Dans le paragraphe suivant, nous présentons un extrait qui illustre la technique employée par les concepteurs desdits manuels.

Dans *Excelencia en Español I* (2015), la photographie de la page 74 montre une foule de jeunes entrains de faire des selfies avec leurs téléphones portables. Le texte qui lui correspond, intitulé « *Todos al teléfono móvil* », est guidé par une suite de 6 questions très paraphrastiques : « *¿Qué se ve en esta fotografía ? ¿Qué hacen los jóvenes? ¿Qué medio de comunicación emplean?* ». Avec cet extrait, on aurait pu ajouter d'autres variables pouvant amener l'élève à se servir de ses métaconnaissances sur les moyens de communication pour compléter les phrases inachevées proposées par les concepteurs du manuel. Dans *Majors en espagnol 4^e* (2015), on note la multiplication des poèmes infantiles sans guide pour l'exploitation. C'est par exemple le cas du poème de l'écrivain Gloria Fuertes à la page 41 qui, sans titre, parle du loup et de la montagne. À l'instar de ce texte, on a la description du visage à la page 48 du même auteur, « *Agua, ¿a dondó vas?* » de García Lorca, cité à la page 78 et bien d'autres poèmes convoqués et utilisés dans une logique d'ellipse procédurale.

Notons de ce bref passage en revue des propositions des deux des trois manuels au programme de l'E/A dans la période étudiée que les auteurs n'ont pas intégré le fait que l'ellipse procédurale puisse aller jusqu'à la proposition d'un résumé tout fait, surtout en ce qui concerne le commentaire de documents iconographiques où l'exploitation des extraits comme les poèmes infantiles. À ce propos, les concepteurs peuvent mettre en œuvre des procédés plus complets en proposant, soit dans le manuel de l'élève, soit dans le cahier d'exercices, des résumés de commentaires de photos à mémoriser ou des canevas très directifs dans lesquels les concepteurs fournissent simultanément le dire et la manière de dire pour faciliter l'expression orale des apprenants.

Le fait de s'appuyer sur le modèle traditionnel pour la conception des manuels inscrits au programme rend difficile l'émergence et l'application de l'APC en classe d'ELE. En effet, pour pallier au problème de l'ellipse procédurale, l'un des principaux objectifs des concepteurs des manuels devrait être celui de fournir de fournir aux élèves des outils linguistiques, en phase avec la thématique des documents, qu'ils puissent réutiliser pour formuler l'interprétation du document et s'épanouir oralement dans les échanges. L'ellipse procédurale consiste à livrer par avance aux élèves les moyens linguistiques nécessaires à l'expression d'une interprétation, sans que les élèves n'aient à formuler leurs propres hypothèses car le vocabulaire retenu par les concepteurs fournit

déjà cette interprétation. Dans le processus enseignement-apprentissage de l'ELE au Cameroun, il a été donné de constater que malgré l'avènement de l'approche par les compétences, il est toujours difficile de contrôler les apports lexicaux des manuels utilisés. En réalité, les élèves sont toujours appelés à mémoriser les contenus qu'ils reçoivent et ne sont pas, pour la majorité, capable de dire le plus aisément possible ce qui est attendu comme compétence. Face à cette situation, il est souhaitable que si une équipe de conception souhaitait vraiment que les élèves aient plus de chances de réemployer le vocabulaire de manière autonome, il faudrait réfléchir à la manière de limiter les apports lexicaux. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour laquelle la question de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire prend de plus en plus une dimension très particulière dans la tradition pédagogique de l'espagnol au Cameroun. Seulement, la caractéristique remarquable est celle de l'adoption d'une approche culturelle de la langue espagnole. Cette démarche qui rend indissociable le fond et la forme des contenus d'enseignement à ceci de particulier que dans l'action didactique, le travail effectué sur la langue est réalisée à travers le commentaire de documents. Par conséquent, l'élève ne peut que produire des phrases de commentaire avec les structures ou les unités lexicales qu'ils ont découvert dans les manuels ou les textes étudiés : la compétence cède la place à la mémorisation guidée par des questions qui apparaissent souvent en bas du document exploité.

Le problème de l'ellipse procédurale dans les manuels scolaires que nous posons ici permet de relever qu'avec le procédé utilisé par les concepteurs, les documents à exploiter rendent possible l'évaluation formative du lexique employé à l'immédiat. Or, c'est sans réelle assurance d'une maîtrise permanente dudit lexique au sein de l'unité didactique que les élèves se livrent aux jeux de satisfaction circonstancielle d'apprentissage.

L'autre problème récurrent lié à l'ellipse procédurale est le fait de montrer aux élèves comment ils doivent procéder pour étudier un texte. Dans l'édition scolaire de la période étudiée, on ne trouve pas des fiches de méthode d'explication qui fournissent une sorte de plan-type de la configuration du manuel, ainsi qu'une métalangue qui permette de présenter les documents dans leur spécificité. De manière générale, ces manuels n'offrent pas une méthode standard de présentation d'un texte. C'est pourquoi, même en se familiarisant avec le manuel, l'élève camerounais n'est pas toujours capable, à livres

fermés, de résumer le contenu du texte, de présenter les personnages et décrire l'action, et de donner une conclusion personnelle. Pourquoi ne pas insérer une fiche d'aide réalisée à propos du commentaire de texte dans les manuels au programme ? La réponse à cette question permettra de procéder à une didactisation des activités qui permettent à l'élève de s'impliquer davantage dans le processus enseignement-apprentissage avec autonomie et maîtrise des procédés lexicologiques d'étude.

6.3. LA PERSPECTIVE DIDACTIQUE

Dans la précédente section de ce chapitre, nous avons focalisé l'attention sur le *Comment enseigner et faire apprendre l'espagnol* dans un contexte d'effectif pléthorique. Cette forme privilégiée d'analyse a permis de caractériser l'aspect méthodologique de cette étude et de soulever l'impact de l'association texte-image dans le processus enseignement-apprentissage de l'ELE et, d'autres part, de mettre en exergue l'ellipse procédurale dans le développement de l'expression orale spontanée. L'ensemble de ces éléments développés montre comment il faut procéder pour enseigner et faire apprendre l'ELE dans un contexte comme celui du Cameroun. Il s'agit maintenant de procéder à l'analyse basée sur la perspective didactique. Pour se faire, la question centrale est *enseigner et faire apprendre Quoi*. À ce propos, Lenoir (2008 : 192) fait savoir que la perspective didactique est par nature de type comparatiste et propose une grille d'analyse de tâche en classe de langue étrangère.

Tableau 17 : Grille d'analyse de tâche en classe de langue étrangère selon Lenoir (2008)

Type d'objectif	Structure de la tâche	Degré d'autonomie de la tâche	Orientation principale de la tâche
Apprentissage de la langue ; contenus culturels	Macro-tâche de type résolution de problème à l'orale et à l'écrit	Finale	Langue Produit
Informations sur les décisions de l'enseignant ou de l'équipe de conception du manuel : choix opéré parmi les différentes méthodes et méthodologies disponibles pour la conception des tâches, leur mise en œuvre et leur évaluation			

Cette grille est une parfaite conception illustrative la MA d'espagnol qui suppose que le développement de compétences dans la perspective actionnelle soit non seulement possible à travers un groupe mais aussi et surtout par le biais d'une tâche à réaliser par les sujets apprenants. C'est sans doute dans ce sens que Lenoir qualifie cette partie de celle de la présentation de la MA d'espagnol au moyen de la grille d'analyse permettant de visualiser les conceptions dominantes de la tâche dans ce procédé méthodologique. De ses propres mots,

Parmi les types dominants d'objectifs à assigner aux diverses tâches, la MA d'espagnol privilégie du point de vue linguistique une orientation vers l'apprentissage des structures de la langue – le modèle de langue étant celle du natif –, en prêtant une moindre attention à des approches plus centrées sur le sujet apprenant, telles que le développement des différentes composantes de la compétence de communication ou le travail sur la langue – par exemple le travail sur l'énonciation, ou la notion de cohésion textuelle –. Du point de vue culturel, la principale orientation porte sur l'acquisition de contenus autour de thématiques identifiées dans l'unité didactique. Dans cette méthodologie, la tâche-type est de nature complexe, et s'agissant du commentaire de document repéré au point précédent, sa complexité est telle que l'on peut parler de macro-tâche, du fait que le texte littéraire, comme les autres documents culturels utilisés, sert de support d'intégration didactique à la fois en langue et en culture ; ceci a pour effet que les tâches à réaliser pour effectuer le commentaire sont en fait très nombreuses et très diverses. En outre, à l'occasion du travail sur des textes, la double intégration didactique (sur la langue et sur la culture) a pour effet que sont prises en compte simultanément les données textuelles et extra-textuelles, cette caractéristique étant applicable à d'autres documents. Ce type de macro-tâche est de nature complexe, comme s'il s'agissait constamment d'une tâche finale qui place l'élève en situation de résolution de problème sans phases préparatoires. Le noyau dur de cette méthodologie reposant sur le triptyque méthode directe-méthode active-méthode orale, il y a centration sur la méthodologie et non sur l'apprenant et ses stratégies personnelles d'apprentissage. De sorte que l'orientation principale de la tâche en MA d'espagnol est de type « langue » (privilégiant la recherche de correction linguistique), et de type « produit » (recherchant la meilleure adéquation à la forme attendue par l'enseignant ou proposée dans le manuel (Lenoir, 2008 : 193).

Suite à ce développement qui permet d'appréhender de manière claire la formulation de la tâche à effectuer dans la perspective didactique de référence, il faut procéder à son intégration à travers l'usage des documents (tels que les manuels) authentiques ; ceci passe inéluctablement par une analyse didactique.

6.3.1. L'intégration didactique maximale

Une lecture analytique de la formulation et de l'identification de la tâche en classe d'espagnol permet de relever que cette dernière doit être construite autour d'un même support authentique. Bien plus, l'abstraction de ce concept d'intégration didactique autour d'un support unique permet de remarquer que la MA d'espagnol et la MAV, bien qu'absente dans la tradition didactique de l'espagnole au Cameroun, ont toutes deux en commun cette caractéristique de construire le dispositif d'enseignement-apprentissage de la langue-culture autour de supports sur lesquels on veut « tout faire ». Dans notre contexte, il s'agit du manuel scolaire, unique support authentique inscrit au programme pour l'enseignement-apprentissage de l'ELE ; on parle ici d'intégration didactique double avec documents authentiques. C'est sans doute dans ce sens qu'il faut appréhender les points de vue de Galisson et Puren (1999 : 42) qui stipulent que : « *il y a intégration maximale lorsque toutes les activités didactiques sont réalisées à partir et autour d'un support de base unique* ». Le manuel scolaire étant le support de base au Cameroun, c'est autour de la réutilisation des contenus langagiers desdits supports que les enseignants conçoivent la majorité des activités écrites.

Par rapport à l'application de la MA en classe d'espagnol en contexte exoglossique, l'approche basée sur la culture est orientée vers un objet spécifique qui est la culture patrimoniale et donc de la culture étrangère. C'est donc à base d'une culture étrangère et d'une langue étrangère que les enseignants de l'ELE procèdent involontairement à l'intégration didactique maximale au Cameroun pour faire acquérir simultanément à ses élèves des connaissances linguistiques et des connaissances culturelles éloignées de la réalité locale : cette évolution dans la tradition didactique de l'ELE dans ce pays multiculturel est une forme d'aliénation et de colonisation culturelle. Cette lecture est d'autant plus préoccupante que lorsqu'on scrute les textes qui régissent la politique éducative du Cameroun dans la période étudiée, on se rend compte que les rédacteurs des programmes d'études de 4^{ème} et 3^{ème} ESP montrent comment il faut intégrer la culture locale en remplacement de celle de l'occident :

les dispositifs de formation, dans leur conception et leur mise en œuvre, ont évolué de façon significative. En effet, à une école, jadis consacrée à l'acquisition de connaissances très souvent décontextualisées, s'est substituée partout dans le monde, une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle,

complexes et diversifiées. À la place d'une école coupée de la société, s'est installée une école intégrée, soucieuse du développement durable, et qui prend en compte les cultures et les savoirs locaux. (Préface des programmes d'études de 4^{ème} et 3^{ème} ESP, 2014 : 3)

Le recourt aux données contextuelles sur les cultures et savoirs locaux réelles fournies par le document authentique (manuel scolaire) pose le problème de son utilisation en tant que document de civilisation dans le cadre de l'intégration didactique double. D'ailleurs, avec l'examen de l'expression orale spontanée au 3.2.3 de ce chapitre, nous avons déceler l'ellipse procédurale dans l'enseignement de l'espagnol, ce qui explique le fait qu'après plusieurs années d'apprentissage, les sujets camerounais n'arrivent toujours pas à maintenir un dialogue or, avec le nouveau programme pour l'espagnol, les concepteurs insistaient sur le fait que :

L'accent sera mis avant tout sur l'oral ; l'apprenant d'Espagnol, quelle que soit sa première langue (Français/Anglais), devra se familiariser aux éléments et sons spécifiques de la langue espagnole. Il abordera progressivement la production écrite afin d'acquérir des compétences lui permettant à la fin du premier cycle d'écouter, comprendre, parler et écrire pour s'informer et informer autrui sur les questions relatives aux cinq domaines de vie [concernés] (Préface des programmes d'études de 4^{ème} et 3^{ème} ESP, 2014 :18).

La réflexion à ce niveau serait de trouver des méthodes pour amener les élèves à avoir plus d'heures de contact avec la langue espagnole et ceci surtout hors de la salle de classe car les trois heures de cours affectées comme quota horaire pour l'enseignement-apprentissage de l'ELE ne sont pas suffisantes pour développer toutes les habiletés linguistiques nécessaire chez l'apprenant. Avant de proposer ces méthodes, il est important de clarifier le concept de document authentique que nous avons abondamment dans les précédents développements. En effet, pour mesurer les limites de la mise en œuvre de l'intégration didactique maximale qui exige l'usage d'un même document authentique de base, il faut adopter la perspective disciplinaire d'analyse didactique qui permet de se mettre à distance de l'objet observé ; c'est l'aspect culturel et les compétences écrites et orales dans l'exécution de la tâche pour ce qui est de la présente section de notre étude.

En abordant la clarification du concept *document authentique* en MA en rapport avec la didactique des langues étrangères, Lenoir (2008 : 195) convoque la définition donnée par le Dictionnaire de Didactique des langues :

En DLE, [document authentique] se dit de tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information, ou d'expression linguistique réelle [...] Comme la plupart des documents authentiques sont arrachés au support situationnel dans lequel ils fonctionnent normalement, leur emploi dans la classe est forcément lié à une situation fictive ou même artificielle ; il n'y a donc d'authentique que le document. (Galisson-Coste, 1976 : 59).

En scrutant cette définition, Lenoir rappelle qu'elle est très générale car elle est d'abord examinée dans son contexte d'origine, puis dans le contexte de classe. Toutefois, elle a ceci de particulier qu'elle permet de relativiser la grande confiance qui est témoignée à ce type de document dans le cadre de la MA d'espagnol. C'est d'ailleurs cette confiance qui amène à interroger le rapport entre l'usage du document authentique dans la vie courante et- au sein de la classe de langue étrangère. Les analyses de Widdowson (1991) sur ce module de l'intégration didactique double laissent voir que les modalités d'utilisation en de ce type de document sont radicalement différentes. Ce résultat est ce qui va dénuder les difficultés du document authentique en classe de langue :

Il y a [...] un certain nombre de difficultés. Pour commencer, le fait même que ces passages soient extraits de leur contexte, c'est-à-dire d'unités de communication plus vastes et présentés de façon isolée à des fins pédagogiques va réduire leur caractère naturel de discours. D'ordinaire, nous n'appréhendons pas le discours sous forme de passages à lire indépendants mais sous forme d'unités rhétoriques complètes : essais, articles, lettres, reportages journalistiques, etc. En outre, ces unités renvoient à notre propre réalité sociale et psychologique. Quand, par exemple, nous lisons un reportage, c'est parce que nous portons un certain intérêt au sujet qu'il traite et en lisant nous associons son contenu avec ce que nous connaissons déjà du sujet. Nous lisons ce que nous avons besoin de lire et ce qui nous intéresse, et nous ne prenons pas la peine de lire ce qui est trop éloigné de notre univers personnel. Donner à quelqu'un une série d'extraits et lui demander de les lire non pas pour apprendre quelque chose d'intéressant et d'important sur le monde, mais pour apprendre quelque chose sur la langue qu'ils utilisent représente une certaine déformation de l'emploi normal de la langue. Les extraits sont par définition des exemples réels d'emploi de la langue, mais on demande à l'apprenant de les aborder d'une manière qui ne correspond pas à son activité langagière normale : on ne peut donc pas les considérer comme des exemples authentiques d'emploi. (Widdowson, 1991 : 93)

Pour un bon usage en synchronie de l'agir sociale et de l'agir scolaire, les documents dits authentique doivent prendre en compte le temps de réaction des élèves dans la réalisation de la tâche. Cependant, le temps scolaire n'est pas de nature à favoriser

le développement ces compétences, d'où l'intérêt d'encourager la lecture des documents écrits en espagnol autres que les manuels scolaire, l'écoute et le visionnage des chaînes de radio et télévision en espagnol, le dialogue entre pairs, l'usage des dictionnaires, la participation active aux activités des groupes et clubs hispanistes car la perspective actionnelle d'inspiration purenienne stipule qu'il est possible d'être compétent au sein d'un groupe.

6.3.2. Une orientation objet et une orientation sujet

De l'évolution méthodologique à l'intégration didactique maximale, la tradition didactique de l'ELE au Cameroun n'a pas intégré les concepts d'interlangue et d'interculturel. De ce constat se dégage d'une part la problématique de l'enseignement-apprentissage de la langue, d'autre celle de l'enseignement-apprentissage de la culture ainsi que la problématique de la formation des enseignants. L'ensemble de ces paradigmes se résume autour du rapport entre l'objet et le sujet. Ce modèle objet-sujet étant utilisé par Puren dans son article publié en 1998, il permet d'évaluer l'évolution de la didactique d'une langue étrangère par le biais de l'association des deux termes *objet* et *sujet* selon une pluralité de modalités à savoir :

- Le continuum qui met en exergue la distance entre objet et sujet ;
- L'opposition matérialisée par l'objet versus sujet ;
- L'évolution progressiste qui laisse voir le mouvement de l'objet vers le sujet ;
- Le contact entre le sujet et l'objet ;
- La dialogique caractérisée par le mouvement de l'objet vers le sujet, puis le retour vers l'objet et ainsi de suite.

Ces modalités sont conformes à la théorie socioconstructiviste de Vygotsky et se posent comme un dépassement du discours moderniste des partisans de l'AC qui, selon Puren (1998 :10) opposent la centration sur l'apprenant à l'ancienne centration sur la méthodologie. S'éloignant donc du constructivisme de Jean Piaget, ces modalités laissent transparaître des besoins qui doivent être accompli pour que le transfert haut de gamme ait lieu ; c'est précisément à ce niveau qu'on peut apercevoir l'intervention de la psychopédagogie développée par certain auteur comme Maslow, stipule qu'il est important de bien comprendre les différentes formes d'influences qu'a la psychologie sur

la structure mentale de l'enfant et sur le processus éducatif. Ainsi, par rapport au constructivisme, l'approche socioconstructiviste introduit une dimension supplémentaire : celle des interactions (objet-sujet), des échanges, de Co-construction, de Co-élaboration, de mutualisation. Aucune culture n'étant supérieure à l'autre, l'intégration didactique maximale se fera en classe de langue selon une perspective interculturelle. Puren (1998) recommande à cet effet l'application d'une approche complexe de l'intervention en enseignement-apprentissage des langues-cultures et en formation d'enseignants.

Il n'y a de langue que de culture. Ce postulat de Manga (2014) permet de mettre en exergue le fait que dans le domaine de la didactique de la langue, on a d'une part une approche objet considérée comme un système dont il faut connaître les mécanismes et d'autre part une approche sujet le domaine de la culture, le modèle met en évidence une approche objet, lieu de prise en compte de la subjectivité exprimée dans les divers discours ou encore de la prise en compte de la langue de l'élève appelée interlangue. Dans le domaine de la culture, l'approche didactique que nous voulons modéliser ici met en évidence une approche objet de la culture considérée comme un corpus de connaissances et à l'autre extrême, la culture intériorisée par l'apprenant dans un processus fondé sur les représentations qu'il se fait de la culture étrangère et non plus sur des données objectives à mémoriser ; c'est donc à partir de cet aspect que nous pouvons parler d'interlangue.

6.4. LA PERSPECTIVE DIDACTOLOGIQUE

Avec l'intégration didactique maximale qui met en exergue la conception de la tâche sous la base d'un document authentique pour répondre à la question enseigner et faire apprendre quoi, nous sommes parvenus à montrer que la modélisation des interrelations entre objet et sujet permet d'évaluer l'évolution de la didactique d'une langue étrangère. Comme résultat, ces modèles conduiront à la mutualisation de la culture en classe de LE dans une perspective interculturelle et même d'interlangue. Dès lors, on se pose la question de savoir : Pourquoi enseigner et faire apprendre une langue étrangère ? Cette interrogation est ce qui pose les jalons de la perspective didactologique dans le processus portant analyse de la tradition didactique de l'espagnol au Cameroun. La perspective didactologique est l'occasion pour de scruter l'épistémologie de cette

discipline. En effet, il s'agit d'interroger l'origine et la finalité des savoirs et savoir-faire scolaires de l'ELE.

Dans cette section, l'analyse est portée sur les questions d'épistémologie disciplinaire, d'idéologie et de déontologie dans le cadre du modèle d'analyse triptyque adopté pour cette étude. De manière générale, la perspective didactologique est correspond au dernier aspect de cette méthode d'analyse. Elle met en exergue la perspective actionnelle-culturelle et se pose comme une révision générale de la conception de l'ensemble du dispositif d'analyse : méthodologique (le comment enseigner et faire apprendre), didactique (enseigner et faire apprendre quoi) et maintenant didactologique (pourquoi enseigner et faire apprendre. L'ensemble des perspectives actionnelles-culturelles de la didactique des langues étrangère peut s'appréhender comme étant la méthodologie d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère ainsi que la définition de l'objectif social de référence (OSR). Pour Lenoir (2008 : 213-214), cet OSR rien d'autre que l'agir social de référence alors que la perspective actionnelle-culturelle permet plutôt d'identifier l'agir scolaire en langue et en culture que met en œuvre la méthodologie.

6.4.1. L'épistémologie disciplinaire

Pour élaborer et déterminer l'épistémologie de l'espagnol comme discipline scolaire, il convient, d'emblée, de retourner en arrière pour interroger son introduction dans le système scolaire camerounais. En effet, dans le programme de 2014 qui régit l'enseignement-apprentissage de l'ELE dans la période étudiée, il est écrit dans la présentation générale que

L'introduction de l'Espagnol dans le système éducatif camerounais remonte à 1951, juste après celle de l'Allemand, mais son enseignement se généralise véritablement dans les classes du secondaire à partir de 1967. La situation de l'enseignement de l'Espagnol par rapport aux autres langues étrangères en dehors des deux langues officielles que sont le Français et l'Anglais, se trouve renforcée par la loi d'Orientation de 1998 qui, en plus de consacrer le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement, assigne à l'éducation entre autres objectifs, la formation de citoyens enracinés dans leur culture mais ouverts au monde. L'enseignement de l'Espagnol comme langue vivante II commence en classe de 4ème au même titre que les autres langues vivantes étrangères à savoir : l'Allemand, l'Arabe, le

Chinois et l'Italien. Le volume horaire hebdomadaire est de trois heures. L'apprentissage de l'Espagnol, en plus d'offrir à l'apprenant camerounais un outil de communication utilisé par plus de 400 millions de personnes dans le monde, lui ouvre un espace pluriculturel d'échanges et de rencontres de civilisations enrichissantes en même temps que des perspectives de carrière, tant dans l'espace national, sous régional, que celui des Nations Unies où l'Espagnol est une des langues de travail.

L'apprentissage de l'Espagnol comme LVII occupe une place importante dans la formation des jeunes camerounais à la fois comme outil de communication permettant l'acquisition des connaissances linguistiques et culturelles solides et comme outil de développement de l'intelligence, du sens de l'esthétique, de l'esprit critique et de la formation de la conscience morale. Par ailleurs, il contribue au développement d'attitudes qui traduisent la prise de conscience du pluralisme culturel en vue d'une préparation à la vie active dans une option de complémentarité avec les autres disciplines dans un contexte d'interdisciplinarité.

(Présentation générale du programme d'études d'espagnol au Cameroun, 2014 : 16)

L'origine du savoir disciplinaire de la langue espagnol remonte donc à 1951 au Cameroun et se caractérise par la méthode active objective qui permet d'identifier la perspective actionnelle-culturelle à savoir le modèle « tema y versión ». De manière spécifique, il s'agit d'un processus d'explication par le biais de la traduction des mots pour faciliter la compréhension des non-natifs. Selon ce modèle dit traditionnel, la méthodologie d'enseignement-apprentissage consiste à préparer les élèves à un contact avec la langue-culture étrangère au moyen de l'étude de documents. Cette étude prend la forme canonique de l'explication de textes, forme de travail que l'on étend à toute la tradition didactique de l'ELE au Cameroun.

Certes, l'enseignement de l'espagnol au Cameroun commence avec la méthode traditionnelle mais, force est de constater qu'il s'agissait d'une méthode à la fois directe et active car, à la fin du processus enseignement-apprentissage, les élèves étaient capables d'entretenir des dialogues et produisaient des textes remarquables à l'écrit comme à l'orale. Cependant, avec l'évolution méthodologique, ces habiletés estompent car les traitements des schémas d'intégration didactique sont de plus en plus axés sur l'écrit à travers l'étude des textes publiés dans plusieurs manuels qui tendent à imposer un traitement standard pourtant, du fait même de son authenticité, le document apporté en

classe est toujours singulier et devrait par conséquent recevoir un traitement qui devrait lui aussi être singulier.

À la base, le savoir développé dans le processus enseignement-apprentissage de l'ELE au Cameroun passe par l'étude ou le commentaire de texte tiré d'un document authentique qui est le plus souvent le manuel scolaire inscrit au programme. Dès lors, le contenu culturel véhiculé est celui du texte mis en exergue ; encore là, l'identité du savoir culturel est d'origine étrangère. À travers la MA qui s'impose à toutes les cultures d'enseignement et à toutes les cultures d'apprentissage, sauf pour le Cameroun dans notre contexte, l'enjeu pour les élèves, tout autant que pour les professeurs, est de bien connaître la méthode de travail afin de la mettre en œuvre efficacement dans le commentaire de document : il s'agit de savoir en permanence ce qui est attendu d'eux et la question est de savoir si on prend aussi en compte ce que les acteurs de cette discipline attendent !

Le savoir hispanique, tel qu'il est enseigné comme discipline scolaire au Cameroun est d'origine étrangère. En effet, s'il est vrai qu'aujourd'hui les manuels inscrits au programme dans la période étudiée comme *Excelencia en Español I* (2015) et *Majors en español 4^e* (2015) s'efforcent à prôner l'interculturel dans leurs contenus, force est de constater que la culture étrangère est toujours dominante en classe de ELE au Cameroun (Ndam Gbetnkom, 2019). Les enseignants sont formés pour pratiquer la méthode active pourtant, ils ne le sont pas eux-mêmes. La créativité n'est pas le fait de ces derniers qui se réfugient dans la monotonie du manuel au programme pourtant, il existe bien de textes sur la culture locale en langue première ou seconde qu'ils peuvent traduire en vue de leurs utilisations en salle de classe dans une perspective interculturelle. Chaque langue a ces normes que l'on perçoit à travers sa grammaire, son vocabulaire, son lexique, pour ne citer que ceux-là. Ainsi, pour une épistémologie disciplinaire d'une langue étrangère comme l'espagnol dans un contexte hétéro et multiculturel comme celui du Cameroun, l'on ne peut s'atteler qu'à l'aspect culturel dans les manuels et les interactions pédagogiques.

La problématique de la perspective actionnelle-culturelle se pose ici comme une forme qui privilégie la recherche des réponses à la question pourquoi enseigner et faire apprendre l'ELE aux sujets camerounais sans que leurs cultures ne soit prise en considération ? Dans la structure de l'épreuve, deux parties sont le plus souvent propice

au test des savoir ou de connaissance sur la culture ou l'interculturel ; il s'agit de la compréhension du texte et de la rédaction. Toutefois, l'évaluation orale n'est pas prévue dans le processus pourtant le programme voudrait que l'accent soit mis sur l'orale. S'agissant du décalage avec la recherche, l'orientation défendue dans la majorité des recherches dans ce contexte pour sur comment enseigner et faire apprendre rapidement l'espagnol en soulevant d'une manière ou d'une autre, la question de l'ellipse épistémologique dont nous faisons mentions dans cette thèse.

L'épistémologie de l'espagnol comment discipline scolaire n'est pas mis en exergue au Cameroun. Or, en s'interrogeant sur l'origine de ce savoir, on gagnerait à définir une tradition pédagogique axée sur l'interlangue et l'interculturelle au même titre que l'adoption d'une politique de manuels scolaires contextualisés dans leurs contenus culturels pour la transmission d'une littérature de la culture camerounaise en langue espagnol (Onomo Abena, 2012).

Avec la méthode active, on devrait élargir la typologie des documents dans l'interaction pédagogique pour s'adapter à la vie réelle des élèves. Seulement, les manuels au programme sont pauvres en lexique lié aux multiples aspects de la culture camerounaise. Cette absence de présentation raisonnée des contenus lexicaux de la culture locale dans les manuels relevant de la MA d'espagnol du corpus d'enseignement-apprentissage, du fait de la prééminence de l'objectif de la culture étrangère (occidentale) est une emphase de l'épistémologie disciplinaire de cette langue : l'espagnol est enseigné en langue étrangère au camerounais avec des contenus tirés de la culture occidentale qui n'est ni soucieuse de l'interaction et des interrelations culturelles mais agit sur le sujet apprenant comme une forme de colonisation morale et culturelle.

Rappelons tout de même que malgré ce prima culturel, il y a une nécessité vitale d'adaptation des contenus de cette discipline à un public en pleine évolution. Cette volonté constituera, autant peut-être que l'influence des recherches en didactique de l'ELE (DELE), le moteur de ses futures transformations dont les bases sont en train d'être implanté par les dispositions des nouveaux programmes de 2014 dont la visée est la réalisation d'une école camerounaise intégrée. Le problème est de savoir si elle pourra dans cette aventure sauvegarder ses principes de base car l'APC qui est adopté comme nouveau paradigme pédagogique scrute le développement de la compétence individuelle,

ce qui n'est pas adapté au contexte d'effectif pléthorique est d'absence criarde d'outils didactique, de matériel pédagogique et d'infrastructure d'accueil. Tout compte fait, l'épistémologie disciplinaire de l'ELE au Cameroun est d'origine coloniale. Elle véhicule dans une langue exoglossique, des contenus de la culture occidentale, forme les apprenants dans une méthode sert mieux les intérêts de langue étrangère que ceux des objectifs visés par les états généraux de l'éducation au Cameroun (alinéa 1 de l'article 4 de la loi d'orientation de 1998). Il serait donc souhaitable de procéder à l'adoption d'une véritable politique qui sécurise d'une part la conception des manuels et garantis d'autre part la promotion de la culture camerounaise en langue espagnol dans une perspective interculturelle et d'interlangue.

6.4.2. La déontologie

Lorsque nous critiquons le primat de la culture occidentale sur la culture camerounaise qui constitue ce nous considérons comme les insuffisances avérées de la méthodologie officielle d'espagnol dans le contexte de la présente étude, nous voulons faire des propositions concrètes de mise en œuvre d'une pédagogie actionnelle-culturelle de l'espagnol respectueuse des profils cognitifs des apprenants et de leur subjectivité. Tel que l'espagnol est enseigné depuis son introduction en 1951 dans le système scolaire camerounais et sa vulgarisation en 1967, il suit une MA donc la structure à une cohérence fermée et typiquement coloniale. Ce constat permet de s'accorder avec Puren (2002 : 331) lorsqu'il relève que l'une des conséquences de cette cohérence fermée est qu'elle dépossède l'enseignant de sa propre responsabilité professionnelle en lui imposant des pratiques de référence, s'agissant d'enseignement, de conception de l'approche linguistique et culturelle, de la relation avec le public scolaire au regard de cette méthodologie unique et de l'évaluation. Comment faire donc bien son devoir d'enseignant si on est réduit à agir comme un automate ? Où est passé l'aspect dynamique de l'enseignement en classe de LE en contexte camerounais ?

En formation d'enseignants dans les écoles normales du Cameroun, cette cohérence apparaît dans la conception de l'accompagnement des élèves-professeurs par des conseillers pédagogiques choisis par le corps d'inspection au vu de leurs performances de « bons enseignants » pendant les stages pratiques de fin de formation. Cependant, parmi les critères de choix pour l'évaluation d'un bon didacticien sur le volet

pédagogique, il ne nous a jamais été donné de percevoir la moindre référence à des compétences de formateur dans un document officiel de suivi. À plus forte raison, les performances pédagogiques constatées à l'occasion d'inspections étant réputées suffisantes pour qu'un enseignant-didacticien soit autorisé à montrer à un professeur non didacticien ce qu'il convient de faire dans la pratique pédagogique en espagnol. La référence à une méthodologie unique a pour effet que la formation prend bien souvent l'allure d'une exigence de conformité et non de vérification pratique des acquis théoriques. Claude Normand cite dans sa thèse les critères de titularisation communiqués au printemps 2005 par l'inspection pédagogique d'espagnol à des professeurs stagiaires de seconde année d'une IUFM. Par rapport à sa proposition et prenant en compte le sens du devoir qu'est la déontologie, nous pouvons dire que l'inspection attend que le didacticien en situation de professeur d'ELE :

- S'exprime bien en langue espagnole ;
- Ait des objectifs clairs conformément aux instructions officielles et aux programmes en vigueur ;
- Suive une progression assurant des réactivations de connaissances ;
- Veille à la prise de parole des élèves de manière la plus autonome et la plus réfléchie possible ;
- Ménage des pauses et/ou reprises des acquis avec un souci réel de leur appropriation pendant le cours ;
- Donne la priorité à l'oral sur l'écrit comme c'est souvent le cas ;
- Utilise le tableau comme support d'enseignement-apprentissage ;
- Enseigne une langue espagnole authentique (phonétique et phonologie) ;
- Donne des consignes de travail précises de façon que le « repaso » mette en évidence les acquis ;
- Ne recoure aux technologies modernes que comme outils ;
- Donne aux cahiers l'importance qui leur revient ;
- Gère efficacement la discipline dans le groupe classe ;
- N'ait pas de problèmes majeurs de voix, de déplacements à travers les rangées si possible ;
- Pratique une évaluation et une notation claires.

Dans son investigation, Normand précise que dans ces attentes de l'inspection, le noyau dur méthodologique de la MA apparaît en filigrane derrière cette série de critères qui, selon lui : « *ne peuvent être compréhensibles et auxquels on ne peut satisfaire que dans ce cadre* » (Normand 2005 : 440-441). Dans le respect de la déontologie liée au métier d'enseignant, on peut aussi trouver des outils qui, pour l'évaluation des compétences des apprenants, sont appelés à produire le même type d'effet. à plus forte raison, les instruments élaborés par les enseignants pour évaluer les performances orales des élèves en MA d'espagnol, par exemple, deviennent vite des instruments de contrôle aux effets coercitifs évidents, du fait de l'abondance des critères d'évaluation portant sur le fond, la forme, la qualité, la quantité ou la pertinence de l'expression orale. On comprend aisément pourquoi dans le contexte Camerounais, rien n'est encore fait sur l'évaluation orale. C'est pourquoi il ne s'agit donc pas de critiquer les intentions des formateurs qui obéissent à une politique bien définie, mais de mesurer les conséquences entraînées en formation par la référence à une méthodologie unique à cohérence fermée (MA), examinées ici dans une perspective déontologique.

Il était question dans ce chapitre de procéder à l'analyse de la tradition didactique de l'espagnol au Cameroun en situation d'« ellipse méthodologique » à partir de trois perspectives, méthodologique, didactique et didactologique. En présentant les trois groupes de manuels de la période concernée par cette étude, le premier groupe concernant les manuels qui ont marqués le début de la rupture méthodologique et le changement de paradigme pédagogique a laissé voir qu'il y a eu ellipse méthodologique entre 2014 et 2018. Cette ellipse concerne la méthode audiovisuelle, la MA et l'AC. Bien plus, en scrutant les travaux de Kem-Mekah Kadzue (2016) en rapport avec la MA et l'AC, on s'est rendu compte que l'absence d'une approche sujet centré sur l'apprenant et sur les stratégies discursives impacte négativement sur les habiletés orales et auditives des apprenants qui, au bout de cinq années d'apprentissage n'arrivent pas à entretenir un dialogue en espagnol : l'ellipse qui était alors perçue comme évitement ou manque émerge pour être entendue comme accélération car les méthodes qui pouvaient permettre de résoudre ce problème ne peuvent plus être revisités à l'heure où la perspective actionnelle peine à s'installer dans la DLE au Cameroun. Sur la perspective didactique, l'attention est portée sur la conception de la notion de tâche comme une forme privilégiée de la mise en œuvre de la perspective actionnelle.

Parvenu au terme de cette partie qui avait pour but de mettre en exergue la tradition de la didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun, il ressort que celle-ci a connu une évolution limitée. En effet, la publication en 2016 des textes officiels sur le nouveau programme pour la classe de quatrième confirme que la tradition de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun ne s'engage qu'avec réticence dans la nouvelle logique préconisée par le préambule commun à toutes les langues. En effet, le préambule commun de cette instruction publiée après le CECRL (2001) prend acte de nouveaux besoins issus de la construction européenne et préconise, en réponse à cette nouvelle donne économique et sociale, des réponses didactiques adaptées. Ainsi, dans le contexte camerounais, on s'attendait à l'adoption de la perspective actionnelle d'inspiration purenienne dont le principe de base stipule qu'il est possible de développer la compétence au sein d'un groupe en lieu et place de l'APC qui prône plutôt le développement individuel des compétences et un effectif réduit.

À l'examen des caractéristiques de la méthodologie officielle de la tradition didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun sur la période retenue pour cette étude, nous voyons s'installer, dans une perspective diachronique, les fondements d'une ellipse historique qui sera déclinée par la suite en ellipse méthodologique : en effet, en délaissant les Méthodes Actives et Audio Visuelle ainsi que l'approche Communicative, la didactique de l'espagnol au Cameroun effectue manifestement un parcours solitaire et l'on peut d'ores et déjà conjecturer que ces choix historiques ont influencé et influencent fortement la réalité des pratiques de classes et le niveau de la compétence communicationnelle des élèves jusqu'à aujourd'hui. À plus forte raison, Puren (1988) rappelle que dans l'histoire des méthodes, la transition entre la méthode active (MA) et audiovisuelle (MAV) constitue la période charnière des grands changements dans l'évolution des méthodes au sein de la DLE. Or, le Cameroun a évité ces méthodes et par conséquent, après cinq années d'études, les élèves camerounais n'arrivent pas à entretenir un dialogue en espagnol.

À partir de la fin des années 2000, en ne suivant pas les préconisations de l'instruction de la loi de l'orientation de 1998, l'espagnol échappe presque totalement à la succession des deux paradigmes à savoir celui de substitution faisant passer de la méthode directe à la méthode active et celui d'addition qui combine le MA et la MAV

pour aboutir à la perspective actionnelle, pour ne procéder au fil du temps qu'à quelques aménagements, comme par exemple avec l'introduction l'APC : mais à partir du moment où ce nouveau paradigme pédagogique recevait le même traitement didactique que les précédents, on ne pouvait que parler d'aménagements de surface à une méthodologie peu stabilisée et apparemment non négociable dans ses fondamentaux pour ce qui est de son implémentation. L'ellipse vient alors s'articuler avec les deux paradigmes de l'évolution, et nous voyons se dessiner pour l'enseignement scolaire de l'espagnol un processus tout à fait singulier qui ne s'est toujours pas interrompu et qui va consister à faire perdurer une méthodologie unique, bien au-delà de la périodisation à laquelle on a pu assister pour les autres langues principalement enseignées au Cameroun : il s'agit toujours de l'approche par objectif centrée sur l'enseignant avec des tendances modernes dissimulé derrière une pseudo Approche Par les Compétence supputant théoriquement le développement individuel des compétences en contexte d'effectif pléthorique. C'est ce processus que nous proposons de désigner au moyen du concept d'« ellipse méthodologique » et de corriger avec la perspective actionnelle d'inspiration purenienne afin d'avoir une approche propre aux réalités du contexte scolaire camerounais.

TROISIÈME PARTIE :

**LES PERSPECTIVES POUR LA TRADITION DE LA
DIDACTIQUE DE L'ESPAGNOL COMME LANGUE
ÉTRANGÈRE EN CONTEXTE CAMEROUNAIS**

Dans la deuxième partie de cette thèse, nous avons présenté succinctement les deux passages au méta qu'a connus la didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun avec l'ellipse au niveau des méthodes actives et audio visuelles. Dans un premier temps, de nombreux didacticiens, à l'instar de Manga (2014) et Kem-Mekah Kadzue (2016) ont décidé d'adopter une attitude critique vis-à-vis de ces deux paradigmes méthodologies qui avaient pourtant vocation à imposer ses pratiques d'enseignement, réputées scientifiques dans le domaine des langues étrangères. L'émergence de la Didactique des langues en tant que discipline de plein exercice au Cameroun avec ses méthodes comparatistes dont la finalité est de trouver des méthodes et techniques adéquates pour faciliter le processus enseignement-apprentissage, a permis de regarder la méthodologie depuis un point de vue externe. Dans un second temps, avec le deuxième passage au méta, la prise en compte des cultures d'apprentissage a mis la didactique de l'ELE en capacité d'examiner et de problématiser l'ensemble des stratégies mobilisables par les enseignants pour s'ajuster aux profils très divers et hétérogène des apprenants camerounais dans leurs différents contextes socioculturels.

À l'observation, l'évitement des MA et MAV ainsi que de l'AC dans la tradition didactique de l'ELE au Cameroun a causé des dommages dans l'évolution de cette tradition. Il s'agit entre autres de l'absence du dialogue entre les élèves après de nombreuses années d'étude, le caractère théorique du processus d'enseignement-apprentissage et ceci en dépit de l'adoption de l'APC. C'est pourquoi, bien plus que l'ellipse procédurale, cet évitement est un concept d'ellipse épistémologique en tant qu'impasse sur les perspectives didactique et didactologique qui est le mieux à même de rendre compte du décalage très important entre la MA d'espagnol et la perspective actionnelle par rapport aux attentes sociales en matière d'enseignement des langues vivantes et aux évolutions de la population scolaire.

Alors que les performances des élèves sont de plus en plus critiques avec les conséquences des évitements méthodologiques qui s'en sont suivies en matière d'hétérogénéité des publics concernés par cette discipline, il faut attendre les années 2002 avec l'adoption du nouveau programme depuis la publication de la loi d'orientation en 1998 pour que la MA d'espagnol soit mise en quelque sorte au pied du mur jusqu'à l'avènement de l'APC avec la publication de nouveaux programmes communs à toutes

les langues et qui incitent fortement, dans les préambules communs des textes officiels, à reconsidérer les schémas de classe et l'évaluation, en référence au CECRL. L'environnement des salles de classe camerounais, très hétérogène lui aussi, tout autant dans ses façons d'accompagner les élèves dans l'apprentissage que dans ses comportements en général, a été pris en charge par des enseignants d'espagnol qui ont cherché dans une grande solitude méthodologique les manières les plus efficaces de travailler depuis l'avènement de l'APC. Obligé d'évoluer sans réflexion épistémologique sérieusement étayée sur la faisabilité lors de l'adoption et l'intégration d'une telle méthode dans un tel contexte, la méthode appliquée actuellement en classe d'espagnol court le risque de ne pas être en mesure de prendre en compte la nouvelle donne et se contenter de ne procéder qu'à quelques ajustements pour la mise en œuvre de l'APC. C'est pourquoi, la deuxième partie de cette étude est consacrée aux perspectives envisageables pour la tradition de la didactique de l'espagnol comme langue étrangère en contexte camerounais. De manière spécifique, il s'agit de l'examen des modèles de mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle, la modélisation des formes de mise en œuvre de la perspective actionnelle dans l'enseignement scolaire au Cameroun et enfin, les modalités pratiques de mise en œuvre de la perspective actionnelle et de l'approche par tâches en classe de l'ELE dans le secondaire camerounais.

CHAPITRE 7 :

**L'EXAMEN DES MODÈLES DE MISE EN ŒUVRE DE LA
NOUVELLE PERSPECTIVE ACTIONNELLE**

Dans ce chapitre, nous abordons la période qui s'est récemment ouverte dans le système éducatif camerounais avec la révision des programmes scolaires. Ce changement est marqué par l'optique de réalisation d'une école camerounaise intégrée qui soit soucieuse de l'enracinement culturel et l'ouverture à l'altérité tout en s'attachant à ce qu'aucune culture n'est supérieure à l'autre. Pour ce faire, un nouveau paradigme pédagogique a été adopté ; il s'agit de l'approche par les compétences avec une entrée par des situations de vie réelle. Par ce choix, la politique éducative du Cameroun rejoint volontairement les préconisations du document élaboré par un groupe d'experts à l'initiative du conseil de l'Europe en 2001. Il s'agit du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, Apprendre, Enseigner, Évaluer*, en abrégé *CECRL*. En prenant en compte l'importance d'une telle décision dans l'enseignement d'une langue comme l'espagnol, je scruterai dans ce chapitre les implications liées à l'introduction de cette approche dans le système éducatif camerounais. Bien plus, un état des lieux sera fait dans le but d'examiner les conséquences de cette introduction pour l'espagnol.

7.1. LA PRÉSENCE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE DU *CECRL* DANS L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE AU CAMEROUN

Dans cette sous-partie, nous abordons une période qui s'est ouverte récemment dans le système éducatif camerounais, avec l'introduction, par les états généraux de l'éducation, d'une nouvelle organisation de l'enseignement de l'ensemble des langues vivantes, du lycée dès la classe de 4^{ème} à la fin du cycle secondaire. Il va de soi que l'enseignement scolaire, l'espagnol est concerné par ce changement qui est lié à l'adoption des nouveaux programmes de langues vivantes reposant sur des préconisations d'un document élaboré par un groupe d'experts, à l'initiative du Conseil de l'Europe. Ce document, désormais bien connu de tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement des langues vivantes, a pour titre complet ainsi formulé : *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Nous avons tenu compte de la date de l'introduction de ce document dans les programmes (2016) pour élaborer la périodisation raisonnée des manuels d'espagnol publiés depuis l'introduction de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun jusqu'à l'adoption de l'APC en 2014 et son entrée en vigueur en classe d'espagnol (4^{ème}) en 2016. Au vu de l'importance de cette périodisation, nous allons présenter la réforme politique éducative qui, mieux que

l'APC, soit soucieuse de la considération de la Perspective Actionnelle du CECRL dans l'enseignement scolaire comme un paradigme privilégié pour l'enseignement-apprentissage l'ELE en contexte d'effectif pléthorique. Pour ce faire, nous nous attarderons premièrement sur un certain nombre d'implications liées à l'introduction de ce document dans le système éducatif, avant d'aller plus loin dans l'examen des conséquences de l'introduction de ce nouveau paradigme pédagogique pour l'espagnol au Cameroun.

7.1.1. Une réforme de la politique éducative qui prend en compte les langues étrangères mais sans référentiel

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), rendu public en 2001 par le Conseil de l'Europe, a été officiellement adopté par la France à partir de 2002. Au Cameroun, cette volonté manifeste d'intégrer les langues étrangères dans les réformes opérées au niveau de la politique éducative ne se fera pas de façon harmonieuse avec d'autres disciplines. En effet, c'est au début de la période concernée par l'étude que le Cameroun va adopter un paradigme qui valide son adoption officielle du CECRL. D'autres disciplines comme le français et l'anglais en bénéficieront dès la publication des nouveaux programmes révisés en 2014 pour les classes de 6^{ème} selon la politique mise en place. Cependant, avec la progression de l'implémentation de l'APC à travers les nouveaux programmes, les langues étrangères seront finalement prises en compte par l'arrêté n°14bis/15/MINESEC/CAB du 04 mai 2015 portant programme d'études : espagnol enseignement secondaire général classes de 4^{ème} & 3^{ème}. Ceci a très certainement eu pour objet de souligner la cohérence de la politique éducative conduite en matière de langues vivantes au secondaire à partir de la classe de 4^{ème} jusqu'à son apogée en 2020 en classe de terminale. Il s'agit probablement aussi de suggérer aux enseignants de se tenir au courant de l'organisation de l'enseignement des LVE selon la nouvelle approche pédagogique (APC) dans les classes où elle n'intervenait pas encore. Enfin, ce rappel de textes officiels met en évidence que la politique conduite dans ce domaine envisage le long terme, dans la mesure où elle couvre l'ensemble du curriculum.

Dans le préambule du nouveau programme, cette insistance sur la cohérence de la réforme de la politique éducative conduite en matière de langues étrangères apparaît dans un paragraphe où est présentée l'approche qui doit désormais prévaloir à tous les niveaux d'enseignement. Ce paragraphe peut avoir significativement pour titre *APC-ESV* :

L'apprentissage de l'Espagnol comme LVII occupe une place importante dans la formation des jeunes camerounais à la fois comme outil de communication permettant l'acquisition des connaissances linguistiques et culturelles solides et comme outil de développement de l'intelligence, du sens de l'esthétique, de l'esprit critique et de la formation de la conscience morale. Par ailleurs, il contribue au développement d'attitudes qui traduisent la prise de conscience du pluralisme culturel en vue d'une préparation à la vie active dans une option de complémentarité avec les autres disciplines dans un contexte d'interdisciplinarité.

L'actuel programme s'appuie, plus que son précédent, sur des situations réelles de vie dans lesquelles l'apprenant développe des compétences diverses en tant que acteur social.

(Programme d'étude : Espagnol classe de 4^{ème} & 3^{ème}, 2015 : 3).

Ces orientations sont en accord avec les dispositions de CECRL. En effet, tout laisse voir qu'une langue est un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales. De manière spécifique, il s'agit à chaque fois de mener à bien un projet, d'atteindre un objectif, de résoudre une situation problème. Ainsi, en termes de programmation et de progression, cela implique donc que les compétences linguistiques (grammaticales, lexicales, phonologiques) et culturelles soient mises au service de la réalisation de tâches et ne soient pas considérées comme des fins en elles-mêmes. Toutefois, le processus enseignement-apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère en situation d'APC n'intègre pas la notion de *tâche* et scande le développement de compétence comme si cela dépendait d'elle-même. La raison ici réside dans le fait que l'Approche Par les Compétences suppose que la compétence ne peut être développé qu'individuellement ; par conséquent, elle nécessite un effectif réduit et un cadre adéquat pour le suivi spécifique des élèves en situation d'apprentissage. *A contrario*, la perspective actionnelle d'inspiration purenienne révèle que la compétence peut se développer au sein d'un groupe hétérogène. Par ce fait, elle est plus adaptée pour les contextes à effectifs pléthoriques et mieux outillée pour rendre compétent les élèves à partir de deux éléments essentiels qui la caractérisent : *la tâche* et *l'action*. D'ailleurs, le rédacteur du CECRL introduit dans ces lignes le terme-clé de « tâche », conçue comme une sorte de point d'aboutissement de toutes les activités conduites au sein de la classe,

et qui leur donne sens. Le texte présente par ailleurs la langue comme un savoir-faire social, c'est sans doute la raison pour laquelle, au Cameroun : « *L'actuel programme s'appuie, plus que son précédent, sur des situations réelles de vie dans lesquelles l'apprenant développe des compétences diverses en tant que acteur social.* (Programme d'étude : Espagnol classe de 4^{ème} & 3^{ème}, 2015 : 3). Cet extrait évoque le précédent programme pour faire allusion à des pratiques antérieures d'enseignement dans lesquelles les contenus linguistiques et culturels étaient traités en eux-mêmes et pour eux-mêmes avec un accent particulier sur le magistrocentrisme.

L'orientation générale donnée à l'enseignement des langues étrangères dans cet extrait consiste donc désormais à établir une correspondance entre pratiques de classe et pratiques sociales, en relation avec un objectif social de référence qui vise la préparation des élèves à des tâches sociales impliquant l'usage d'une langue vivante. Mais comment y parvenir si la réalité contextuelle n'est pas prise en compte ? Par cette question, on se rend compte qu'au Cameroun, la politique de la réforme éducative a pris en compte les langues étrangères mais pour faciliter la mise en œuvre de l'APC, cette politique n'a pas prévue un référentiel relatif à l'organisation de l'enseignement des langues vivantes dans l'enseignement scolaire au même titre que les réalités contextuelles des situations d'enseignement-apprentissage et évaluation. Or, le sous-titre de l'ouvrage publié par le Conseil de l'Europe qui est *Apprendre, enseigner, évaluer* constitue en soi un référentiel dont l'exploitation et l'adaptation du contenu en fonction du contexte permettrait de résoudre l'épineuse question de la mise en œuvre efficiente de l'APC en classe des langues étrangères au Cameroun.

À la lecture du contenu du troisième volet de l'ouvrage du CECRL, un élément attire particulièrement l'attention : il s'agit de l'échelle des niveaux de référence correspondant aux capacités d'un utilisateur élémentaire (A), indépendant (B), expérimenté (C), dans les cinq domaines d'utilisation de la langue (compréhension orale et écrite, production orale dialoguée ou non, production écrite), publiée au chapitre 3, et les différentes propositions de grilles d'étalonnage de la capacité langagière, en rapport avec les niveaux de référence, publiées au chapitre 4. La référence au CECRL dans les programmes scolaires pourrait avoir pour effet de mettre en correspondance les différents paliers du curriculum des langues étrangères au secondaire et l'échelle des niveaux de

référence. Goullier (2005) présente ces correspondances dans un tableau correspondant au contexte Français. Cependant, concernant le contexte camerounais, nous n'avons pas trouvé de correspondances. De ce fait, en s'inspirant du modèle de Goullier et en prenant en compte les réalités du contexte d'étude, nous mettons en correspondance les différents paliers du curriculum des langues étrangères au secondaire et l'échelle des niveaux de référence dans le tableau suivant :

Tableau 18 : Correspondance et échelle des niveaux de référence des différents paliers du curriculum des langues étrangères au secondaire

CE QUI DEVRAIT ÊTRE FAIT				
NIVEAU	ÉCOUTER	LIRE	ENGAGER UNE CONVERSATION	ÉCRIRE
Élémentaire, fin du cycle 1 (2ans, 4 ^{ème} & 3 ^{ème})	A1	A1	A2	A2
Intermédiaire, fin du cycle 2 (2ans, 2 ^{nde} & 1 ^{ère})	A2	A2	B1	B1
Terminal, fin du cycle secondaire (1an, Tle)	B1	B1	B1	B1

En concevant ce tableau, nous voulons montrer qu'il est important qu'à la fin du premier cycle que nous nommons cycle élémentaire au secondaire, l'élève développe les simples habiletés linguistes qui correspondent aux niveaux 1 et 2 de la taxonomie de Bloom (1975). En effet, Bloom a élaboré un modèle de la pédagogie proposant une classification des niveaux d'acquisition des compétences autour de 6 niveaux dont le premier, fondé sur la connaissance voudrait qu'à la fin du cycle élémentaire de tout processus d'enseignement-apprentissage et évaluation, l'élève soit capable de *définir, d'associer, de nommer, d'identifier, de reproduire, de noter, d'étiqueter*, pour ne citer que ceux-là. Ces compétences doivent évoluer et atteindre le niveau 2 qui est celui de la compréhension où, en plus des habiletés du niveau précédent, l'élève doit *reconnaître, choisir, classifier, indiquer, reformuler, reconnaître, exprimer*, par exemple. De manière résumer, les indications du tableau 18 intègre l'échelle des niveaux de référence correspondant aux capacités d'un utilisateur selon le CECRL et qu'en contexte camerounais, l'exploitation des résolutions de la réforme de la politique éducative dans

le domaine des langues puisse permettre de former des locuteurs parfaits qui iront graduellement du niveau élémentaire au niveau terminal avec pour principale caractéristique, l'expression orale en continu. Il s'agit de rendre indépendant l'élève à la fin du secondaire sur le plan communicationnel en langue étrangère. La décision de la politique de la réforme éducative camerounaise de proposer la mise en place de l'APC dans les langues étrangères est motivée par le fait que l'échelle de référence a fait prendre conscience du caractère déséquilibré de la compétence communicationnelle des élèves à la fin d'un cycle.

Tableau 19 : Correspondance et échelle des niveaux de référence des différents paliers du curriculum des langues étrangères au secondaire en cotexte camerounais.

CE QUI EST FAIT				
NIVEAU	ÉCOUTER	LIRE	ENGAGER UNE CONVERSATION	ÉCRIRE
Élémentaire, fin du cycle 1 (2ans, 4 ^{ème} & 3 ^{ème})	A1	A1	A1	A1
Intermédiaire, fin du cycle 2 (2ans, 2 ^{nde} & 1 ^{ère})	A1	A2	A1	A2
Terminal, fin du cycle secondaire (1an, Tle)	A2	A2	A1	A2

D'après le tableau 19, le niveau de référence des différents paliers du curriculum des langues étrangères au secondaire se limite à la formation des utilisateurs élémentaires qui, selon la hiérarchisation du CECRL (2001) correspond à « A » qui a une valeur 1 pour les compétences élémentaires de base telle que lire et reproduire. Avec la valeur 2, l'élève peut déjà engager une conversation et écrire sans chercher à reproduire à tous pris. L'élaboration de ce tableau prend appui sur le modèle d'enseignement-apprentissage centré sur l'étude des thèmes à travers les extraits tirés du manuel au programme ou d'autres sources pour l'enseignant qui les convoquent. Cette référence n'offre généralement que deux possibilités d'action à l'élève à savoir lire le texte et répondre aux questions, et ceci, peu-importe le niveau de l'apprenant. Ainsi, tel élève atteint par exemple le niveau réservé à B1 en compréhension écrite, alors qu'il ne valide que le niveau A2 en expression orale pourtant il est à la fin du cycle intermédiaire. D'où la

préoccupation de Kem-Mekah Kadzue (2016) lorsqu'il scrute pourquoi après cinq années d'apprentissage de l'ELE au secondaire et deux à trois années au supérieur, le sujet apprenant camerounais n'arrive toujours pas à engager une conversation orale en continu en espagnol.

La difficulté liée à la prise en compte des langues étrangères dans la politique de la réforme éducative en contexte camerounais est surtout celle de la compréhension des références. En effet, dans les textes qui accompagnent cette réforme telle que le nouveau programme, de fréquentes références sont faites à un langage spécialisé qui n'est pas nécessairement familier des professeurs. De surcroît, on n'assiste pas à des initiatives de clarification qui devraient par exemple prendre la forme de *glossaires* dans les documents d'accompagnement des programmes, de manière à clarifier des notions comme celle de compétence, de situation problème, d'agir compétent, de tâche, d'activité langagière, de stratégie, de communication linguistique, d'activités d'intégration et de remédiation, pour ne citer que ceux-là. Or, en France par exemple, cet effort de clarification est fait par plusieurs acteurs du secteur éducatif dont Goullier (2005), Représentant national auprès de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe. Parmi ces multiples clarifications, Francis Goullier s'est le plus illustré par la publication des schémas permettant aux enseignants de visualiser les compétences qui constituent l'arrière-plan d'une démarche pédagogique fondée sur des activités langagières et des tâches.

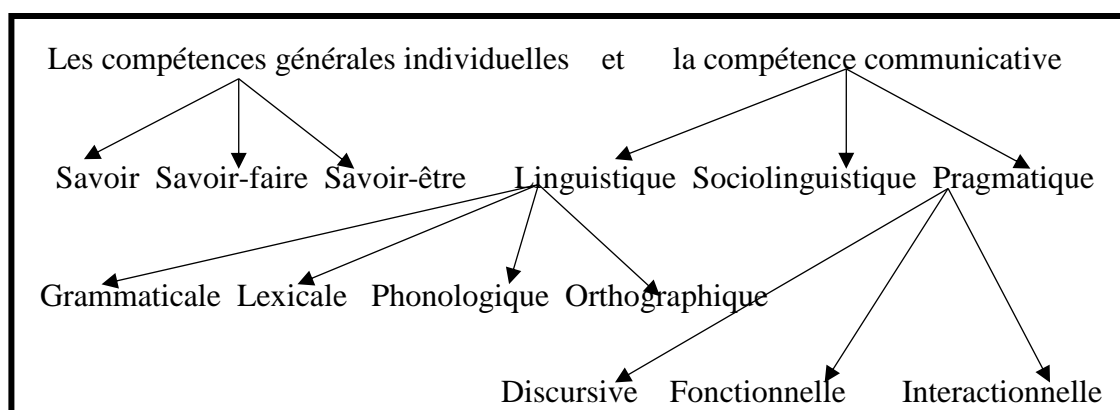


Figure 11 : Mise en œuvre des activités langagière à travers les tâches communicatives
Source : Goullier (2005 : 17)

D'après la figure 11, les compétences générales individuelles et la compétence communicative permettent de mettre sur pieds les activités langagières à travers des tâches

communicatives. Dans la planification de l'enseignant, la référence à la tâche peut être de nature à bouleverser bien des habitudes. Beaucoup d'enseignants camerounais, et pas seulement d'espagnol, sont plus à leur aise en commençant par choisir des documents, avant de se poser la question des activités à mener avec ces derniers. Dès lors, d'autres clarifications s'imposent pour que les enseignants puissent visualiser où se situe l'approche par les tâches en relation avec les compétences méthodologiques générales, les thèmes culturels au programme ainsi que les situations de classe. Dans le second schéma, à nouveau emprunté à Goullier, l'accent est mis sur les stratégies personnelles mises en œuvre par l'élève à partir du moment où il s'implique dans une tâche qui lui a été confiée.

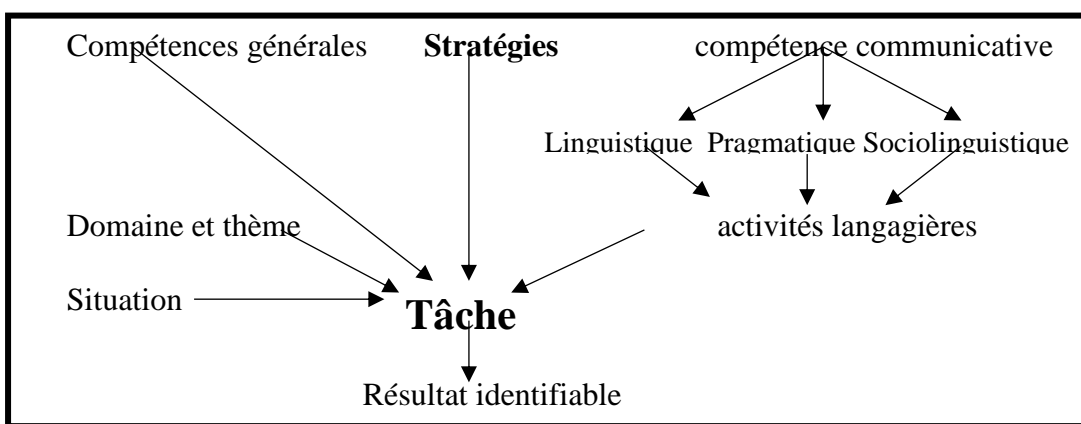


Figure 12 : Stratégies personnelles mises en œuvre par l'élève pour effectuer une tâche
Source : Goullier (2005 : 26)

Dans le processus enseignement-apprentissage et évaluation, la tâche est constituée comme le point focal de toutes les méthodologies visant à développer des compétences identifiées. En effet, avec la figure 12, Goullier (2005) met en exergue le caractère fédérateur de la tâche et montre que c'est autour d'elle que s'articulent toutes les composantes du dispositif d'enseignement-apprentissage et évaluation. On peut également remarquer dans ce schéma qu'une des caractéristiques singulières de la tâche est le caractère identifiable du résultat auquel parvient l'élève, ce qui renvoie à la problématique de l'évaluation. Malgré cette clarté, les enseignants ont des difficultés à mettre en œuvre certaines approches.

Avec l'avènement de l'APC au Cameroun, un malaise s'est installé chez les enseignants du secondaire. Au début, les difficultés rencontrées et exprimées par les enseignants ont laissé croire qu'il s'agissait de la mauvaise interprétation de l'orientation

ou de la connaissance des principes de cette approche. En effet, ce sentiment de découragement éprouvé par certains enseignants peut ne pas venir seulement de la difficulté de lecture du texte officiel comme c'est le cas avec la perspective actionnelle dans le document publié en 2001 par le CECRL. Bien au contraire, ce découragement trouve son origine dans les difficultés de mise en œuvre de l'approche par les compétences sur le terrain dans le contexte camerounais ainsi que dans le fait qu'il est parfois trop attendu de cette approche décontextualisée.

Concernant le premier aspect de la mise en œuvre de l'APC qui est l'entrée par des situations de vie, on se rend compte la mise en place du dispositif susceptible de faciliter le développement des groupes de compétence préconisés par le programme de 2015 cité plus haut, s'est parfois avérée assez difficile car les contraintes matérielles sont nombreuses. Par exemple, pour que les élèves puissent être en action, il faut que chaque groupe-classe dispose du manuel scolaire ou du document de travail utilisé pour la situation problème. Or, avec la situation économique qui rend l'accès limité au manuel et matériel scolaire pour plus de 2/3 des acteurs en situation des classes ainsi que le quota horaire défavorable (3h par semaine), les cours de langue deviennent décourageants pour les enseignants et par ricochet les élèves. De surcroît, concernant la structure des épreuves et les types d'exercices à proposer, les opinions sont restées décousues. Il faut donc un temps de concertation conséquent pour que les professeurs puissent se mettre d'accord sur les modalités d'évaluation. Déjà, la problématique de l'évaluation diagnostique est très complexe au Cameroun en raison des effectifs pléthoriques, le volume du programme, le quota horaire et le calendrier scolaire parsemé des interruptions (jours fériés, célébrations diverses). Il se trouve donc qu'avec l'adoption de l'approche par les compétences au Cameroun, l'objectif qui vise le développement de la compétence orale est hypothéqué car elle ne peut être évaluée ou mise en œuvre de manière individuelle de ce contexte. En conclusion, il s'agit d'une réforme qui prend certes en compte les langues étrangères mais qui, au final ne rend pas service vu que les apprenants camerounais continueront à subir la langue et non l'utiliser pour interagir avec l'autre en société.

7.1.2. Des attentes inadéquates quant aux réalités du contexte scolaire camerounais

Plusieurs réformes de la politique éducative qui prennent en compte les langues étrangères n'intègrent le plus souvent pas toutes les réalités scolaires. C'est le cas du CECRL et le Cameroun avec l'adoption de l'APC en contexte d'effectif pléthorique dans l'espoir de progresser vers une école camerounaise intégrée avec à la fin un profil d'homme compétent et prêt à contribuer au développement du pays *l'horizon 2035*.

Commençons par la critique faite par Puren (2007) sur le document de référence pour les langues étrangères, publié par le CECRL (2001). En effet, dans une conférence donnée à distance à des étudiants et enseignants stagiaires de l'IUFM de Lorraine le 09 mai 2007, Christian Puren fournit un certain nombre de précisions en ce qui concerne les possibilités CECRL et ce que ce document n'a pas vocation à apporter aux enseignants de langues vivantes. Selon cet auteur, tout document présenté comme une référence pour l'enseignement des langues devrait pouvoir proposer des modèles concernant quatre points fondamentaux :

- *Un modèle de description de la langue (c'est-à-dire une grammaire) ;*
- *Un modèle de description de la compétence langagière ;*
- *Un modèle permettant de décrire le processus d'apprentissage de la langue et d'acquisition d'une compétence langagière, c'est-à-dire une théorie cognitive ;*
- *Un modèle permettant de décrire la relation entre processus d'apprentissage et processus d'enseignement, c'est-à-dire une méthodologie. (Diapositive n° 8 de la conférence de Puren à l'IUFM de Lorraine le 09 mai 2007)*

Cette critique a été commentée par Lenoir (2009 : 288) qui relève que la démonstration de Christian Puren consiste précisément à mettre en évidence que sur ces quatre points, les rédacteurs du CECRL n'entendent pas proposer de réponse. Ainsi, pour ce qui est de la description de la langue, le document se réfère (CECRL, 2001 : 89) à la grammaire de phrase. Bien plus, il fait allusion aux fonctions et notions, à la grammaire et au vocabulaire nécessaires pour réaliser les tâches communicatives, ce qui renvoie donc à l'AC. Cependant, il ne fait pas mention de la grammaire de texte ou de l'énonciation, indispensables lorsque l'on fait travailler des élèves un peu avancés sur des documents authentiques, ni de la grammaire de l'apprenant, à savoir interlangue. Il est précisé à la

page 89 de ce document que si un certain nombre de théories et de modèles existent, « [...] *il n'appartient pas au Cadre de référence de porter un jugement ni de promouvoir l'usage de l'un en particulier* » (Diapositive n° 10 de la conférence de Puren à l'IUFM de Lorraine le 09 mai 2007). En ce qui concerne le second point, Lenoir (2009) fait savoir que les auteurs du CECRL ne se prononcent pas non plus pour défendre une conception ou une théorie de la compétence langagière (CECRL, 2001 : 23). Pourtant, Rappel Puren (2007, Diapositive n° 12), ce document est massivement utilisé comme référence pour son échelle de niveaux de compétence langagière.

S'agissant d'un modèle de description du processus d'apprentissage et d'acquisition, là non plus, les auteurs entendent ne pas prendre position constatant qu'il n'existe pas « *de consensus fondé sur une recherche assez solide* » permettant de déterminer comment apprennent les apprenants (Conseil de l'Europe 2001 : 108). Dans ces conditions, les auteurs du Cadre n'ont pas de théorie cognitive de référence (diapositive n° 14 de la conférence de Puren à l'IUFM de Lorraine le 09 mai 2007). Pour finir, en ce qui concerne une méthodologie d'apprentissage, les auteurs reconnaissent que le Conseil de l'Europe a pendant de longues années « [...] *encouragé une méthodologie fondée sur les besoins communicatifs des apprenants et l'adoption de méthodes et de matériels appropriés à leurs caractéristiques et permettant de répondre à ces besoins* » (CECRL, 2001 : 110). Il s'agit de l'approche communicative, liée aux travaux du Conseil de l'Europe sur les Niveaux-Seuils. Avec le CECRL, il n'est plus question de promouvoir une méthode particulière, mais de « [...] *présenter des choix* » (*ibidem.*).

À la fin de cette première lecture critique faite par Puren (2007) et Lenoir (2009), il se dégage un constat critique pour ce qui est de l'adoption des orientations données par les rédacteurs de ce document : le document du Conseil de l'Europe a pour vocation de fournir un cadre qui rende plus transparentes les modalités d'attribution des certifications de niveaux d'un pays à l'autre de l'UE. Il permet la reconnaissance réciproque entre pays de l'UE des niveaux de qualification en langue. Toutefois, il n'y a pas dans ce document de préconisation des manières d'enseigner ou d'apprendre. Bien plus, en ce qui concerne le processus enseignement-apprentissage et évaluation des langues étrangères dans un pays qui n'est pas de l'UE comme le Cameroun, ce document est resté muet.

Concernant la réforme de la politique de la réforme éducative prenant en compte les langues étrangères au Cameroun, nous proposons quelques grilles de lecture critique. Avec les réformes de 1998, la politique éducative camerounaise a donné une nouvelle mission générale à l'éducation :

L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux. (Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun, 1998, Article 4)

De manière spécifique, il s'agissait de : « *la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun* » (Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun, 1998, Article 5, alinéa 1). Pour se faire, un nouveau programme calqué sur la pédagogie par objectif a été publié en 2002 pour accompagner ce vas projet. Seulement, après plus d'une décennie d'application, ce programme ainsi que la méthode qui l'accompagnait n'a pas permis d'atteindre les objectifs escomptés. Ce premier passage met en exergue l'inadéquation entre l'orientation de la réforme éducative et les réalités contextuelles car, au lieu de former les citoyens capables de se servir des compétences et habiletés développer pour participer activement au développement social, cette politique a contribué plutôt à la formation des automates, incapables de penser par eux-mêmes et ne se limitant qu'à reproduire.

Ce constat a forcé les états généraux de l'éducation camerounaise à entreprendre une autre réforme, celle de 2014 avant l'adoption de l'Approche Par les Compétences avec une entrée par des situations de vie comme nouveau paradigme pédagogique pour la réalisation d'une école camerounaise intégrée. Cette volonté manifeste d'atteindre les objectifs visés depuis la loi d'orientation de 1998 n'est cependant pas suffisante. En effet, le choix de cette approche n'a pas été objectif sur un double plan. Sur le plan contextuel, la réforme de 2014 ne s'est pas inspirée des causes de l'échec de celle de 2002 à savoir, la prise en compte du contexte scolaire camerounais caractérisé par les effectifs pléthoriques, l'insuffisance de l'infrastructure scolaire, le manque d'outils et de matériels didactique te pédagogique et surtout, la connaissance ou le processus obligatoire de recyclage du personnel enseignant sur le nouveau paradigme pédagogique. Non loin de ces aspects se trouve le principe au centre de l'APC qui est celui du développement de la

compétence individuelle chez les élèves. Bien plus, elle exige le suivi individuel des élèves, l'existence des laboratoires équipés pour la pratique, un temps considérable pour la réalisation efficiente des activités d'enseignement-apprentissage, l'évaluation de l'acquisition des habiletés, l'implémentation des activités d'intégration pour le réinvestissement socioéducatif du nouveau savoir construit et la remédiation. Par conséquent, nous pouvons dire que l'adoption de l'APC-ESV comme nouveau paradigme pédagogique au Cameroun était une réforme mort-née en 2014 car ne prenant pas compte les réalités du pays en matière d'éducation. Dans ces conditions, il est clair qu'avec cette approche, il est impossible de former des camerounais compétents. Bien plus, il s'agit d'une manière moderne et subtile de l'application de la PPO, d'où la titraille : **Des attentes inadéquates quant aux réalités du contexte scolaire camerounais.** De surcroît, dans l'élaboration des principes référentiels de base de la perspective actionnelle, Puren (2006) fait savoir qu'il y a un grand danger à attendre officiellement du CECRL qu'il évalue les processus d'apprentissage, alors que ce n'est pas sa vocation.

Pour mieux structurer son argumentaire, Puren (2007, Diapositive n°21) émet l'hypothèse selon laquelle le risque serait grand de ne s'intéresser, au moyen des grilles d'évaluation issues de l'échelle de niveaux de compétences, qu'aux productions des élèves, en se demandant seulement si ces derniers valident ou non telle compétence à tel niveau lorsqu'ils accomplissent une tâche. Si cela est fait, et c'est le cas du contexte camerounais, on verrait revenir la pédagogie par objectifs (PPO) des années 1980 dont les travers ont été mis en évidence par de nombreux chercheurs, notamment parce que cette pédagogie éliminait toute référence au processus et aux stratégies personnelles d'apprentissage des élèves (Lenoir, 2009). La dérive que représenterait le fait de considérer que les descripteurs des échelles de niveaux puissent être utilisés pour construire des dispositifs de mise en progression des tâches a été mise en exergue par Coste (2009 : 21) lorsqu'il dit que :

[...] le succès d'une approche mettant l'accent sur les tâches, comme unités d'action finalisée passant notamment par des activités langagières, tient en partie à ce qu'elle présente l'avantage de définir des entités autonomes de travail, [...] à objectif en principe clair [...]. [Il est plus que possible de] considérer que les descripteurs des échelles de niveau (de A1 à C2) suggèrent des gradations de tâches articulées à des situations de communication prototypiques. [...] Mais le risque est peut-être alors d'inscrire l'apprentissage dans une

linéarité (ou au mieux une « spirauté » ascendante) de tâches communicationnelles et d'objectifs eux-mêmes (uniquement) communicationnels, dont la complexité et l'exigence vont croissant du point de vue linguistique. Ce qui peut induire des modalités pédagogiques essentiellement analogues aux modalités d'évaluation et entraîner certains effets de sursaturation. Et ce qui peut aussi conduire à ce que la conception des curriculums se cale sur (et soit régulée par) le seul étagement des échelles de niveau.

Coste pose là la problématique liée à la difficile question de l'évaluation des compétences. Comment évaluer une compétence et définir le niveau d'acquisition chez les élèves en prenant en compte les réalités sociologiques et psychoaffectives en contexte exoglossique ? Dans le cadre de la recherche documentaire et des échanges (sondage) avec des enseignants de l'ELE au Lycée Général Leclerc dans le cadre de l'évaluation des étudiants stagiaires en Didactique de l'espagnol pour le compte de l'année académique 2020-2021, il nous a été donné de constater que la perplexité des professeurs d'espagnol peut s'expliquer par les imprécisions contenues dans les instructions officielles et face aux espaces laissés vacants par le CECRL pour ce qui est de l'applicabilité de la méthode qu'elle propose en contexte multiculturel. Dans son récit de vie, un enseignant intervenant sur la difficulté de la mise en œuvre de l'approche par les compétences en classe de l'ELE dans un fil de discussion consacré au carrefour pédagogique pour l'évaluation des stagiaires fait savoir que :

Personnellement ce qui me pose problème avec les niveaux de compétence définis par le CECRL, ou même avec les descriptions faites par les inspecteurs sur la mise en œuvre de l'APC en classe de l'ELE, c'est l'impression d'être toujours dans l'approximatif. On reste toujours dans l'indéfini. C'est quoi par exemple « une situation problème en classe de langue étrangère » ? Où est la place de la tâche et comment repérer une compétence lorsqu'elle est acquise et développée ? Soit on évalue à la louche, avec une estimation personnelle d'« une compétence acquise » et là j'ai du mal à voir où est l'intérêt, finalement on reste dans l'approximatif et le subjectif comme quand on note de façon classique et globale. Soit on « remplit » le cadre en fonction de ce qu'on a étudié et des capacités et connaissances attendues de nos élèves et là c'est un travail très complexe avec au centre l'application implicite de la PPO. (Je retransmets là les propos du récit de vie recueillis auprès d'un enseignant de l'ELE au Lycée Général Leclerc le Mardi 15 décembre 2020)

Au Cameroun, cette approximation dans les directives officielles en matière d'évaluation concerne les critères d'attribution du niveau A2 qui, en principe, serait requis

pour l'obtention du Brevet d'Étude du Premier Cycle (BEPC) après deux années d'étude tel prévoit le tableau 15 de la présente étude portant correspondance et l'échelle des niveaux de référence des différents paliers du curriculum des langues étrangères au secondaire.

Par rapport au contexte culturel camerounais, la question qui se dégage de cette lecture analytique faite sur les résultats escomptés sur l'application de l'APC au Cameroun en général et en classe de langue étrangère en particulier est celle de savoir si le niveau A2 devait être atteint dans les quatre compétences pour donner lieu à la validation élémentaire de fin de premier cycle d'apprentissage des langues étrangères ou si un seuil de tolérance était envisageable. Sur ces questions, les orientations données par les nouveaux programmes ne prévoient rien et ceci au grand scandale et au grand découragement de nombreux enseignants qui ont du mal à passer du magistrocentrisme à la pédagogie de l'intégration où l'élève est l'acteur principal du processus enseignement-apprentissage.

Ces différents aspects de la mise en œuvre de l'APC en contexte camerounais dans le respect des orientations du CECRL mettent en évidence les contradictions auxquelles doivent actuellement faire face les enseignants qui cherchent à mettre en œuvre un enseignement désormais conçu à partir de tâches. Bien plus, ils impliquent personnellement les élèves en tant que sujets responsables de leurs apprentissages tout en les plaçant dans des dispositifs dans lesquels ils doivent tenir compte de la manière dont les autres élèves s'acquittent eux-mêmes de ces tâches. Toutefois, force est de constater que si l'attention se focalise trop fortement sur les questions, certes cruciales, de niveaux de compétence et d'étalonnage des tâches, la problématique centrale qui est celle de l'émergence d'une nouvelle configuration didactique risque de passer au second plan. Par conséquent, le désir de réalisation d'une école camerounaise intégrée qui soit soucieuse de l'enracinement culturel des élèves et en même temps de l'ouverture au monde ne serait que pure utopie. C'est pourquoi, nous pensons que la perspective actionnelle serait mieux adaptée que l'APC pour atteindre les objectifs éducatifs camerounais pour le millénaire.

7.2. LA PRÉSENTATION DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

D'entrée, notons pour le constater que de nombreux didacticiens et spécialistes de l'Éducation à l'instar de Puren (2006), Lenoir (2009), Coste (1972, 2009), Dewey (1929) recommandent l'implication de l'apprenant en classe de langue en le rendant actif et maître de son apprentissage. Les connaissances et les compétences langagières acquises durant le processus d'apprentissage lui permettront un agir social compétent dans la vraie vie. Dans cette perspective, une implémentation réelle de l'APC donnerait lieu à la perspective actionnelle. Seulement, les réalités du contexte camerounais sont un facteur freinant cette réelle implémentation : d'où l'intérêt qu'il y a de scruter, avec soin à juste titre, la perspective actionnelle qui se veut plus adaptée aux réalités du contexte et de la politique éducative camerounaises.

Il semble que la perspective actionnelle d'inspiration pureniène sur laquelle s'appuie le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues soit propice pour réaliser cet objectif dans un contexte comme celui du Cameroun puisqu'elle se fonde sur l'Approche Par les Tâches et la Pédagogie du Projet qui permet le développement des compétences par la réalisation de tâches en classe. Ces compétences peuvent être mobilisées ultérieurement pour réaliser des actions. Il ressort donc ici deux principes référentiels de la perspective actionnelle à savoir la : la *tâche* et *l'action* dont les implémentations passent par la réalisation de la pédagogie de projet qui peut être réelle ou stimulés. Il sera donc question dans cette sous-section de mettre en exergue le concept de la pédagogie de la pédagogie de projet, d'appréhender le projet réel ainsi que le projet stimulé. Cet exercice permettra en fin de faire une synthèse objective de ce qu'on peut appeler les différentes perspectives actionnelles. Le but ici est d'identifier parmi celles qui sont approuvées, ce qui est adéquat et adapté au contexte camerounais.

7.2.1. Les principes de base de la perspective actionnelle

D'inspiration pureniène, la perspective actionnelle a ceci de particulier qu'elle prône le développement des compétences au sein d'un groupe et non individuellement comme le voudrait l'APC. Pour ce qui est des principes généraux de références de la perspective actionnelle, il faut le chercher dans le document publié par le CECRL en 2001. En effet, dès les premières pages dudit document, les rédacteurs déclinent les

principes de base de la perspective actionnelle. Bien plus, elle nous renseigne sur quelques traits distinctifs entre cette approche et l'approche communicative :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, 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 donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (CECRL, 2001 : 15).

D'après cette définition, on comprend que la perspective actionnelle, s'appuyant essentiellement sur le déroulement des apprentissages sous forme de tâches à réaliser, se détache de l'approche communicative. Nous passons de l'apprenant d'une langue à l'usager ; il s'agit d'un acteur social qui utilise la langue pour co-agir dans la vie réelle. C'est d'ailleurs pour cette raison que Thibert (2010 : 1) fait remarquer « *La perspective actionnelle fait écho aux préoccupations des nations de former des acteurs sociaux : des personnes capables de travailler en collaboration sur des projets à long terme avec des partenaires étrangers* ». Bien plus, nous passons également des tâches uniquement langagières aux tâches qui peuvent être non langagières. Les tâches de la perspective actionnelle viennent supplanter les activités de simulation et les jeux de rôles qui caractérisent l'approche communicative. Enfin, nous passons d'un enseignement-apprentissage où les actes de parole en constituent la finalité à un enseignement-apprentissage où ces actes de parole ne sont qu'un moyen : « *Ainsi, passer une soirée chez de nouveaux amis va certes impliquer de se présenter, mais cet acte de parole n'est qu'un moyen au service d'un des objectifs sociaux de la soirée qui est de faire connaissance* » (Puren, 2006 : 37).

Soulignons que l'approche communicative adopte le principe de la centration sur l'apprenant qui réalise un travail individuel, alors que la perspective actionnelle favorise une centration sur le groupe et sur le projet que les apprenants réalisent en collaboration.

En dépit de ces changements plus ou moins considérables, il semble qu'on ne peut pas parler d'une véritable rupture ou d'un vrai décrochage de cette nouvelle approche par rapport à l'approche communicative. En effet, en s'intéressant davantage à la dimension

pratique du langage, la perspective actionnelle accorde donc une importance capitale à la compétence de communication, mais elle la considère comme étant une compétence parmi d'autres.

La complexité de la situation de l'enseignement-apprentissage dans la perspective actionnelle est dictée par le passage d'un agir sur l'autre à un agir avec l'autre. « *L'agir de référence de l'AC était un agir sur l'autre par la langue : dans une situation de prise de contact initiale [...] Or, l'agir de référence annoncé dans ce texte du CECR est l'action sociale, c'est-à-dire un agir avec l'autre [...]* ». (Puren, 2006 : 37).

De ce qui précède, nous retenons les points essentiels qui sous-tendent notre analyse. Le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle a entraîné le passage d'une focalisation sur la communication et sur l'apprenant à une centration sur le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle en s'appuyant principalement sur l'action menée en groupe à partir d'un projet pédagogique ayant une signification dans la vie de l'apprenant en tant qu'usager dans la société. De ce fait, il est recommandé que les pratiques de classe soient caractérisées par la réalisation de tâches, par l'élaboration de projets, ceci à condition que ces derniers s'inscrivent dans des sujets qui peuvent relever du quotidien du citoyen, puisque l'objectif de l'enseignement des langues étrangères d'après le CECR, ne se limite pas seulement aux compétences langagières et d'échange mais à leur exploitation dans la vie quotidienne.

7.2.2. Le concept de pédagogie de projet

D'entrée, clarifions ce qu'on entend par *pédagogie de projet*. Pour ce faire, il importe d'abord de se pencher sur le mot « pédagogie », puis sur ce qu'on entend par « projet » afin de déduire ce qu'est la pédagogie de projet.

7.2.2.1. La pédagogie en bref

De manière générale, la *pédagogie* désigne l'art d'enseigner. D'après le dictionnaire français de didactique, le mot pédagogie signifie depuis son étymologie : « *le fait de conduire l'enfant à l'école puis de le diriger* » (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003 : 187). Au sens éducatif du mot, le terme actuel s'est considérablement éloigné pour prendre des valeurs d'extension diverse. De ces

valeurs, le dictionnaire mentionné supra distingue quatre principaux niveaux de signification :

1. Dans la vie quotidienne : la pédagogie est la caractéristique de celui qui est pédagogue, qu'il soit enseignant institutionnel ou pas : d'où des énoncés apparemment paradoxaux comme « cet enseignant manque de pédagogie », ou « ce technicien est pédagogue ». Être pédagogue c'est ici un comportement appuyé sur la faculté d'expliquer, de faire assimiler certaines connaissances ou contraintes.
2. Un deuxième niveau donne au terme le sens de manières d'enseigner qui inclue aussi bien la méthode que les techniques d'enseignement : on parlera d'une pédagogie de l'oral, de la grammaire ou de la lecture, autant que de fiches pédagogiques destinées à guider l'action de l'enseignant.
3. À un troisième niveau, pédagogie prend le sens de réflexion sur l'école, l'enseignement, l'action éducative. Ces réflexions prennent forme dans des théories pédagogiques issues de courants dont on esquissera plus loin un rapide historique.
4. Au quatrième niveau, le plus général, la pédagogie englobe tout ce qui a trait à l'action éducative auprès de l'enfant ou de l'adulte. Le terme pédagogie est souvent précisé par des adjectifs ou des compléments de nom. Le domaine de la technique propose par exemple la pédagogie par ateliers, ou la pédagogie de groupe, voire de grands groupes. Pédagogie « expérimentale », « non directive » ou « de soutien », relèvent plutôt du domaine de la méthode, tandis que pédagogie « différenciée », « institutionnelle » ou « par objectifs » se place dans celui de la théorie.

Plusieurs auteurs mettent au centre de cet ensemble de significations la relation entre enseignant et enseigné, retournant ainsi au sens étymologique. Dans cette logique, Prost (1985) voit dans la pédagogie des savoirs positifs concernant les études, c'est-à-dire la façon pour l'enseignant de permettre aux élèves d'apprendre. Plus largement, le modèle de proposé par Legendre (1988) dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* appelle « relations pédagogiques » les relations entre sujet en position d'apprentissage, objet de l'apprentissage et agent. La pédagogie a donc peu à peu tenté de se constituer comme

science. La pensée pédagogique européenne est d'abord le fait d'« essayistes », esprits éclairés, comme Comenius, Rabelais, Montaigne, Rousseau, Alain : le bon sens prime, infléchi parfois par une conception de l'enfant, de la nature humaine, des besoins de la société (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003). La pédagogie est donc un art, dépendant largement du savoir-faire du maître.

En raison du vaste champ sémantique du terme pédagogie, des confusions restent possibles. En effet, d'après le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003), la plus fréquente de ces confusions se produit avec « éducation » : pour la réduire, on pourrait soutenir que la pédagogie (au sens 1 ou 2 des quatre principaux niveaux de signification susmentionnés) contribue à l'éducation. Par ailleurs, la confusion avec « méthode, méthodologie » ou « technique » est plus difficile à éviter puisque *pédagogie* peut parfois se comprendre aussi dans ces sens-là. Quant au conflit avec le terme « didactique », il est à peu près insoluble. Si l'on prend pédagogie aux sens 1 ou 2, c'est une partie de la didactique. Si on lui donne le sens très général de tout ce qui concerne l'action d'éduquer, c'est la didactique qui est partie prenante de la pédagogie.

De tout ce qui précède, il ressort de manière générale que la pédagogie est l'art d'enseigner. Toutefois, dans le cadre de la présente étude, nous concevons la pédagogie comme l'ensemble des méthodes, techniques et pratiques d'enseignement-apprentissage et évaluation requises pour transmettre, en interaction en situation de classe, un savoir (connaissance), un savoir-faire (compétences) et un savoir-être (attitudes).

7.2.2.2. Le terme « projet » dans le concept « pédagogie de projet »

De manière générale, un *projet* est une entreprise temporaire qui a pour objectif de créer quelque chose d'innovant. Dans un contexte professionnel, il s'agit de la réalisation d'un nouveau produit ou d'un nouveau service. D'après le dictionnaire de didactique, ce terme qui se veut philosophique à l'origine désigne :

une action dirigée vers un objectif futur et que l'on organise de manière adéquate à l'atteinte de celui-ci. Il existe des projets 'individuels (projet d'enseignement, par exemple, ou projet d'apprentissage) et des projets collectifs (en pédagogie et en recherche). Au terme du processus, un projet exige évidemment d'être évalué et que son ou ses protagonistes puissent identifier les raisons de leur succès ou les motifs de leur échec. En tout état de cause un projet est réfléchi, calculé, progressif et mesuré : cela implique qu'il soit d'emblée construit

puis rectifié au fur et à mesure de son déroulement (quel que soit son temps total).
(Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003 : 205).

Dans le cadre de la présente étude, nous concevons le projet comme étant un ensemble d'activités (d'enseignement-apprentissage et évaluation) organisées en phases ou étapes et formant une unité de gestion permettant la réalisation d'un objectif défini et précis. Ainsi, dans la sens didactique du terme, nous définissons le projet comme une opération ponctuelle ayant un début, une fin et nécessitant la mise en commun des ressources humaines (enseignants, élèves) et matérielles (les outils didactiques et pédagogiques adéquats) pour sa réalisation.

Avant de déduire, de ce qui précède, la définition du concept *pédagogie de projet*, rappelons qu'il a déjà une longue histoire en éducation. En effet, ce concept a fait l'objet d'une littérature abondante, ce qui ne contribue pas nécessairement à clarifier les positions des didacticiens. D'ailleurs, Boutinet pense à cet effet que : « *cette littérature sur le projet dans le champ éducatif donne souvent l'impression d'une utilisation mal contrôlée de ce terme qui est surtout apprécié pour les valeurs vertueuses qui lui sont en général associées* » (Boutinet 1990 : 165). Dans sa thèse, Lenoir (2009) dit que les premiers travaux sur la pédagogie du projet sont à resituer dans le cadre de la pensée pragmatique nord-américaine et remontent au début du XXe siècle avec John Dewey, pédagogue américain défenseur de l'éducation nouvelle ; c'est-à-dire d'une pédagogie dans laquelle l'élève est considéré comme acteur de sa formation au moyen d'apprentissages qui ont du sens pour lui. Pour Dewey (1929) l'expérience du sujet apprenant est une dimension essentielle en éducation. L'auteur préconise ainsi les méthodes actives qui, selon lui, sont stimulantes pour les élèves dans la mesure où elles prennent appui sur leurs centres d'intérêt.

De toutes évidences, le concept de pédagogie de projets ne date pas d'hier. En effet, de nombreux pédagogues se sont penchés sur ce concept dès la fin du XIXe siècle. La pédagogie de projet a été inspirée des travaux de Dewey (1859-1952), philosophe et pédagogue américain, qui est basée sur une action organisée vers un but précis. Elle est aussi appelée « *Learning by doing* », c'est-à-dire apprendre en faisant (1929). Par ailleurs, Dewey a remarqué que l'enseignement théorique donne peu de résultats par rapport à

l'enseignement pratique. Pour ce didacticien, le penser et le faire sont inséparable. Depuis plusieurs années, la pédagogie de projet est devenue une pratique quotidienne dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieure. Elle est très essentielle pour l'amélioration de la motivation des élèves.

7.2.2.3. La pédagogie de projet : qu'est-ce que c'est ?

À la question de savoir : qu'est-ce que la pédagogie de projet ? les réflexions développées jusqu'ici nous permette de dire que ce concept didactique réfère à un modèle d'enseignement issu du courant socioconstructiviste de Lev Vygotsky. Bien plus, il s'agit d'un processus ou d'une démarche qui mène à une communication ou à une action. Ici, le dispositif conçu doit amener les élèves à se fixer d'abord un but commun. Ainsi, dans la réalisation de la tâche, ils anticipent la démarche, les moyens et les opérations à mener. Étant donné qu'il s'agit d'un projet, ils avancent progressivement vers une production ou une action. En d'autres termes, c'est une approche pédagogique au sein de laquelle l'enseignant est un médiateur entre l'élève et les savoirs. L'élève, durant la démarche de projet construit activement ses savoirs en interaction avec les autres élèves et l'environnement. Ceci est d'ailleurs l'un des principes fondamentaux de la perspective actionnelle : la compétence peut-être développer au sein d'un groupe. Dès lors, il apparait que la pédagogie de projet est un modèle d'enseignement qui engage l'élève dans l'acquisition de connaissances, la construction de savoirs et le développement de compétences. L'élève est invité à se fixer un but et à avancer conjointement avec ses pairs dans un temps déterminé et grâce à l'accompagnement de son enseignant, vers la réalisation d'une production concrète qui sera présentée à la fin de la démarche, à un auditoire préalablement sélectionné.

La pédagogie par projet doit donc fournir l'occasion à l'élève de se fixer un but, de faire des choix, d'adopter une attitude de recherche, d'explorer, de discuter et de collaborer avec ses camarades pour réaliser et présenter une production concrète. C'est une forme de pédagogie active dans laquelle l'élève est acteur du projet. De plus, elle permet à l'élève de réaliser des projets concrets. C'est-à-dire, l'élève peut s'impliquer et jouer un rôle actif qui peut varier en fonction de leur moyen et intérêt. Dans la pédagogie de projet, l'élève est associé à l'élaboration des savoirs. En d'autres termes, il essaie de

donner du sens aux apprentissages en réalisant d'une façon concrète un projet pédagogique. En somme, la pédagogie de projet est une forme de pédagogie dans laquelle l'enfant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Cependant, cette méthode n'est pas facile à appliquer. De plus, elle vise à mobiliser les compétences transversales des élèves qui constituent les habilités linguistiques nécessaires pour l'acquisition d'une langue. Aussi, Elle cherche à familiariser les élèves à la complexité du monde actuel, tout en les aidants à construire un projet personnel et professionnel. C'est pourquoi il est important de maîtriser ses principes.

7.2.2.4. Les principes de la pédagogie de projet

Au cœur de la pédagogie de projet, l'authenticité joue un rôle très important dans le cadre de la réflexion sur la mise en œuvre de la PA en classe de langue à la suite du dépassement de l'AC. En effet, dans l'AC, le dispositif consiste à faire oublier le cadre de la classe pour imaginer que l'on prend part à des situations imitées de la vie réelle, lors des jeux de rôles ou des simulations. Cependant, avec la PA, le concept d'authenticité de l'agir scolaire prend toute sa dimension à l'intérieur de la classe, selon quatre variantes que Lenoir (2009) présente autour de la réalité de la classe de langue, construit à l'intersection entre les deux ensembles que constituent la société, lieu de réalisation d'actions et l'école, lieu de réalisation de tâches d'apprentissage.

Dans le cadre de la modélisation de la relation entre agir scolaire et agir social, ces variantes peuvent amener à concevoir la classe de langue comme un lieu de conception d'actions, comme un lieu d'actions, un lieu de simulation d'actions, ou encore un lieu de préparation à des actions ultérieures, en classe ou hors de la classe. Ici, les deux premiers cas de figure renvoient à des dispositifs de type projet. Dans ces dispositifs, il ne s'agit pas d'oublier que l'on est en classe, mais au contraire d'assumer pleinement que l'on s'y trouve.

Le grand avantage de la nouvelle PA est de donner plein sens aux situations de classe et cela peut se vérifier à travers la pédagogie de projet. De manière générale, l'apprentissage par projets repose sur différents principes qui en dictent l'essence. Il s'agit spécifiquement de :

1. Participation active et responsable de l'élève

Un projet s'appuie sur une participation active et responsable de l'élève. La pédagogie par projets s'inscrit indéniablement dans une perspective socioconstructiviste centrée sur l'apprenant. L'élève est actif dans ses apprentissages et il en est responsable. Il se questionne, explore, cherche, lit, discute avec ses pairs, expérimente, synthétise, pour ne citer que ceux-là. L'enseignant le questionne et l'accompagne mais se retient de lui offrir des solutions ou des réponses. L'élève contrôle sa démarche et son produit final.

2. Signifiante pour l'élève

Un projet est signifiant pour l'élève et le rejoint dans ses dimensions cognitive et affective. L'élève est amené, dans la démarche de projet, à préciser ses champs d'intérêt. Il doit se positionner face à un sujet particulier ou à un sous-thème émanant de ce sujet. L'exercice de choisir permet à l'élève d'explorer des avenues qui l'intéressent, le motivent sur le plan affectif et le stimulent sur le plan cognitif. L'enseignant, s'il sélectionne lui-même le thème du projet, s'assure d'avoir préalablement sondé les intérêts des élèves. Il doit toutefois se garder de tout décider. Une fois le sujet choisi et présenté aux élèves, il doit faire un effort particulier afin de réserver, à l'intérieur du projet, des espaces pour que l'élève puisse exercer son pouvoir décisionnel (exemple : choix du sous-thème à étudier, choix des partenaires de travail, choix de la démarche, choix du produit final, choix du mode de communication). Le projet est ainsi signifiant pour l'élève puisqu'il répond à ses intérêts et à ses besoins.

3. Démarche ouverte

Un projet s'appuie sur une démarche ouverte qui se déroule en plusieurs phases ; il s'inscrit dans le temps. Le projet ne doit pas être entièrement planifié par l'enseignant, du début à la fin. Il peut être spontanément déclenché par un événement, un intérêt particulier d'un élève, une lecture, entre autres. Les auteurs tels que Dewey (1929), Boutinet (1990), Puren (2003), Lenoir (2009), s'entendent sur le fait qu'un projet contient au moins trois phases : une phase de planification, une phase de réalisation et une phase de communication et d'intégration. Ces étapes ne sont toutefois pas linéaires. Les embûches rencontrées nécessitent parfois des va-et-vient entre les phases. Le projet doit donc obligatoirement s'inscrire dans le temps et ne peut habituellement pas se faire en quelques

jours seulement. En effet, un projet, selon sa nature, peut se dérouler sur quelques semaines ou quelques mois et même s'étaler sur toute une année.

4. Collaboration et coopération de l'élève

Un projet se réalise grâce à la collaboration et à la coopération entre les élèves. C'est ce qui fait de la pédagogie de projet un modèle par excellence de mise en œuvre de la perspective actionnelle. En effet, pour permettre le développement intégral de l'élève et répondre aux orientations des programmes de formation et aux principes du courant socioconstructiviste dans lequel il s'inscrit, la pédagogie par projets adopte habituellement une démarche de coconstruction des savoirs. L'élève est amené à collaborer et à coopérer avec ses pairs. Les élèves vont se donner un but commun, se partager les tâches et contribuer ensemble à la réalisation du projet. Au cours de la démarche, les élèves vont alterner entre les périodes de travail collectif, de travail d'équipe et de travail individuel qui sont toutes orientées vers la poursuite du but commun. Une démarche entièrement individuelle, qui n'est pas exclue de l'approche par projets, ne permettrait pas à l'élève de développer l'ensemble de ses compétences linguistiques et le priverait de ressources importantes pour la construction de ses savoirs.

5. Réalisation concrète

Un projet conduit à la présentation d'une réalisation concrète et créative. Ce produit final peut revêtir différentes formes selon l'imagination et la créativité des élèves. Ils peuvent également construire un jeu, faire une bande dessinée, composer une chanson, présenter une saynète, faire une danse, faire un journal, présenter oralement un projet formellement écrit, à titre d'illustration. La liste pourrait s'étendre encore, surtout qu'avec les technologies de l'information et de la communication (TIC) les possibilités sont augmentées. Il est important de souligner que le produit final doit, au terme de la démarche, être présenté à un auditoire réel (devant les camarades et l'enseignant par exemple). Plus un projet s'inscrit dans une démarche authentique, plus il aura de signification et d'impact chez les différentes personnes impliquées.

6. Développement intégral

Un projet favorise le développement intégral de l'élève ; c'est-à-dire l'acquisition et la construction de savoirs essentiels et de stratégies cognitives et métacognitives ainsi que le développement de compétences. De plus, le travail en projets sans objectifs d'apprentissage et sans finalités pédagogiques n'est que du bricolage pédagogique. En fonction du sujet choisi, du but fixé, de la nature du projet, des modalités de réalisation et du type de présentation retenu, la démarche de projet permettra à l'élève d'acquérir et de construire différents savoirs essentiels et stratégies ainsi que de développer plusieurs compétences. C'est pourquoi nous réitérons que l'apprentissage par projets est un modèle d'enseignement par excellence pour favoriser le développement de compétences transversales chez l'élève. Il se déroule selon une démarche qui comporte plusieurs étapes allant du choix du sujet à la détermination d'un but jusqu'à la présentation d'une réalisation concrète. Ce procédé demande un investissement important en temps et en effort de la part de toutes les personnes impliquées.

7.2.3. Les projets réels et les projets simulés

Dans cette sous-partie, nous abordons quelques configurations didactiques qui procèdent d'une démarche de projet et qui, de ce fait, peuvent faciliter la réflexion sur la mise en œuvre de la perspective actionnelle du CECRL en classe de langue vivante dans un contexte à effectif pléthorique et où l'accès au manuel scolaire n'est pas aisé pour tous les apprenants. De manière générale, on peut distinguer deux groupes dans ces modèles disponibles à savoir : les projets réels qui s'insèrent dans le quotidien de la classe et les projets simulés pour lesquels certaines conventions sont nécessaires, notamment dans le cas des simulations.

7.2.3.1. Les Projets réels : entrée par les tâches

La tâche à réaliser que nous voulons présenter ici est la préparation collective d'un exposé collectif avec recherche documentaire sur un thème d'actualité tel que « *la protection de l'environnement* ». Dans cette thèse, nous avons utilisé à plusieurs reprises l'expression « *entrée par...* » pour désigner la première opération ou l'opération privilégiée dans la planification des activités de classe par l'enseignant dans le cadre de

l'unité didactique. En MA d'espagnol, comme on a pu le voir notamment au chapitre 1, l'entrée privilégiée est l'entrée par les supports, c'est autour d'eux que se construit le dispositif d'enseignement-apprentissage en intégration didactique maximale (Lenoir, 2009). En revanche, si l'intégration didactique se construit non plus à partir d'un document mais à partir d'une ou de plusieurs tâches, ce premier choix a de multiples conséquences en ce qui concerne le déroulement de la classe de langue. En particulier, si dans le premier schéma de planification le choix des documents revient dans la plupart des cas à l'enseignant, dans le second, la sélection des documents de travail peut revenir à l'élève.

C'est ce qu'on peut voir dans la situation que nous voulons mettre en exergue dans cette création de projet où un groupe d'élèves se voit confier la mission de réaliser une recherche sur un thème donné en consultant diverses ressources, notamment numériques afin de pouvoir la communiquer sous une forme déterminée au grand groupe. C'est le cas des « cyber-enquêtes » ou des « manuels scolaires » qui mettent en jeu l'ensemble des compétences langagières de réception et de production à travers les différentes phases de la recherche documentaire ; il s'agit pour les élèves de rechercher, trier, hiérarchiser, écarter, adopter puis reformuler ces informations sous une certaine forme, orale, écrite, numérique.

Le premier élément à retenir dans la mission confiée aux élèves dans le projet réel est celui de l'articulation entre les tâches de réception et de traitement de l'information, qui sont conduites par l'élève lui-même ou le sous-groupe dans lequel il a pris place, à partir de la mission qui lui a été confiée. En effet, c'est en ayant en vue la réussite de cette mission que sont mises en œuvre ces compétences langagières et méthodologiques. On peut également noter le caractère « réaliste » des tâches et déduire que l'organisation spatio-temporelle de la tâche est placée sous la responsabilité de l'élève. C'est pourquoi, dans l'optique de bien effectuer le travail dans les meilleures conditions, les élèves doivent se mettre d'accord pour répartir les tâches, accorder leurs méthodes et leurs stratégies pour être prêts en temps voulu pour présenter le résultat de leur travail.

De manière connexe à l'articulation qui lie les tâches de réception au traitement de l'information, on peut distinguer la conception de l'articulation entre agir scolaire et agir social à travers l'objectif assigné à la tâche à réaliser. Même s'il est question d'un rôle «

calqué sur des métiers adultes » qui, ressortit au schéma bien connu de la simulation, l'activité de recherche documentaire prend sens dans la salle de classe, puisque les élèves doivent réfléchir à la démarche la plus appropriée pour effectuer le travail avec tous les effets que cela peut supposer en termes de responsabilisation et de motivation. Enfin, la référence au constructivisme peut renvoyer à l'expression de Dewey, « *learning by doing* » où, dans la construction du savoir en groupe, le terme de « *scénario* » renvoie à une forme d'articulation entre agir scolaire et agir social, reposant sur une imitation de situations de la vie réelle, dans laquelle chaque élève a un rôle à jouer.

Le terme de « mission » évoque à nouveau la part de responsabilité que doivent assumer les élèves dans le travail de groupe. Il en souligne par ailleurs le caractère complexe : à partir du moment où c'est une mission qui est confiée et non pas un exercice ou une activité à une seule dimension (traduire un texte, transférer une situation dialoguée dans un autre contexte, par exemple), l'élève doit s'attendre à devoir faire face à toute sorte d'imprévus pour lesquels il lui appartiendra de trouver des solutions appropriées qui seront forcément liées au contexte.

Au Cameroun par exemple, la question de *la protection de l'environnement* est une problématique atemporelle. Ainsi, à l'occasion de la réalisation d'un projet réel sous forme d'exposé, les élèves doivent adopter un « *esprit d'enquête critique* », la plupart du temps en jouant des rôles différents qui orientent leurs enquêtes en vue d'objectifs précis. En entrant ainsi par la tâche, on peut arriver à un dispositif qui peut être représenté comme suit :

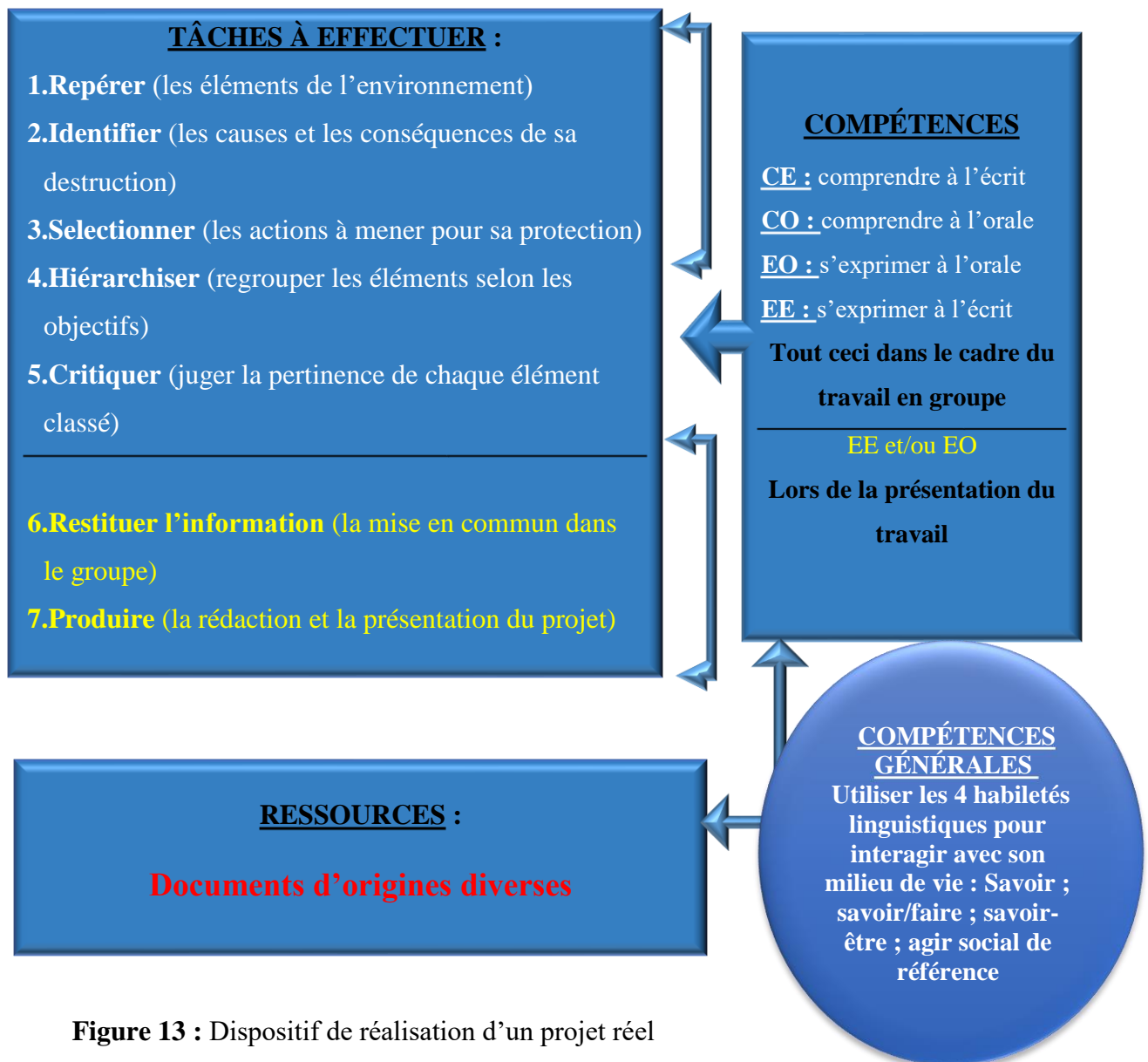


Figure 13 : Dispositif de réalisation d'un projet réel

Source : Ndam Gbetnkom pascal

La lecture de ce dispositif laisse voir clairement que la première entrée est celle de la tâche ou des tâches articulées et que les documents utilisés par les élèves représentent le dernier paramètre. En effet, dans cette configuration didactique, l'intégration ne porte plus sur le document apporté par le professeur et qui antérieurement constituait le support de toutes les activités en langue et en culture. Dans le dispositif que nous proposons, l'intégration didactique se joue autour de la mission confiée à l'élève ou au groupe et qui en tant que tâche finale va mettre en cohérence toutes les tâches intermédiaires. Toutefois, même si cette forme de travail autonomise beaucoup l'élève, il est clair que l'enseignant

n'est pas exonéré de toute responsabilité en particulier en ce qui concerne le libellé des consignes afin que les élèves soient bien informés de la procédure et de la forme finale de la tâche, par exemple. La notion du rôle d'accompagnateur à jouer par l'enseignant prend dès lors tout son sens.

La mobilisation simultanée des compétences langagières et des compétences générales au service d'un projet peut également être constatée dans ce dispositif car toutes les habiletés linguistiques sont développées dans la réalisation du projet. Bien plus, à travers le changement de langue dans la réalisation du projet sur une réalité proche de l'environnement de vie de l'apprenant, le groupe formé va à la rencontre d'une autre culture qui est comprise dans la langue qui, selon Manga (2011), est culture. Les thématiques ou tâche retenues sont en général l'occasion de croiser les approches et les points de vue. Il s'agit pour ces élèves d'acquérir les bases d'une histoire, d'une géographie et d'une éducation civique, juridique et sociale camerounaise en langue espagnol, de manière à favoriser l'enracinement culturel et une ouverture au monde (Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun, 1998). Dans son intention, la pratique de la langue à travers une pédagogie de projet réel qui favorise la mise en œuvre de la perspective actionnelle en contexte d'effectif pléthorique, de massification de l'éducation et d'hétérogénéité culturelle, est l'occasion de sortir des schémas de classe habituels et le plus souvent copiés de l'occident pour proposer des situations plus motivantes, contextualisée et reposant sur une plus grande autonomie des élèves. Le travail prend le plus souvent la forme d'activités de groupe, à partir d'une problématique qui est lancée à toute la classe, et diverses formes de restitution peuvent être envisagées en fin de séquence.

L'organisation des travaux de groupe, la mise en œuvre de la pédagogie de projet en générale et du projet réel en particulier ont plusieurs caractéristiques communes ; on n'y entre pas en tout premier lieu par les documents ; au point de départ, il y a une question complexe, un problème à résoudre (Une situation problème à résoudre). De surcroît, on y travaille à plusieurs, ce qui renvoie à la dimension sociale de la cognition et à la perspective actionnelle. Dans ces contextes, la langue étrangère est alors conçue comme un outil d'action commune et non plus seulement de communication réciproque. La référence que nous faisons ici à la langue étrangère comme un outil d'action relève du

fait, dans la pratique de classe, les exigences pédagogiques des langues étrangères au Cameroun voudraient que les enseignants ne s'expriment qu'en langue étrangère en salle de classe. Or, les élèves sont en présence des langues exoglossiques qui nécessite au préalable des référents de base culturelle propre au contexte d'application. Cette situation rend de plus en plus complexe l'apprentissage car les explications sont le plus souvent incomprises au même titre que les consignes.

Nous pensons à cet effet qu'un enseignement dit *bilingue* en classe de langue serait un atout significatif dans l'atteinte des objectifs visés car l'enracinement culturel passe aussi par la prise en compte des facteurs cognitifs pour une pédagogie interactive en classe de langue étrangère au Cameroun. C'est dans ce sens que, sans toutefois faire référence directement à la perspective actionnelle, Pierre Bange, qui défend l'idée que la cognition est indissolublement liée à l'interaction, présente comme suit ce qu'il appelle un « *enseignement bilingue* », dans lequel la langue vivante est mise à contribution dans une démarche de résolution de problèmes :

Le modèle vers lequel doit tendre un enseignement cognitif-communicatif est bien réalisé dans l'« enseignement bilingue », c'est-à-dire l'immersion partielle en classe, où la langue seconde est à la fois enseignée et où elle sert de véhicule à des enseignements divers qui, dans le contexte scolaire, prennent légitimement la place de buts de communication. Un tel enseignement est une variante de l'immersion sociale, dans la mesure où la fonction de communication et de résolution de problèmes dans la langue étrangère y est prépondérante. La force pédagogique de l'« enseignement bilingue » réside en ce qu'il peut fournir aux élèves des problèmes de communication intéressants en mobilisant leur désir de savoir et en ce que ces problèmes sont suffisamment prégnants pour maintenir au centre de l'attention des interlocuteurs, maître et élèves, le but à atteindre, c'est-à-dire en laissant toute son autonomie au travail cognitif de l'apprenant. (Bange 2005 : 85-86)

Bange met en exergue l'idée selon laquelle le savoir s'acquiert au sein d'une démarche de construction, à travers des dispositifs de socialisation. Ainsi, tout apprentissage place d'emblée le sujet dans une situation complexe, souvent exprimée en termes de paradoxes :

parce qu'il permet, pour reprendre une formulation de L. Sève, de « reconnaître le caractère non pas fortuit mais nécessaire de la contradiction ». Et cela, pour mettre encore plus en avant le caractère opératoire de la contradiction, tout en évacuant – autant que faire se peut

– *l'aspect embûche obligée, quand bien même est-elle vouée à être dépassée.* (Bassis 1987 : 23)

De la précédente explication du terme de paradoxe, Bassis retient en tout trois paradoxes pour définir les situations pédagogiques basées sur le projet réel que nous préconisons dans l'optique de mettre en œuvre la perspective actionnelle en classe des langues étrangères dans un contexte comme celui du Cameroun :

- **se rendre inutile** : le premier paradoxe consiste pour le maître, qui a beaucoup travaillé en amont pour préparer le dispositif et pour réunir un certain nombre de documents, « à *se rendre inutile* » (Bassis 1987 : 23) pendant les différentes phases de la démarche au cours desquelles les élèves sont aux prises avec le sens et débattent des meilleures solutions.
- **mettre en place une situation qui apparaît insurmontable** : le second paradoxe consiste pour l'enseignant à mettre en place une situation qui apparaît insurmontable à première vue pour les élèves. Cependant, cette situation-impatte contient en elle-même les conditions d'une rupture, le dispositif permettant de surmonter la situation initiale.
- **stimuler l'imagination des participants** : enfin, l'ensemble des contraintes créées par le dispositif est – paradoxalement – ce qui stimule l'imagination des participants pour sortir de l'impatte de départ (Bassis, 1987 : 24-26). Dans la planification des projets réels, les participants se trouvent toujours, à un moment où à un autre, dans cette situation de blocage car le processus de réalisation des tâches à effectuer est conçu de telle sorte qu'il est impossible d'être constamment dans tâche qui ne permet de développer qu'une seule habileté linguistique.

Dans cet effort pour dépasser les difficultés, les élèves mis en groupe sont amenés à débattre ensemble des meilleures solutions. Ce faisant, ils participent à une co-élaboration du savoir et des savoir-faire. Pour Lenoir (2009) cette démarche est celle de l'auto-socio-construction. En effet, cette appellation résulte du fait que pour construire une situation d'apprentissage de ce type, l'enseignant doit prévoir un dispositif qui intègre différentes étapes :

- une entrée dans l’activité qui comporte une part d’insolite ou de mystère, afin de susciter l’adhésion, c’est-à-dire l’attention, la concentration et la motivation des élèves dans la réalisation de la tâche à effectuer ;
- faire constater un déficit, un manque, que les participants devront combler eux-mêmes. Pour ce faire, ils devront se mettre en situation de recherche pour résoudre une situation-problème ;
- des productions orales ou écrites, préparées le plus souvent en groupe, et communiquées au grand groupe ;
- des formes de socialisation, notamment par le partage ou la confrontation des différents résultats ;
- un temps d’analyse réflexive en grand groupe, à la fin de la session (Médioni 2005 : 25).

Dans ce dispositif qui prévoit l’auto-socio-construction, il y a un rôle respectif pour l’enseignant et pour l’élève. En effet, le vécu de chacun des précédents acteurs laisse voir les trois paradoxes qui définissent les situations pédagogiques basée sur le projet réel que nous préconisons. Nous proposons ainsi une modélisation personnelle de la démarche qui, calqué sur le modèle de Lenoir (2009 : 303-304), présente ce qu’il appelle : « *le vécu « élève », et le vécu « enseignant »* ».

Tableau 20 : Modélisation de la démarche présentant le vécu « élève » et le vécu « enseignant » dans le projet réel

ACTIVITÉS DE L'ÉLÈVE	ACTIVITÉS DE L'ENSEIGNANT
Inactif	Présente la situation-problème au groupe classe
Observation des documents fournis (apport n° 1)	Attention à la manière dont le groupe accueille la problématique proposée
Premières réactions non formalisées	Inactif
Travaux de groupe (apport n° 2 dans le cadre d'une situation-problème)	— Mise en place d'un dispositif d'auto-socio-construction ; — création d'une situation complexe suscitant la curiosité

<ul style="list-style-type: none"> — Organisation de l'action à l'intérieur des groupes, — Répartition du travail, — Confrontations diverses 	<p style="text-align: center;">Repérage et prise en compte des feedback, relances éventuelles</p>
<ul style="list-style-type: none"> — Productions d'apports nouveaux dans les groupes, — Communication à l'ensemble de la classe (orale, écrite), selon une forme définie par le professeur (simulation, ou non) 	<p style="text-align: center;">Évaluation finale de la démarche avec le groupe entier</p>

Étant donné qu'il s'agit ici d'une démarche complexe concernant les langues vivantes, l'entrée n'est bien sûr pas celle des supports car elle limiterait la créativité des élèves. C'est pourquoi, même dans le cas des situations problèmes où des supports sont sollicités ou étudiés, l'entrée principale est celle de la controverse ou de l'énigme qui devra trouver sa résolution. Pour ce faire, il faudra lire, trier, écarter ou retenir des documents, écrire soi-même ou en groupe, livrer ses productions à la validation du grand groupe. Dans la pratique quotidienne, on peut remarquer que les démarches en référence au patrimoine culturel, notamment hispanique, sont très nombreuses mais ne facilitent pas l'interculturalité qui devrait être le socle commun de référence pour les langues étrangères dans un contexte multiculturel comme celui du Cameroun. C'est pourquoi, à l'inverse de la MA d'espagnol qui fait prévoir des dispositifs centrés sur le support et sur les représentations de l'enseignant, la démarche du projet réel en rapport avec la mise en œuvre de la perspective actionnelle est résolument orientée sujet et prend constamment appui, pour les faire retravailler, sur les représentations des élèves.

Notons que les pratiques relevant de la pédagogie centrée sur le projet réel tendent à confirmer le modèle proposé par Puren (2002) à savoir le perspective co-actionnelle co-culturelle car elles présentent comment l'activité en langue étrangère peut être réalisée dans un contexte où le développement des compétences individuelles des élèves est plus favorable au sein d'un groupe. En effet, les méthodes de la pédagogie coopérative initiée par Freinet (2009) mettent en œuvre un co-agir ensemble. Dans ce contexte : « *un enjeu*

social authentique se substitue aux simulations communicatives, favorisant des actions communes à finalité collective, un « agir avec les autres » (Freinet, 2009 : 1).

Nous pensons ici à une didactique des langues-cultures dans le contexte camerounais qui prendrait appui sur la « méthode naturelle » d'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de l'orale, elle-même conçue comme un dispositif complexe. Prenant appui sur l'humanité des élèves à l'ère du numérique, nous concevons la coopération dans la méthode naturelle comme une pratique sociale authentique dans laquelle les élèves ne sont pas seulement considérés comme acteurs, mais comme auteurs de leur démarche d'apprentissage. Dans un tel contexte, l'apprentissage de la langue-culture étrangère peut prendre place aux côtés des autres apprentissages. On peut alors mettre à profit tous les moments de la vie de la classe coopérative et du quotidien social des élèves avec au centre : le « quoi de neuf » du matin le plus souvent véhiculé entre élève par le biais des réseaux sociaux, la mise à profit d'évènements tels que l'arrivée ou la présence d'un nouvel élève ou ami venant d'un autre pays ou d'une autre aire culturelle par exemple, des activités joignant la parole au geste, la création de textes libres sur l'interculturalité ou sur les différents modes de vie, la présentation ou la réalisation d'albums bilingues regroupant la langue étrangère objet de l'étude et la première langue des élèves en situation de co-apprentissage.

7.2.3.2. Les Projets simulés

Dans le déroulement du projet réel présenté supra, nous sommes parvenu à montrer qu'au sein d'un groupe hétérogène, les différentes tâches à réaliser amènent les élèves à assumer un ou plusieurs rôles qui favorisent le développement des compétences linguistiques et communicatives.

Dans la présente sous-section, nous abordons les projets simulés qui sera mis en œuvre à travers quelques aspects de deux dispositifs en DLE qui mettent les apprenants en situation de devoir assumer un rôle dans le contexte de l'agir scolaire. Expérimentés par Lenoir (2009), le projet stimulé passe par : un dispositif didactique centré sur la simulation globale et un dispositif évaluatif qui permet de déterminer le niveau d'acquisition des compétences.

À l'essence, un dispositif didactique centré sur la simulation globale est conçu pour dépasser les problématiques beaucoup trop restreintes des jeux de rôles dans la MAV. Pour Debyser, cité par Yaiche, en tant que dispositif mis en place avec la participation de nombreux apprenants sur la durée, la simulation globale se présente comme une création de nature à concurrencer le réel :

L'idée des simulations globales est [...] de susciter une concurrence au réel par l'imagination créative plutôt que de travailler sur un succédané, c'est-à-dire sur les représentations réduites et appauvries de la réalité extrascolaire que proposent les manuels. Une simulation globale ne cherche pas à réintroduire le réel ni à le reproduire, mais à le remplacer par une création. (Yaiche, 1996 : 68)

Tiré du génie créateur qui se manifeste généralement dans la production littéraire et donc de la création des textes, les simulations les plus connues sont le paysage, la forêt, l'immeuble, le village, l'expédition, la croisière, l'hôtel ; elles peuvent être à dominance réaliste ou imaginaire. Dans tous ces cas de figure, sur la longue durée, dans le cadre d'une fiction, les différents participants assument et jouent des rôles comme dans la vie sociale. Au cours de ces activités ludiques, les participants mobilisent des compétences qui n'apparaissent pas aussi fréquemment dans un cours de langue traditionnel. Nous parlons ici de la capacité à travailler en groupe, capacité à négocier, à diriger, à écouter les autres, à adapter, à transformer, à accepter les propositions, à s'adapter et à apprendre à apprendre dans le groupe. Bien plus, il est question d'évoluer vers une interrelation entre les quatre habiletés linguistique (orale, écrite auditive et la lecture) car les compétences langagières sont beaucoup sollicitées dans le projet simulé ; en l'occurrence le dire et le faire sont fortement interreliés :

Ce qu'on dit quand on joue est extraordinaire de variété grammaticale et lexicale : on parle pour expliquer le jeu, pour énoncer la règle, pour commenter un jeu (essayer de le comprendre, de le modifier, d'évaluer l'intérêt après coup), pour influencer un joueur (lui donner un conseil, l'encourager, l'intimider), et bien d'autres actes de parole encore (envisager la position des joueurs, le matériel nécessaire, le but, le déroulement et le résultat du jeu, etc.). Parler devient indispensable pour le bon fonctionnement du jeu. (Yaiche 1996 : 72).

La mise en œuvre de la simulation globale est semblable à la création d'une œuvre littéraire. On peut s'appuyer sur la réalité ou tout simple l'ignorer en imaginant un monde

parfait. À ce propos, nous disons que l'enseignant doit être un ingénieur, un créateur. En effet, le déroulement d'une simulation peut être subdivisé en un certain nombre d'étapes :

- D'entrée, on peut distinguer une phase d'établissement de l'environnement et de décor du lieu-thème : par exemple, décrire le type de famille qu'on aura dans le futur dans une ville ou un pays donné à préciser ;
- Une phase d'établissement des identités fictives : c'est le cas des noms que l'on attribuera aux membres de sa famille ou au lieu de résidence si l'on décide de le créer ;
- Une phase d'interactions ordinaires : au sein du groupe, il sera question de débattre sur le caractère réaliste de son environnement imaginaire ;
- Une phase qui donne une épaisseur historique et socio-grammatique aux lieux, par des traces écrites : dans le cadre de la réalisation d'un projet en classe d'ELE au Cameroun, on doit percevoir les indices de la socioculture camerounaise présentée en langue espagnol ;
- Une phase qui fait intervenir des événements et des incidents dans le courant de la simulation : étant donné que même dans l'imaginaire on arrive à introduire les événements désagréables qui rendent réel l'imaginaire dans la perception, il est question dans cette phase de montrer que le projet a un caractère social, l'agréable et le désagréable.

Ces simulations qui invitent les élèves à assumer une identité fictive prennent appui sur le désir qui existe en chaque individu d'être parfois quelqu'un d'autre. En outre, à cette occasion, en prenant une autre identité, chaque membre du groupe est amené à faire l'expérience de l'altérité et de l'interculturalité. En cherchant à être quelqu'un aux yeux des autres, chaque élève à une telle simulation est amené à réfléchir sur les processus identitaires dans la société réelle. On perçoit au passage que la vigilance de l'enseignant responsable de cette fiction doit être grande, afin d'éviter les dérives (Yaiche, 1996 : 87-100).

La conception de la simulation globale prend appui sur le fait que la simulation est une pratique sociale. Nous sommes souvent amenés à faire semblant, à simuler soit pour exagérer une conduite et impressionner ainsi nos interlocuteurs ou au contraire pour cacher aux yeux des autres les manifestations de notre affectivité ; c'est ce qu'on appelle

communément *le paraître* qui, le plus souvent est fait de sorte que la simulation puisse être comprise comme une procédure naturelle de régulation sociale. Enfin, dans les domaines scientifique ou technique, les simulations sont une étape indispensable avant la diffusion d'un produit à grande échelle, par exemple. Cette présentation succincte des simulations globales selon ses promoteurs fait apparaître des caractéristiques analogues à celles des dispositifs présentés plus haut ; elles présentent la même dimension complexe ; elles mettent les participants en présence de situations inédites, elles ont des parties imprévisibles et pour les résoudre, il faut alors inventer des solutions en ayant recours à des stratégies et en s'associant avec d'autres. C'est dans ce cadre complexe que prennent place les compétences langagières qui ne sont pas mobilisées pour elles-mêmes mais pour réussir une tâche, conforter une place dans le jeu et en conquérir une nouvelle.

Concernant le dispositif évaluatif qui permet de déterminer le niveau d'acquisition des compétences, nous adoptons une forme originale d'évaluation de la compétence langagière qui prend explicitement appui sur le CECRL. Ici, tous les élèves se voient remettre la même étude de cas qui est composée de supports écrits, oraux ou vidéo. C'est en fonction de l'efficacité et de la qualité de sa performance dans l'exécution de la mission que l'élève se voit attribuer l'un des trois degrés de l'acquisition des compétences visés à savoir : non acquis, en cours d'acquisition et acquis.

Un autre trait distinctif du dispositif évaluatif qui permet de déterminer le niveau d'acquisition des compétences est qu'il met en œuvre une approche par les tâches, c'est-à-dire que le travail à réaliser avec les différents documents est piloté par la mission à accomplir dans ses différentes phases. Cette mission consiste à prendre en charge une consigne qui lui est donnée par l'enseignant qui attend de lui qu'il prenne une position à propos de plusieurs solutions qui sont envisageables. L'élève devra expliquer pourquoi il a retenu cette position plutôt qu'une autre.

En dernier lieu, il fournira un document écrit qui a une forme sociale : il peut s'agir d'un rapport de synthèse à exposer devant le groupe classe, un travail écrit à remettre à l'enseignant, une communication sous forme d'affiche pour la sensibilisation, à titre d'illustration. À l'instar de la simulation globale présentée plus haut, nous avons affaire à un jeu de rôle de type complexe, dans la mesure où il y a une grande part d'incertitude dans la manière dont le scénario peut se dérouler. Selon le degré d'implication dans sa

tâche, l'élève va se rendre plus ou moins capable de tenir sa place dans ce dispositif complexe. Il est acteur de son évaluation dans l'optique de prouver qu'il a acquis les compétences visées ; il n'est pas dans une posture passive qui consisterait simplement à répondre à des questions sur un document. Il lui faut opérer des choix qui vont conditionner la qualité d'exécution de sa mission et son efficacité. Il mobilise bien sûr ses compétences langagières de réception et de production, mais ses compétences socioculturelle et pragmatique seront aussi sollicitées dans ce scénario, qui est le plus vraisemblable possible.

7.2.4. Synthèse des différentes perspectives

Dans la présente étude, nous avons mis en exergue plusieurs dispositifs actionnels qui permettent de mettre en perspective le type d'acteur social que la révision des curricula voudrait comme profil de sorti pour le processus enseignement-apprentissage et évaluation dans le domaine des langues étrangères au Cameroun :

L'apprentissage de l'Espagnol comme LVII occupe une place importante dans la formation des jeunes camerounais à la fois comme outil de communication permettant l'acquisition des connaissances linguistiques et culturelles solides et comme outil de développement de l'intelligence, du sens de l'esthétique, de l'esprit critique et de la formation de la conscience morale. Par ailleurs, il contribue au développement d'attitudes qui traduisent la prise de conscience du pluralisme culturel en vue d'une préparation à la vie active dans une option de complémentarité avec les autres disciplines dans un contexte d'interdisciplinarité. L'actuel programme s'appuie, plus que son précédent, sur des situations réelles de vie dans lesquelles l'apprenant développe des compétences diverses en tant que acteur social. (Programme d'étude de l'espagnol en classe de 4^{ème} et 3^{ème} au Cameroun, 2014, 16-17)

Il s'agit donc de la formation d'un acteur social capable de s'assumer comme membre d'une famille et d'une société capable d'opérer des choix judicieux, d'élaborer un projet professionnel, adopter des comportements responsables vis-à-vis de son environnement de vie et s'ouvrir aux valeurs universelles. C'est pourquoi, à la base de la présente étude, nous avons adopté une méthodologie qui permet de baliser les référents de la politique éducative dans l'enseignement-apprentissage de l'ELE au Cameroun. Il s'agit effectivement de la mise en commun de trois perspectives à savoir : la perspective

méthodologique centrée sur *COMMENT enseigner et faire apprendre*, la perspective didactique qui scrute la question de savoir *enseigner et faire apprendre QUOI* et perspective didactologique qui porte sur le *POURQUOI enseigner et faire apprendre*. Cette démarche adoptée pour la présente étude laisse voir que toute méthodologie dispose d'une perspective actionnelle-culturelle qui lui donne sa cohérence au regard des autres disciplines enseignées et aussi en relation avec son contexte qui lie les besoins sociaux aux commandes institutionnelles. C'est donc à partir de ce modèle d'analyse que nous élaborons la synthèse des différentes perspectives.

De toutes les perspectives, la première synthèse est celle qui prend appui sur la perspective méthodologique et laisse voir qu'un point commun à toutes les démarches qui procèdent du projet est le statut des documents utilisés par les différents élèves. Dans tous les cas de figure examinés ici, les supports sont de nature très variée, ils sont presque toujours authentiques et surtout, ils sont tous instrumentalisés en fonction de la tâche à remplir avec eux. Dans tous les dispositifs examinés, c'est à partir d'une problématique, d'une énigme, d'une controverse, d'un rôle à jouer, d'un problème à résoudre que des documents sont retenus puis étudiés. Ils peuvent n'être étudiés que partiellement car tout dépend de la fonction que remplit chacun d'entre eux dans la perspective du problème à résoudre. Mais dans tous les cas, c'est en fonction d'un besoin identifié qui leur est extérieur qu'ils auront été retenus puis travaillés. L'entrée, c'est-à-dire l'élément du dispositif d'enseignement-apprentissage retenu par l'enseignant ou les concepteurs de manuels scolaires pour lancer la séquence didactique n'est plus celle du support comme dans la MA mais celle de la question que les élèves vont devoir résoudre. En outre, si l'enseignant ou le concepteur a sa part de responsabilité dans le choix de ces documents, il peut s'avérer nécessaire que les élèves impliqués dans le projet aient besoin d'en trouver eux-mêmes pour compléter leur information.

Pour la première fois peut-être en DLE, une compétence à développer chez les élèves consiste à se rendre capables, non pas seulement de repérer les principales informations dans un document, mais de repérer l'information qui ne s'y trouve pas et donc d'aller la chercher ailleurs. Dans certains dispositifs comme les projets réels, ce sont les élèves eux-mêmes qui doivent effectuer la collecte de documents et une de leurs compétences sera de savoir justifier la qualité et la fiabilité des documents retenus en

rapport avec la problématique du projet. Enfin, il faut noter le statut égal de tous les documents mobilisés : il n'y a pas de documents qui méritent davantage de respect que d'autres, il n'y a que des documents plus ou moins pertinents par rapport à la réalisation du projet. Dans la typologie de ces documents, il faut retenir non seulement ceux qui ont été apportés ou collectés, mais aussi tous ceux qui ont été créés par les élèves aux différentes étapes de la démarche, qu'il s'agisse de documents destinés à être rendus publics au sein du groupe, ou au-delà de celui-ci, ou de tous les documents provisoires (brouillons, affichages divers, prises de notes à confronter en sous-groupes, pour ne citer que ceux-là) qui auront été nécessaires. On peut noter également le rôle fédérateur que remplit le projet dans les différentes variantes examinées dans ce chapitre.

Du point de vue de l'élève le projet mobilise chez lui toutes les compétences de réception et de production langagières, ainsi que toutes les stratégies qui relèvent du processus de médiation. Dans la mesure où l'élève est impliqué dans un dispositif complexe, ces compétences sont sollicitées dans un ordre qui ne peut être régulé par l'enseignant car cet ordre d'apparition est intrinsèquement lié au projet et à la façon dont l'élève travaille. On peut ensuite retenir le rôle fédérateur du projet au sein des groupes ou sous-groupes. La dimension sociale de la cognition est très évidente dans ces dispositifs, et alors que la MA se contente de susciter les interactions au sein du cours dialogué, dans lequel n'interviennent que les élèves les plus habiles à la prise de parole, le projet nécessite, pour être viable, l'implication de tous dans la durée. Le succès d'un dispositif actionnel repose justement sur la fiabilité de chacun des membres du groupe ou du sous-groupe, impliqués dans la dynamique sociale du projet et toutes les phases de concertation, confrontation, négociation qui jalonnent la séquence.

La deuxième synthèse que nous faisons ici est centrée sur la perspective didactique. En effet, analysée dans la perspective didactique, l'implication de chacun des membres du groupe à ces démarches actionnelles suppose une centration sur les représentations qu'il se fait de la langue et de la culture. Ces représentations font partie intégrante du processus de réflexion conduit par l'élève à partir de la problématique qui se pose à lui. C'est aussi en relation à ces représentations que les élèves peuvent situer leurs besoins et s'organiser dans leur travail pour eux-mêmes et éventuellement en relation avec les autres s'ils sont, comme c'est fréquemment le cas, impliqués dans un travail de groupe. Ce type

de centration sur les représentations personnelles de chacun et cette forme socialisée du travail en groupes renvoient aux deux perspectives actionnelles-culturelles de l'AC et de la PA. On peut ajouter que la perspective actionnelle-culturelle de la MA, Explication-Connaissances, n'est pas exclue de ces dispositifs, puisque les élèves doivent très souvent se doter de connaissances nouvelles pour assurer la réussite du projet. Pour acquérir ces connaissances, il s'agira notamment d'expliquer les documents apportés par l'enseignant ou ceux qui auront été collectés par les élèves eux-mêmes.

On peut percevoir cette même dimension didactique dans les démarches du projet simulé où sont travaillés des contenus culturels exigeants, si souvent revendiqués comme une « marque de fabrique » en MA d'espagnol (Puren, 2002). Cette complémentarité entre différentes perspectives actionnelles-culturelles, liée à la dynamique de projet, permet d'envisager diverses formes de compatibilité de ces dispositifs avec les programmes scolaires. Avec l'émergence de la PA, il est inutile de réinstruire une sorte de faux procès entre « langue de communication » et « langue de culture » sans toutefois perdre de vue la *langue d'action* qui s'invite au cadre de référence. C'est au contraire à une très grande diversité de dispositifs que l'on peut s'attendre et tous les objectifs habituellement assignés à l'enseignement des langues en milieu scolaire peuvent y figurer. La présente synthèse laisse voir que la réponse à la question *enseigner et faire apprendre QUOI* trouve des éléments de réponse dans les représentations des élèves en relation avec celles des autres avec qui ils interagissent. Il s'agit d'enseigner à partir des métaconnaissances de l'élève qui, loin d'être un réceptacle, est désormais un membre de la coconstruction, co-élaboration et coréalisation des projets à caractère social en groupe. La perspective didactique permet donc de mettre en exergue l'agir social et l'agir scolaire à travers des tâches qui permettent aux élèves d'être en action de manière cognitive.

Depuis la perspective didactologique, on peut mesurer dans tous ces exemples de dispositifs actionnels les effets produits par l'abandon d'un principe-clé de la MD encore très influent en MA d'espagnol. En MA d'espagnol, sous l'influence de la MD, enseignants et élèves travaillent en même temps, notamment au moyen d'échanges dialogués dans lesquels l'enseignant impose son rythme. De ce fait, les élèves n'ont pas le temps de développer leurs propres stratégies de travail puisqu'il leur est demandé d'être réactifs aux sollicitations de leur enseignant. Dans les dispositifs examinés dans ce

chapitre, on constate la dissociation entre le temps de l'enseignant et le temps de l'élève, au point qu'il est parfois dit que le meilleur enseignant est alors celui qui sait se rendre inutile. Par rapport à la MA, la priorité à l'expression orale directe est abandonnée, ce qui a pour conséquence de donner toute leur place aux autres domaines de la compétence de communication. C'est donc pour permettre le développement desdites compétences qu'il faut introduire la perspective actionnelle en classe d'ELE ; ce qui répond au *POURQUOI* dans notre démarche.

Avec la perspective didactologique comme centre d'intérêt dans la conception et la réalisation d'un projet visant à mettre en exergue la perspective actionnelle, l'enseignant qui propose à sa classe une séquence organisée selon le modèle du projet décide de faire confiance aux méthodes de travail que mobiliseront les élèves. Pour cela, il part du postulat que toutes leurs tentatives, y compris celles qui n'aboutiront pas, font partie intégrante du dispositif d'apprentissage. D'un point de vue idéologique, ce respect des stratégies personnelles des élèves, qui est inhérent à la démarche, amène à accorder une égale dignité à tous les élèves et à porter une égale attention à toutes les contributions : l'erreur n'est donc plus considérée comme faute sanctionnable mais comme un outil pédagogique qui intègre au plus haut degré le *learning by doing*.

En prenant donc en compte l'erreur dans le processus d'apprentissage, on peut du même coup mesurer les effets en termes de motivation puisque le dispositif actionnel accorde aux élèves une grande part de responsabilité. L'apprentissage par essai-erreur devient donc une forme de charte pour mesurer le degré d'engagement et motivation de l'élève mis au centre de la construction guidée de son propre savoir. Ainsi, du côté de l'enseignant, il est probable qu'une difficulté peut demeurer quant à l'évaluation des besoins langagiers et la réponse à apporter à ces besoins. Il faut donc qu'il laisse aux élèves toute la marge de manœuvre nécessaire mais il doit demeurer vigilant en ce qui concerne les acquis linguistiques chez chaque élève ; on sait aussi que le travail de groupe engendre parfois des formes de division du travail, certains élèves ne se chargeant que de tâches mineures. En définitive, si le rythme de l'enseignant n'est plus celui des élèves en ce qui concerne la réalisation du travail, la part de prise en compte des feed-back (autorégulation) en temps réel prend une place certainement beaucoup plus importante.

Parvenu au terme de ce chapitre qui avait pour but d'examiner les modèles de mise en œuvre de la perspective actionnelle dans un contexte comme celui du Cameroun, il se dégage un bilan positif. En effet, de la présentation descriptive de cette approche, il ressort que l'émergence de la PA dans les programmes scolaires de langues étrangères au Cameroun pourrait avoir pour effet de relancer la réflexion sur la pédagogie du projet et le développement des compétences tant escompté. En espagnol, cette réflexion est abordée depuis l'histoire singulière de l'évolution méthodologique de cet enseignement qui a été présentée dans cette thèse. Pour tout dire, mieux que l'APC qui prône le développement individuel des compétences et exige un effectif réduit pour sa mise en œuvre, la perspective actionnelle d'inspiration purenienne est celle qui scie le plus aux contextes à effectif pléthorique car son principal atout est qu'on peut développer toutes les compétences nécessaires pour l'acquisition d'une langue au sein d'un groupe hétérogène où les membres n'ont pas les capacités. Dans le chapitre suivant, nous étudions les formes de mise en œuvre de la PA dans l'enseignement secondaire au Cameroun comme méthode palliative à l'échec constaté de l'APC.

CHAPITRE 8 :

**LES FORMES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA PERSPECTIVE
ACTIONNELLE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU
CAMEROUN**

Dans le précédent chapitre, nous avons passé en revue les dispositifs qui relèvent non seulement de la perspective actionnelle mais aussi de la mise en œuvre du nouveau paradigme dans le contexte scolaire camerounais. À présent, nous examinons la manière dont cette nouvelle approche peut être accueillie dans l'enseignement secondaire camerounais en général et dans la discipline Espagnol en particulier. À partir de la présentation faite sur les manuels scolaires d'Espagnol couvrant la période étudiée, nous montrerons que les tentatives de mise en œuvre de l'APC en milieu scolaire camerounais sont encore assez limitées et que la perspective actionnelle serait le paradigme idéal pour l'atteinte des objectifs de l'éducation pour le millénaire au Cameroun :

En ce début de millénaire, au moment où le Cameroun se fixe le cap de l'émergence à l'horizon 2035, son enseignement secondaire est confronté à de nombreux défis. Il doit notamment : (i) Offrir, dans un contexte marqué par une forte croissance des effectifs du cycle primaire, une formation de qualité à un maximum de jeunes Camerounais ; (ii) Préparer ceux-ci, grâce à des enseignements/ apprentissages pertinents, à s'intégrer au monde et à affronter un marché du travail de plus en plus exigeant. En outre, les dispositifs de formation, dans leur conception et leur mise en œuvre, ont évolué de façon significative. En effet, à une école, jadis consacrée à l'acquisition de connaissances très souvent décontextualisées, s'est substituée partout dans le monde, une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle, complexes et diversifiées. À la place d'une école coupée de la société, s'est installée une école intégrée, soucieuse du développement durable, et qui prend en compte les cultures et les savoirs locaux. (Préface des programmes d'enseignement pour le Cameroun du 21^e siècle, 2014 : 3)

Dans la suite de la description de cette vision futuriste, l'orientation prise pour la réalisation de cette école nouvelle inscrite dans la loi d'orientation de l'Éducation au Cameroun (1998) n'a pas été conforme aux réalités socioéducatives et socioculturelles du pays car l'adoption de l'APC-ESV comme paradigme pédagogique pour l'élaboration des programmes d'études a été une erreur historique de plus dans la tradition de l'évolution méthodologique dans l'enseignement secondaire au Cameroun. C'est ce qui explique l'intérêt d'étudier les formes de mise en œuvre de la PA dans l'enseignement secondaire au Cameroun comme méthode palliative à l'échec constaté de l'APC.

8.1. LA MISE EN ŒUVRE PRUDENTE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE DANS LES NOUVEAUX PROGRAMMES AU CAMEROUN

Dans l'optique de postuler pour une adoption de la perspective actionnelle dans les programmes d'enseignement de l'ELE au Cameroun, il est important de faire l'état des lieux afin de mettre en exergue les causes de l'échec du paradigme pédagogique en vigueur. Pour ce faire, la présente section procède à la présentation restrictive de l'APC dans les textes officiels au Cameroun. À la suite de cette présentation, nous allons faire l'état des lieux pour voir si le contexte est favorable à la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Enfin, cette réflexion se clôture par la présentation de la structure des épreuves dans l'enseignement de l'espagnol langue étrangère.

8.1.1. Une présentation critique de l'APC dans les textes officiels

Les textes officiels actuellement en vigueur au Cameroun cherchent à établir un rapport assez explicite entre l'agir d'apprentissage des langues vivantes et l'agir d'usage correspondant dans la société. Certes, chaque méthodologie s'est construite autour d'une mise en rapport de ces deux agir, comme on l'a vu dans le précédent chapitre mais dans la MA d'espagnol, qui a été présentée historiquement, puis étudiée didactiquement dans cette thèse, ce rapport repose sur la construction d'une compétence linguistique et culturelle à partir de l'étude de documents, l'usage effectif de la langue-culture n'étant envisagé qu'à moyen terme.

Pour ce qui concerne la nouvelle configuration didactique qui émerge actuellement, les rédacteurs du CECRL, comme on a pu le voir notamment au chapitre précédent ainsi que dans la présentation du cadre conceptuel, distinguent de leur côté l'agir d'apprentissage de l'agir d'usage, ce qui invite les différents acteurs (enseignants, concepteurs de matériels) à réfléchir aux compétences sociales auxquelles il est possible de préparer les élèves depuis la classe de langue. Cependant, si la politique de rénovation de l'enseignement des langues vivantes, comme on l'a vu plus haut, est marquée par un certain volontarisme qui se traduit en particulier dans l'affichage d'orientations communes à toutes les langues, l'harmonisation des préconisations du CECRL avec le système éducatif et ses contraintes spécifiques donne lieu en réalité à une lecture prudente. Par ailleurs, à l'intérieur de ce cadrage commun, chaque langue décline pour ce

qui la concerne un certain nombre de dispositions propres et dans son approche de l'APC, l'espagnol adopte une position elle-même très restrictive.

Au Cameroun, le texte officiel qui fait le plus directement allusion à une « *l'approche par les compétences* » se trouve dans la préface des programmes d'enseignement pour le Cameroun du 21^e siècle et spécifiquement dans celui de l'espagnol du 23 décembre 2014. Nous l'avons déjà cité partiellement pour pointer notamment dans les programmes la conception de la langue en tant que moyen de communication qui intervient dans les tâches à dimension sociale et pour noter également que selon ces mêmes programmes la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration passe par un paradigme pédagogique nouveau à savoir, l'approche par les compétences avec une entrée par des situations de vie. Puisqu'il s'agit dans cette sous-partie de faire une présentation restrictive de l'APC dans les textes officiels, nous allons cependant citer à nouveau cet extrait, qui contient, si on l'examine cette fois dans son intégralité, une restriction qu'il convient de relever dans les passages soulignés en gras permettrait de comprendre la difficulté à former le profil de l'apprenant à la fin du premier cycle :

*Dans l'esprit du programme d'enseignement de l'Espagnol LVII, et conformément à l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie (APC/ESV), approche retenue dans l'élaboration des programmes au Cameroun, le profil de l'apprenant au terme du 1er cycle correspond aux familles de situations que l'apprenant sera capable de traiter avec compétence dans chacun des cinq domaines de vie retenus pour la société camerounaise. **L'accent sera mis avant tout sur l'oral** ; l'apprenant d'Espagnol, quelle que soit sa première langue (Français/Anglais), devra se familiariser aux éléments et sons spécifiques de la langue espagnole. **Il abordera progressivement la production écrite afin d'acquérir des compétences lui permettant à la fin du premier cycle d'écouter, comprendre, parler et écrire pour s'informer et informer autrui** sur les questions relatives aux cinq domaines de vie [à savoir] vie familiale et sociale, Environnement, santé et bien-être, vie économique, citoyenneté, médias et communication. (Programme d'étude de l'espagnol en classe de 4^{ème} et 3^{ème} au Cameroun, 2014, 17-18).*

Dans ces extraits qui consacrent le profil d'homme à former à la fin du premier cycle, on peut constater à la lecture des passages soulignés en gras que le rédacteur de ce texte qui concerne toutes les langues « vivantes II » entend ne surtout pas perdre de vue la compétence langagière mise en œuvre à l'occasion de la réalisation de tâches, au point

de mettre cette compétence très en avant, alors que le CECRL, de son côté, précise que les tâches à accomplir « [...] *ne sont pas seulement langagières* » (2001 : 15). Le texte officiel cité ici ne fait absolument pas mention de cette caractéristique que peuvent prendre les tâches. Cette restriction a pour effet d'annuler une grande partie de la portée de la nouvelle configuration didactique initiée par l'APC, dès lors que l'on considère que l'agir en classe revient à communiquer entre élèves à l'occasion de tâches quasi exclusivement langagières.

Un autre texte relatif à l'enseignement au Cameroun en générale et des langues étrangères en particulier fait apparaître plus fortement encore cette restriction par rapport à celui du programme d'étude de l'espagnol au Cameroun. Il s'agit de la préface des programmes d'enseignement pour le Cameroun du 21^e siècle (2014) qui stipule que :

*[...] à une école, jadis consacrée à l'acquisition de **connaissances très souvent décontextualisées**, s'est substituée partout dans le monde, une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent **faire face à des situations de vie réelle, complexes et diversifiées**. À la place d'une école coupée de la société, s'est installée **une école intégrée**, soucieuse du développement durable, et qui prend en compte les cultures et les savoirs locaux. (Préface des programmes d'enseignement pour le Cameroun du 21^e siècle, 2014 : 3)*

Dans notre mémoire de master consacrée à l'étude critique des méthodes et contenus culturels dans trois manuels d'espagnol au programme entre 2014 et 2016, nous relevions déjà que les contenus culturels étaient plus occidentaux qu'africains. Pourtant, les programmes signés le 23 décembre 2014 visent l'acquisition de connaissances contextualisées à travers une école soucieuse d'outiller les apprenants pour qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle. De surcroît, dans un contexte à effectif pléthorique, la réalisation d'une école intégrée ne s'aurait passer efficacement par une approche centrée sur le développement individuel des compétences visées. Or, c'est malheureusement ce qui a été fait par la réforme qui marque la période concernée par cette étude ainsi que la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun :

*La réalisation de cette école nouvelle, inscrite dans la loi d'orientation de l'Éducation, et la nécessité d'insertion socioprofessionnelle requièrent l'adoption d'un paradigme pédagogique pour l'élaboration des programmes d'études : **l'Approche par les compétences***

avec une entrée par les situations de vie. (Préface des programmes d'enseignement pour le Cameroun du 21^e siècle, 2014 : 3)

Aujourd'hui, l'APC s'avère être inappropriée pour le contexte camerounais. En effet, cette méthode qui est fondé sur le développement individuel de compétence exige des effectifs réduits, ce qui n'est pas l'apanage des réalités du contexte camerounais car même en présence du covid-19, la réduction du nombre d'élèves en salle de classe pour respecter la distanciation a consacré 50 élèves par classe. Jusque-là, c'est toujours pléthorique pour mettre en œuvre cette approche. Bien plus, en prenant en compte le temps de formation, les enseignants ne peuvent pas se permettre de suivre individuellement les élèves tel que voudrait ce paradigme pédagogique. La pédagogie axée sur un projet réel qui soit soucieuse du développement collectif de compétence au sein d'un groupe homogène s'avère donc être appropriée pour ce contexte et la perspective actionnelle d'inspiration purenienne offre cette opportunité.

8.1.2. Un contexte favorable à la mise en œuvre de la perspective actionnelle

À l'examen des extraits de textes officiels cité supra, on peut s'attendre à ce que la mise en œuvre de la perspective actionnelle dans le contexte camerounais se trouve logiquement contenue dans certaines limites de l'APC ; les choses se passent comme si l'on n'avait pas souhaité donner à la nouvelle orientation didactique toutes ses potentialités pour rendre compétent les élèves camerounais en les mettant au centre de leur apprentissage. Or, dans le document des experts du Conseil de l'Europe, on peut retenir les chapitres consacrés à l'approche par les tâches et aux échelles de niveau pour implanter prudemment la PA au Cameroun. En effet, dans ce pays, les enseignants qui ne sont en général pas lecteurs du texte intégral du CECRL suivent de près les propositions et analyses des membres des corps d'inspection et des ministères des enseignements secondaires et primaires sur les stratégies de mise en œuvre des méthodes que l'on adopte.

Dans notre prise de position par rapport à l'adoption et l'intégration de la perspective actionnelle dans le système éducatif camerounais comme nouveau paradigme pédagogique pour pallier aux difficultés rencontrées par la mise en œuvre forcée de l'APC, nous voulons surtout qu'on retienne qu'il s'agit d'une approche basée sur un

discours qui encourage la mise en place de situations de classe motivantes et qui soient de nature à développer chez les élèves la compétence de communication pour les langues. D'ailleurs, dans son modèle de mise en œuvre de la perspective actionnelle, Puren (2004) insiste surtout sur la dimension communicative des tâches dans la classe de langue.

Cette notion de tâches que nous avons développée au point 1.2 de cette thèse est considéré par Puren comme une forme privilégiée de mise en œuvre de l'approche communicative. Ainsi, contrairement à une idée répandue, l'approche communicative développée dans le CECR n'est pas conçue comme l'apprentissage successif de réponses langagières à des besoins identifiables et évaluables. La réussite dans les activités de compréhension ou d'expression, à travers des tâches communicatives, dépend étroitement du développement des compétences qui doit constituer le fil conducteur de la progression. Dans un contexte comme celui du Cameroun, ce processus de développement de compétence serait bien accueilli car dans ce pays, aucune salle de classe ne peut être constituée d'élèves venant d'une seule représentation culturelle ou doté des mêmes facultés de pensée.

La qualité de formation des enseignants au Cameroun est aussi une caractéristique favorable à l'intégration de la perspective actionnelle. En effet, l'encadrement des enseignants est complet dans ce système éducatif car dans leur pratique, ils ont des inspecteurs sensés maîtriser le paradigme pédagogique afin de les aider dans une logique de formation continu ou de recyclage. Cependant, malgré ce fait, force est de constater que même les inspecteurs n'ont pas eu la maîtrise de l'APC, actuelle méthode appliquée avec fracas au Cameroun. Pour preuve, nous pouvons nous référer au scandale des épreuves de mathématiques, d'histoire géographie et bien d'autres durant la session du baccalauréat 2021 qui étaient complètement en déphasage avec l'orientation des programmes et méthodes suivis pendant l'année scolaire. Ce malaise naît du tâtonnement et du manque de professionnalisme dans le processus d'intégration d'une nouvelle approche censée conduire à l'atteinte des objectifs dont elle ne peut être garant s'il faille tenir compte des réalités du contexte d'application. C'est pourquoi, afin de ne pas perdre de vue l'objectif poursuivi dans cette étude, il est important d'insister sur la distinction apportée dans le CECRL entre : la notion de compétence qui, selon les orientations de l'APC, est mal perçue au Cameroun ; celle d'activité langagière qui, à l'observation, n'est

pas effective au Cameroun avec des élèves qui achèvent le secondaire sans être capable de communiquer en continu à l'oral comme à l'écrit en langue étrangère ; et celle de tâche communicative qui serait un atout dans le développement des quatre habiletés linguistiques au sein des groupes de manière à ce que les professeurs puissent réfléchir aux différentes combinaisons possibles entre activités à l'intérieur des tâches et qu'ils portent aussi une attention particulière au développement de stratégies pour effectuer des tâches qui ne sont pas routinières.

Ces notions n'étaient pas nécessairement distinguées par les enseignants lorsqu'on leur demandait de mettre en œuvre l'APC dans leur discipline respective. En effet, dans leurs planifications antérieures à la publication des nouveaux programmes basées sur l'APC ainsi que dans les manuels scolaires, l'entrée par des situations de vie était déjà effective. Ce qui a manqué c'est montrer comment faire pour que dans une salle de plus de 60 élèves, l'enseignant parvienne à structurer sa leçon et organiser le groupe classe de sorte qu'à la fin d'une séquence didactique, tous les élèves développent les compétences visées. En cela, la perspective actionnelle se veut rassurante car l'auteur, Puren, invite à proposer aux enseignants des évolutions graduelles, réalisables dans la plupart des contextes scolaires à effectif pléthorique.

Dans une conférence au Colloque TESOL du 16 novembre 2001 intitulée « *Chronique d'une évolution méthodologie annoncée : la 'perspective actionnelle'* », Puren consacre sa communication à l'approche actionnelle dans l'apprentissage des langues vivantes. Il y mentionne notamment qu'il est important de retenir qu'il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin personnel ou suscitée par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable. On pense bien entendu immédiatement à la pédagogie de projet, qui est certainement la forme la plus aboutie d'une démarche actionnelle. Mais cette place centrale donnée à la tâche communicative concerne tous les actes pédagogiques : L'élève doit participer activement à la construction du savoir.

La pédagogie de projet est clairement envisagée dans la perspective actionnelle mais elle semble constituer un cas de figure assez exceptionnel par rapport aux autres situations de classe dans lesquelles la présence de tâches communicatives constitue un

élément incontournable de la nouvelle méthodologie. Dès lors, la différence est faite entre les tâches authentiquement communicatives qui consistent à laisser les élèves réaliser leurs projets en groupe et communiquer les résultats sur la forme que l'enseignant aura désigné et les tâches d'apprentissage qui sont propre à l'analyse des situations problèmes dans le déroulement d'une séquence pédagogique. Puren précise que l'existence d'une tâche est la marque d'un enseignement répondant aux exigences d'un enseignement communicationnel. Dans sa thèse, Lenoir conclut dans les termes suivants le propos sur l'approche actionnelle que : « *[Le CECR] met l'accent sur la combinaison entre la réalisation des tâches et une ou plusieurs activités langagières ; il souligne l'importance de l'authenticité des situations, en relation avec les besoins de communication des élèves* » (Lenoir, 2009 :320). Ce point de vue a été partagé Par Puren de son article intitulé « *Variation sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures* », paru sous le même titre dans le n° 45 (janvier 2009) de « *Recherches et applications* » où il réalise une longue analyse du CECRL et parvient à la conclusion selon laquelle la pédagogie du projet n'y est parfois considérée que comme une occasion d'échanges communicatifs, au même titre que les simulations et jeux de rôles.

En parlant des jeux de rôles, on se réfère à la pédagogie de projet qui, selon les sites académiques dédiés à l'espagnol constituent une autre source d'information sur la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Ces sites sont très souvent consultés par les enseignants. En consultant une des pages du site de l'académie d'Aix-Marseille, nous nous sommes rendu compte que Nathalie Pérez-Wachowiak, IA-IPR d'espagnol, présente un certain nombre d'orientations pour l'enseignement des langues vivantes. Elle y préconise notamment une démarche qui associe au mieux les cinq compétences langagières. Pour cette inspectrice, il faut qu'enseigner une langue vivante ait du sens et pour cela : « *le professeur doit se donner les moyens de travailler avec une classe vivante* », ce qui n'est pas souvent le cas dans les classe de langues étrangères au Cameroun qui est un contexte pourtant favorable aux travaux de groupes. D'ailleurs, dans son raisonnement, Nathalie Pérez-Wachowiak dit qu'il lui faut mettre les élèves en action. Cette démarche installe alors l'élève dans un recours dynamique à la langue. Dans ce contexte-là, le professeur n'évalue pas uniquement ce que l'élève sait de la langue mais

ce qu'il parvient à faire avec la langue vivante étudiée. Pour que cela soit possible : « *il est nécessaire que PARLER, ECOUTER, ECRIRE OU LIRE fassent sens pour l'élève* »²⁹.

Pour mettre en œuvre la perspective actionnelle dans un contexte à effectif pléthorique, il faut organiser les travaux sous forme de tâche permettant à l'élève d'utiliser la langue qu'il a étudiée pour réaliser le projet. Ainsi, les objectifs sociaux et scolaires de références pour l'apprentissage de la langue étrangère dans un tel contexte peuvent être atteints autour de trois principales actions :

- **En orientant la séance/la séquence vers un objectif accessible et authentique** : Ici, l'objectif doit être annoncé en début de séance/séquence. Dans l'approche actionnelle, il s'agit de préciser clairement la tâche, ce que l'élève doit faire. Cette posture est efficace car l'élève sait où il va, ce qu'on attend précisément de lui. Dans la méthode que nous avons adoptée pour cette étude, il s'agit de la perspective méthodologique centrée sur le comment enseigner et faire apprendre ? et la perspective didactologique qui voudrait que soit précisé pourquoi enseigner et faire apprendre.
- **En annonçant les critères de réussite, mesurables, observables**. Ici, l'action est centrée sur le développement des compétences communicationnelles bien ciblées. Par exemple, dans l'optique de développer les compétences orales et écrite, les consignes pour la réalisation de la tâche peuvent être formulée ainsi qu'il suit :
 1. À la fin de cette séquence/séance, vous serez capables de raconter en parlant en continu pendant 3 minutes, les aventures d'une famille polygamique en jouant les rôles des personnages principaux du projet que vous allez mettre sur pied en groupe de 5 ou 10.
 2. Après avoir monté un projet de sensibilisation sur la protection de l'environnement, vous serez capables de débattre en continu pendant 2 à 3 minutes des causes et des de la destruction de l'environnement.
 3. Après avoir élaboré un guide pour la rédaction des différents types de lettre en espagnol, vous allez rédiger une lettre au proviseur pour qu'il vous

²⁹ Consulté à <http://www.espagol.ac-aix-marseille.fr/spip/spip.php?article66>.

autorise à faire une campagne de sensibilisation sur la protection de l'environnement.

4. Après avoir monté un projet qui valorise vos cultures, vous saurez écrire un poème sur un aspect culturel de votre choix à la manière de Antonio Machado

Cette action qui met l'élève au centre de la construction de ces savoirs correspond à la perspective didactique qui vise à répondre à la question enseigner et faire apprendre

— **En s'attachant à générer des échanges vrais entre élèves.**

Dans la définition des actions à mener pour implanter la perspective actionnelle en contexte camerounais, nous avons utilisé à répétition le concept de *vous serez capables de...* cette expression qui met en exergue les critères de réussite des tâches formulées supra renvoie aux échelles de compétence dont parle le CECRL. Cependant, le cadre ne fait pas allusion aux formes sociales que pourrait prendre le travail consistant par exemple à rédiger un poème en langue étrangère. En cela, l'APC pêche lorsqu'elle doit être implantée dans un contexte comme celui du Cameroun. Par exemple, dans le déploiement des étapes de la leçon selon cette approche, on ne dit pas qui serait le destinataire (l'enseignant ? d'autres élèves d'un autre établissement ?) de ce texte, ce qui est un enjeu très important car cela peut avoir des incidences notables du point de vue de l'énonciation. En ce qui concerne le dernier point à savoir l'attachement aux « échanges vrais », Nathalie Pérez Wachowiak apporte les précisions suivantes :

L'objectif aujourd'hui est de mettre en œuvre, en classe de langue, une démarche qui ne se réduise pas à un échange de questions / réponses entre le professeur et les élèves (réponses que le professeur connaît à l'avance), sorte de simulacre de dialogue dont l'unique but est la production par les élèves des réponses correctes. Générer des échanges vrais entre les élèves nécessite que de véritables questions soient posées à la classe, des questions dont la teneur n'est pas fixée à l'avance par exemple « ¿Qué les sorprende en esta novela ? ¿Qué personaje más les gusta ? », des questions fondées sur des échanges d'informations, d'interprétations authentiques. Seules ces phases de travail conduisent les élèves à produire du langage et du sens³⁰.

³⁰ Consulté à <http://www.espanol.ac-aix-marseille.fr/spip/spip.php?article66>.

En analysant cette citation, on se rend compte que les exemples de questions cités ne renvoient pas à la PA mais plutôt des habituelles « *questions ouvertes* », bien souvent préconisées par le corps d'inspection d'espagnol dans le cadre de la MA, au cours des décennies précédentes (Lenoir, 2009). Dès lors, si l'on peut noter une certaine disponibilité à la nouveauté dans ces préconisations, on peut aussi remarquer un avantage fort quant à la mise en œuvre de la PA dans le contexte camerounais car les « *échanges vrais* » reviennent en fait à célébrer les techniques habituelles de la MA qui rend vivante la classe des langues étrangères. Plus haut dans notre développement séquencé sur le phénomène mis en exergue, un exemple de séquence est proposé à partir d'une problématique sur la protection de l'environnement. Les tâches finales envisagées sont, soit la réalisation d'une campagne d'information sur les risques environnementaux, soit sur les causes et les conséquences de ce phénomène. On reconnaît là le modèle de la simulation, activité typique de l'approche communicative mise en œuvre dès le milieu des années 1980 en FLE. De fait, ces propositions de séquences que nous faisons après analyse permettent de solliciter toutes les compétences langagières, ce qui est un progrès en soi en comparaison avec l'APC car elles relèvent de la PA.

8.2. L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES MATÉRIELS DIDACTIQUES ACTUELS

Dans la sous-section 5.1.2., nous avons présenté la situation du contexte camerounais par rapport à l'accueil potentiel de la perspective actionnelle et en présence de consignes qui, à l'ère de l'Approche Par les Compétences, peuvent s'avérer contradictoires d'un inspecteur ou d'un formateur à l'autre. En effet, depuis l'introduction de l'PC-ESV dans le système éducatif en 2014 en général et particulièrement en 2016 dans l'enseignement des langues étrangères en classe de 4^{ème}, beaucoup d'enseignants se sont concentrés sur la recherche de supports de natures diverses ou de solutions techniques pour recueillir des sources numériques dans le but de construire des séquences faisant appel successivement aux différentes compétences langagières chez leurs élèves à partir des situations problèmes. Seulement, des aspects favorisant l'implication des élèves ne sont pas toujours pris en compte à l'instar des situations de vie proche aux réalités quotidiennes des élèves ou encore les tâches permettant aux élèves de montrer ce qu'ils peuvent faire avec la langue apprise. Ainsi, pour telle ou telle leçon, il manquera toujours un document (papier, sonore ou vidéo) chez la majorité des enseignants pour

parfaire la préparation d'une leçon car les manuels scolaires au programme ne proposent pas toujours ce qu'il faut pour mieux préparer une leçon qui soit soucieuse du développement des compétences visées par la séquence didactique à déployer. Pris sur ce prisme, cette section se propose d'analyser l'hétérogénéité des matériels didactiques au Cameroun pour dégager son impact éventuel dans la mise de la perspective actionnelle.

8.2.1. L'hétérogénéité de l'édition scolaire

Dans le chapitre 2, nous avons présenté au point 2.1 le tableau qui récapitule les collections des manuels parues sur la période étudiée dans cette thèse ne recense pas de manuel ou de collection qui mette en œuvre la perspective actionnelle. En réalité, on peut percevoir des aspects innovants dans certains manuels comme *Nueva Didáctica del Español* qui intègre un peu plus d'images que l'ancienne mais aucun d'entre eux n'a pour l'heure été entièrement conçu en référence à l'APC ou même à la PA. Dès lors, on ne peut recenser que des éléments encore assez disparates qui peuvent permettre de fixer les bases de l'intégration de la perspective actionnelle. Ici, nous proposons une grille de lecture qui permet de mettre en exergue l'idéologie de la conception des manuels pour le lycée au Cameroun, l'hétérogénéité des rubriques « *ateliers* » absentes ou présentes dans ces manuels et ensuite une remise en cause desdits manuels.

8.2.1.1. La conception des manuels scolaires pour le secondaire au Cameroun

Les modalités actuelles du BEPC, du Probatoire et du Baccalauréat au Cameroun n'incitent pas les concepteurs des matériels et manuels scolaires à s'engager résolument dans la perspective actionnelle puisque les épreuves consistent toujours à commenter un texte, à traiter quelques exercices de grammaire/traduction et à faire la rédaction. Dans ces conditions, les équipes qui publient les manuels agréés actuellement ont tendance à réaliser des manuels sur support papier qui préparent les élèves à ces épreuves et qui donnent également accès à d'autres modalités de travail que l'explication traditionnelle des textes. Dans la pratique, ces orientations différentes données au travail sont repérables dans les rubriques des unités didactiques qui par ailleurs sont construites en rapport avec le programme en vigueur de sorte que l'on assiste à une sorte de cohabitation de méthodologies de référence différentes. Les éditeurs se sont efforcés de concilier tradition

et innovation en introduisant avec souplesse une approche par les compétences langagières et parfois la démarche de projet sans renoncer à l'approche par commentaire de texte. Le portrait-type de ces manuels composites pourrait être le suivant : la double page d'ouverture de l'unité fournit des indications sur la notion du programme culturel qui sera travaillée, ainsi que les objectifs communicationnels et linguistiques qui ont été retenus.

Souvent, cette première double page, très illustrée, est proposée en tant que support, notamment pour des activités de sensibilisation des élèves à la thématique de l'unité. Il peut aussi arriver qu'une tâche finale ou un mini projet de fin d'unité soit annoncé dès cette double page. Les pages suivantes de l'unité contiennent des supports dont la didactisation privilégie un domaine de compétence langagière ; elles contiennent aussi des textes étudiés selon le modèle de l'intégration didactique maximale. Enfin, à la fin de l'unité, des rubriques souvent intitulées « *Actividades Ejercitación* » dans le manuel *Excelencia en Español* ou tout simplement « *Ejercicios* » dans *Major en Español* proposent des activités à dominante ludique ou évaluative à partir des consignes dont le contenu renvoie à l'une des activités de l'unité didactique. Sans véritable solution de continuité, on peut donc voir se côtoyer les perspectives actionnelles-culturelles de plusieurs méthodologies : celle de la MA (explication-connaissances) qui reste d'actualité, celle de l'AC (interaction-représentations).

Dans la structure précédente, nous proposons que cela soit revisitée avec les ateliers et parfois la PA (co-action-conceptions) avec des ateliers qui proposent des mini-projets, ce qui est encore très rare. Cette organisation peut être intégrés dans des collections comme *Excelencia en Español* qui, dans le manuel 4^{ème} propose les aventures de NKULU et ses amis : « *NKULU y sus AMIGOS* » (p.26) à la fin de chaque unité d'une part et *Major en Español 4^{ème}* avec de petits poèmes pour enfant : « *Poema infantil* » (p.48). Ce qu'il faut revisiter ici c'est le contenu dont les différences d'approches illustrent leurs caractères hétérogènes. En effet, les concepteurs proposent des contenus pour lecture or, cela devrait plutôt constituer des mini-projets pour permettre aux élèves de montrer ce qu'ils peuvent faire de la langue apprise et des compétences développées autour d'une famille de situation. Pour accompagner cette intégration, l'organisation du manuel peut être figurée dans le tableau suivant où nous faisons figurer les méthodologies et leur

perspective actionnelle-culturelle et les trois *moments clés* d'une unité à savoir la double page d'ouverture, le corps de l'unité et les pages d'« ateliers ». Il est à noter que les pages d'ateliers vont remplacer les structures de « *Actividades Ejercitación* » et « *NKULU y sus AMIGOS* » du le manuel *Excelencia en Español* ainsi que « *Ejercicios* » et « *Poema infantil* » de la collection *Major en Espagnol*.

Tableau 21 : Proposition de l'organisation du manuel selon la perspective actionnelle

Méthodologie ou Orientations didactiques	Structuration didactique des activités tâches-actions	Perspective actionnelle
Double page d'ouverture de l'unité didactique du manuel	Interaction-co-action-conception-représentation : Faire réagir à des manifestations de la culture du pays et des régions où est parlé l'espagnol	Annonce du projet de la fin de l'unité
Le corps de l'unité : les activités de l'unité didactique	Travail d'explication de documents authentiques Manipulations linguistiques diverses en rapport avec les documents et activités de l'unité didactique	Aides et guidages divers permettant un accès plus aisé aux documents des doubles pages
Les pages d'ateliers : sorte de cahier de l'élève pour la fin de l'unité didactique	Activités variées de manipulation linguistique, ou d'entraînement aux différentes habiletés langagières à partir de documents déclencheurs	Mini-projet, tâche finale (complexe), évaluation des différentes compétences manifestées antérieurement dans les autres rubriques de l'unité didactique

D'après les pages d'ateliers, il est important qu'il y ait une forme d'hétérogénéité dans les différentes rubriques dans l'édition scolaire ; ceci aura pour but de faciliter une pédagogie des langues étrangères plus orienté vers la communication sans toutefois apporter d'autres changements dans les programmes en vigueur. Cette proposition est tributaire des constats critiques sur la démotivation des élèves dans le processus

d'enseignement-apprentissage. En effet, après avoir fait le constat des difficultés particulières de l'enseignement des langues étrangères au lycée liées notamment à la faible motivation des élèves à communiquer oralement du fait de leur âge, du magistrocentrisme systématique ainsi que de la montée en puissance de nombreux phénomènes liés à la mondialisation qui réduit les distances avec une très grande célérité, nous sommes parvenus à la conclusion selon laquelle ces constats significatifs dans le domaine de la didactique des langues étrangères incitent à recadrer et à réorienter certains aspects de l'apprentissage des langues vivantes car tant que l'élève s'aura qu'il s'implique ou non l'enseignant donnera le contenu à apprendre, il n'y aura pas de développement des compétences communicationnelles intégratrices escomptées.

Notons tout de même qu'à partir de 2014 avec l'annonce de l'arrivée de l'APC en classe de langues étrangères, les éditeurs des manuels scolaires d'ELE ont commencé à introduire des rubriques « *situations problèmes* » dès la double page d'ouverture de l'unité didactique du manuel, soit dans de nouvelles collections de manuels, soit en modifiant les collections existantes, c'est le cas de la collection *Nueva Didáctica en Español*. Seulement, dans la pratique ces situations problèmes sont formulées pour être animées par l'enseignant de langue étrangère et non par les élèves. Alors, il est urgent d'introduire les ateliers à la fin de l'unité didactique pour que les élèves animent aussi la classe en réutilisant le nouveau savoir pour rendre vivante la classe de langue étrangère communément appelée « langue vivante II » dans les programmes au Cameroun. Dans cette optique, les concepteurs doivent faire en sorte qu'il existe des correspondances (du point de vue de la thématique de l'unité didactique ou en référence aux contenus linguistiques) entre ces rubriques et les autres supports figurant dans le corps de l'unité didactique. Selon les équipes de conception, les « Ateliers » feront certainement l'objet de présentations sensiblement différentes, d'où l'importance de l'hétérogénéité dans l'édition scolaire.

8.2.1.2. Les tâches dans les manuels scolaires

Dans les manuels les plus récents pour l'espagnol au lycée, on constate un effort des équipes de conception pour proposer non seulement une grande variété de supports textuels et iconographiques mais aussi une grande variété de tâches très délimitées. En effet, dans l'échelle de la taxonomie de Bloom, ces tâches limitent l'élève à la compétence

basique qui est la simple restitution, à la compréhension et non à la manipulation : « *De modo general, las actividades de este manual son favorables para la comprensión no solo de nuestra de nuestra cultura, nuestra vida, y todo lo que nos rodea sino también todo lo que alude a la cultura español* » (Préface du manuel *Major en Español 4^{ème}*, 2015 : 2). Cette collection ainsi que la collection *Excelencia en Español* ont été conçues en portant une attention particulière au guidage des tâches. Dans cette optique, l'équipe de conception a retenu pour les manuels de cette collection une organisation des unités en série de doubles pages au sein desquelles les rubriques et les supports sont en relation étroite. L'organisation graphique, qui invite à observer les deux pages en même temps participe de cette mise en relation des différents éléments.

Les activités de compréhension de l'oral ou de l'écrit ne sont pas très nettement différenciées des activités de production dans ces manuels. Par ailleurs, l'ensemble des étapes de l'apprentissage (présentation, conceptualisation, entraînement, fixation) est repérable dans ces doubles pages au moyen de rubriques au titre clair tel que : « *creación de una situación problema : ¿Quién puede presentar a todos los miembros de su familia ?* » (*Excelencia en Español*, 2015 : 13). Seulement, jusqu'à la fin de l'unité didactique, cette collection ne propose aucune tâche qui permet de réutiliser le nouveau savoir pour entrer en contact avec le monde en langue hispanique qui pénètre déjà notre environnement par l'intermédiaire de la musique, du cinéma, de l'actualité culturelle et footballistique. Ici, les auteurs de *Excelencia en Español* insistent par ailleurs sur le fait que chaque unité du manuel est structurée autour d'objectifs qui permettront aux apprenants d'interagir dans leur environnement et avec le monde : « *los libros que integran la presente colección andan organizados metódicamente, para permitir a los aprendices desempeñar libre y espontáneamente, diversos papeles sociales referidos tanto con su entorno inmediato, como con el mundo entero* » (4^{ème} de couverture *Excelencia en Español I*, 2015). Clairement, les tâches de cette collection, bien qu'encrées autour des objectifs de communication ne contribuerait véritablement à motiver les classes que si cette démarche permettait aux élèves de connaître d'emblée le but de l'apprentissage en mettant en exergue le fait qu'ils n'étudient pas la langue pour manipuler les verbes à diphtongues, le subjonctif, le gérondif ou les prépositions, ce qui en soi ne séduit plus une majorité d'élèves, mais bien pour se préparer à réutiliser ces

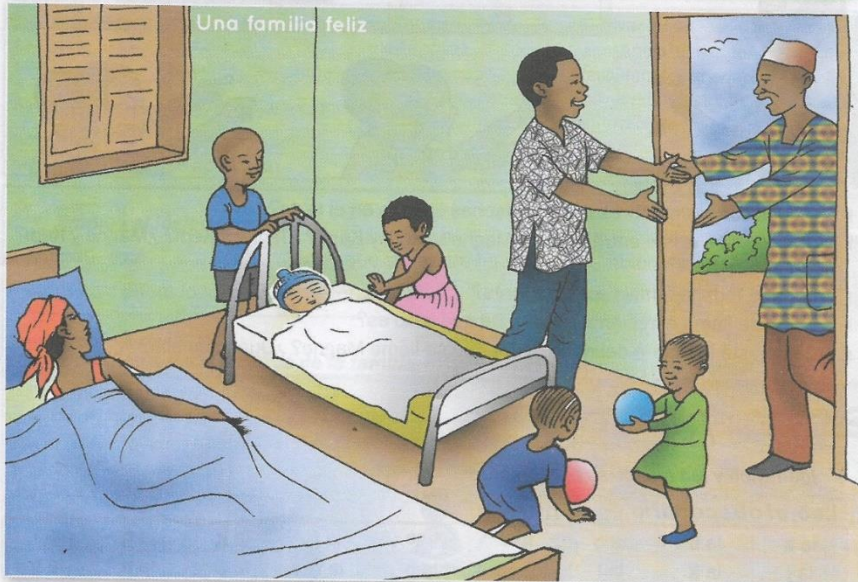
compétences pour intégrer activement la société avec laquelle il interagit. Dans l'exploitation des documents-supports qui ont été retenus par les auteurs de ce manuel pour travailler les différents domaines de compétence langagière, il est souvent fait appel à l'expérience ou au jugement personnel des élèves et à propos des textes, les questions de commentaire habituelles en MA, ne sont pas écartées. Dans le chapitre 1 du manuel *Excelencia en Español I* portant « *vie familiale* », la création d'une situation problème débouche sur l'image d'une famille et un texte descriptif comme on peut l'observer sur la figure suivante :

Texto de referencia n° 1

La nación camerunesa protege y anima a la familia, base natural de toda sociedad humana...

Creación de una situación problema:

¿Quién puede presentar a todos los miembros de su familia?



Esta mañana, Tagne, el marido de Magne es un hombre muy **feliz** porque su familia tiene un **nuevo** miembro. Kedi y Kami, las hermanas del recién nacido están muy excitadas por la venida del nene. Tagne, el padre, invita a Sonkoue, su hermano, para dar el nombre de su primer hijo varón. Él lo llama Djoko como su abuelo que vive en el pueblo. Los pequeños primos del neonato **se acercan** a la cama para mirarle con curiosidad. "Es guapo -dicen- se parece mucho a Magne, su madre." Ella se llama Magne porque Kedi y Kami son gemelas. Todo el mundo está contento y felicita a la madre que está **cansada** y que duerme.

Figure 14 : Dispositif de création d'une situation problème dans un manuel scolaire

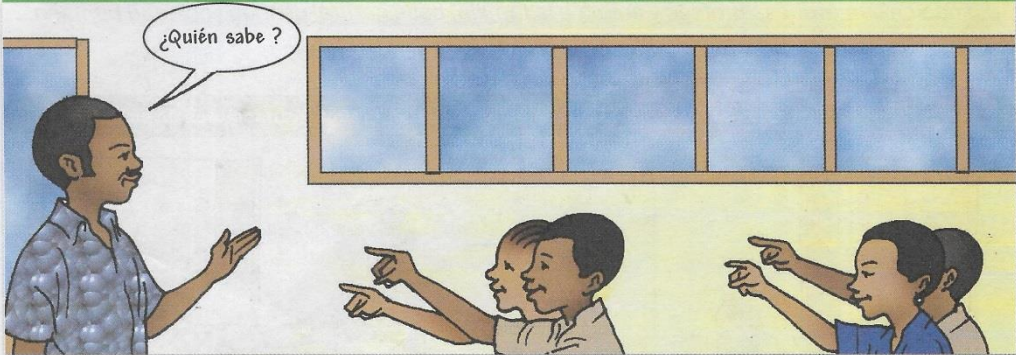
Source: *Excelencia en Español I*, (2015: 13)

Pour analyser cette situation problème, le manuel procède par des questions de commentaire habituel en MA qui limite le développement des compétences communicatives et réduit les élèves à de simples lecteurs de texte. Leurs tâches étant de lire et de répondre aux questions dont les réponses toutes faites sont dans le texte comme le témoigne figure ci-dessous :

Excelencia en Español

Capítulo 1

Preguntas de comprensión



¿Quién sabe?

- ▶ ¿Cuáles son los nombres de las personas citadas en el texto?
- ▶ ¿Qué relación existe entre Tagne y Magne? ¿Kedi y Kami? ¿Tagne y Kedi? ¿Magne y Kedi? ¿Sonkoue y Kedi?
- ▶ ¿Por qué toda la familia está contenta?
- ▶ ¿Cómo se llama el recién nacido? ¿De qué sexo es?
- ▶ ¿Cómo está la madre del nene? ¿Por qué se llama Magne? ¿Qué hace ella?

Figure 15 : Dispositif d'analyse de la situation problème créée

Source : *Excelencia en Español I*, (2015: 14)

La lecture de ces illustrations de la formulation de la tâche dans les manuels scolaires au programme dans la période étudiée laisse voir qu'elle n'est pas de nature à faciliter le réinvestissement des connaissances dans la vie courante. En effet, telle qu'elle est formulée, après avoir répondu à ces questions de compréhension, le manuel devrait proposer d'autres tâches plus complexes dont l'objet est de voir comment l'élève utilise ce qu'il a appris non pas pour répondre aux questions mais pour concevoir lui-même un contenu tiré de son expérience de vie quotidienne en utilisant la langue étrangère. Ainsi, pour intégrer l'idéologie de la perspective actionnelle, les concepteurs peuvent par exemple proposer les élèves de comparer ce texte avec un dessin qui montre une autre famille de structure différente, de préférence celle qui revêt les aspects de la culture camerounaise : la famille d'un chef traditionnel au palais, pour illustrer. Puis, il doit présenter sa propre famille à l'orale et à l'écrit. Enfin, il doit dire quel type de famille il aimerait fonder dans le futur et pourquoi. Pour ce faire, la formation des groupes permettra de transformer ces tâches en de mini-projet d'apprentissage qui permettra à tous les membres du groupe d'être en action à travers le jeu de rôle.

Dans le Manuel *Major en Espagnol 4^{ème}*, les documents font aussi l'objet d'une présentation classique à l'image de celle que nous venons de voir avec l'extrait de *Excelencia en Español I* avec des questions de compréhension. Par exemple, dans l'activité 5 du manuel *Major en Espagnol 4^{ème}*, une figure consacrée à l'arbre généalogique de Amina fait l'objet de questions comme : Selon l'arbre généalogique, combien d'enfants ont les grands-parents de Amina ? Combien de petits-enfants ont-ils ? Amina a combien de frères ? Maintenant, comment est la famille de Amina, simple ou nombreuse ? Comment est votre famille ? (Nous traduisons les questions de la page 45 dudit manuel). Puis, à la page 46, on a une image d'un arbre généalogique dépourvu de texte qu'on demande à l'élève de compléter. Dans ce cas, les élèves doivent comparer cet arbre avec celui de Amina qui a été présenté dans la page précédente puis ils sont invités à compléter une suite de phrases sur les parents afin de se familiariser avec le vocabulaire et le lexique de la famille. Avec cette rubrique transversale qui permet d'établir des liens entre les activités, les auteurs, dans l'optique de l'intégration de la perspective actionnelle, peuvent proposer une autre forme de programmation des activités construite à partir des compétences langagières et non plus des supports. Par exemple, on peut demander de préparer un projet de dialogue sur la famille africaine en comparaison à la famille occidentale en groupe de 5 ou 10 puis le scénariser devant les camarades.

L'autre manuel du groupe des trois collections de la période d'étude est *Nueva Didáctica en español* actuellement au programme de la classe de 2^{nde}. Ce manuel propose malheureusement des activités assez nettement délimitées sur les documents en particulier en distinguant les domaines de compétence langagière mais ces activités restent dans la continuité de la MA. On trouve bien sûr des pages d'activités à caractère ludique en fin d'unité avec des jeux de rôles et des simulations, mais elles apparaissent un peu comme une alternative aux autres rubriques de l'unité qui relèvent de la MA. À cet égard, elles ne sont pas fondamentalement différentes de l'ancienne collection et devra de ce fait intégrer la méthode de conception de la tâche de *Major en Espagnol 4^{ème}* et *Excelencia en Español I* que nous avons revisitée et complétée dans les précédents paragraphes.

Au terme de l'examen de la tâche dans les manuels au programme dans la période étudiée, il se dégage un constat : la configuration didactique la plus représentative des

nouvelles tendances repérables dans l'édition scolaire en contexte d'APC au Cameroun est bien davantage centrée sur l'AC que sur le développement des compétences, variable que la PA d'inspiration purenienne permettrait de résoudre à travers les orientations que nous avons proposées.

8.2.1.3. Une lecture critique des contenus des manuels scolaires

Rappelons d'entrée que la thématique au centre de la présente étude est *La didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun : de l'évolution méthodologique à la perspective actionnelle*. En scrutant ce thème, nous voulions mettre en exergue les conditions dans lesquelles la didactique scolaire de l'espagnol comme langue étrangère pourrait mettre en exergue les limites de l'APC dans le contexte camerounais et contribuer en même temps à la mise en œuvre de la perspective actionnelle au regard des recommandations du CECRL. Rendu à ce point portant « *lecture critique des contenus des manuels scolaires* », on observe que les espoirs mis sur l'APC n'ont pas eu l'écho escompté dans l'enseignement secondaire en général et particulièrement dans le domaine des langues étrangères. D'ailleurs, on peut voir depuis le début de ce chapitre que la mise en œuvre de la perspective actionnelle est relativement prudente, cette prudence étant repérable dans les instructions officielles, dans diverses prises de position et dans l'édition scolaire. Nous avons aussi repéré que les auteurs des manuels ont tendance à minorer la portée des avancées méthodologiques actuelles et à sous-estimer l'effort que devrait fournir les équipes de conceptions en matière de didactisation dans les manuels agréés et inscrits aux programmes de l'enseignement-apprentissage de l'ELE dans l'enseignement secondaire au Cameroun.

En faisant la présentation critique de la tâche dans les manuels scolaires inscrits au programme dans la période prise en compte par la présente étude, nous avons relevé des manquements au niveau des documents utilisés dans la formulation de la tâche et y avons fait des suggestions. Cependant, dans le but de mieux cerner la question, nous avons intégré quelques groupes des « des enseignants du Cameroun » dans les réseaux sociaux et y avons passé sept mois (d'octobre 2020 à avril 2021) à repérer le type de message le plus abondant concernant l'exploitation des contenus des manuels scolaires au programme pour l'E/A de l'ELE. Au moment de faire le bilan, les résultats montrent que

dans l'optique de mettre en œuvre l'APC, les enseignants d'espagnol langue étrangère se lance dans la recherche des situations problèmes. En effet, les messages les plus abondants sont des demandes d'aides pour trouver ou retrouver tel ou tel document. Il est parfois demandé si un collègue veut bien filmer et envoyer dans le groupe ou *In boxe* une page de manuel ou du document en dépit du fait qu'ils disposent du manuel au programme. Dans ces appels à l'aide mutuelle aux collègues du groupe, le demandeur ne s'intéresse qu'au support et non à l'appareil didactique qui l'accompagne. Ceci revient à remettre en cause le travail des concepteurs des manuels au programme ou en tout cas à le prendre insuffisamment en compte. Pourtant, l'édition scolaire d'espagnol a évolué au Cameroun depuis 1978 avec l'apparition des collections telles que la Collection *Hispano-africana* (1978 -1987) Tama Bena Vital dans les éditions CEPER ; *Español en África* (1978 -1998) édition Larousse, conçu par le même auteur ; la Collection *Didáctica del español* (2000-2014), édition AECID y la UNED ou encore la Collection *Horizontes*, (2000-2014), publiée aux éditions EDICEF.

Toutes ces collections antérieures à la période étudiée sont la preuve de l'évolution de l'édition scolaire au Cameroun, notamment en passant d'une organisation des manuels en relation avec les aires géographiques dominantes (Espagne-Amérique) pour adopter une organisation en unités didactiques proches de l'environnement de vie des élèves. Cette organisation implique que les documents aient été retenus pour jouer un rôle particulier au sein de l'unité, soit pour développer la compétence culturelle avec des documents pour les situations problèmes invitant les élèves à réagir d'emblée à la thématique de l'unité didactique, soit pour développer les compétences de compréhension ou d'expression. On devait alors s'attendre à ce que soient plus perfectionnées les récentes collections qui constituent le corpus de l'édition scolaire de la période étudiée à savoir *Major en Español 4^{ème}*, *Excelencia en Español I* et surtout *Nueva Didáctica en español* qui est la forme revue de la collection la plus ancienne au programme. Or, d'après notre étude critique des méthodes et des contenus culturels proposés dans trois manuels de 4^{ème} Espagnol dans les lycées et collèges du Camroun dans la période allant de 2015 à 2018, les analyses ont montré que :

ces manuels inscrits au programme de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère en classe de 4^{ème} ne sont pas pour certains en adéquation avec l'approche par les compétences et ne favorisent pas l'acquisition des compétences interculturelles chez

le sujet apprenant. Par ailleurs, ces manuels présentent difficilement des référents culturels camerounais en opposition avec l'omniprésence de la socio-culture espagnole. Cependant dans un autre ouvrage au programme, les indices culturels camerounais sont de plus en plus visibles. (Ndam Gbetnkom, janvier 2019 : XI, inédit)

Dans ces conditions, il serait difficile que les enseignants portent un intérêt aux didactisations qui accompagnent ces documents-supports, afin de repérer les éventuels traits d'originalité par rapport à la méthodologie en vigueur. Sous l'égide de Christian Tiako Youadjeu, André Marie Manga et David Bamela, est publié en 2015 par NMI Éducation le *Excelencia en Español I* consacré à l'enseignement-apprentissage de l'espagnol en classe de 4^{ème}. Dans ce manuel, après une introduction sur son rapport au nouveau programme et au paradigme en vigueur (APC-ESV), les auteurs proposent des programmations de séquences à partir de cinq modules annoncés comme suit :

- Vida familiar y social
- Ciudadanía
- Bienestar, salud y medio ambiente
- Vida económica
- Mass media y comunicación.

Pour sa part, *Major en Español 4^{ème}*, manuel publié aux éditions ASVA Éducation sous la coordination de l'inspecteur pédagogique d'espagnol Mbem Mbem nous livre un contenu de sept modules ainsi formulés :

- Aprendo a hablar español
- La familia
- En casa
- En el colegio
- En el mercado
- El cuerpo humano
- Ocios y distanciasiones

En observant ces deux structures que nous prenons pour corpus d'analyse dans cette partie pour des raisons qu'ils proposent au moins un indice de la formulation de la tâche selon la conception Purenienne de la PA, il se dégage un constat : les domaines de vie proposés par *Major en Español 4^{ème}* ne sont pas en adéquation avec les orientations du

programme d'études de l'espagnol en classe de 4^{ème} et 3^{ème} de l'enseignement secondaire général tandis que ceux de *Excelencia en Español I* le sont. En effet, à page 17 du programme d'études de l'espagnol en classe de 4^{ème} et 3^{ème} du 23 décembre 2014, il est écrit que : « *L'actuel programme s'appuie, plus que son précédent, sur des situations réelles de vie dans lesquelles l'apprenant développe des compétences diverses en tant que acteur social* ». Ainsi, il se décline en cinq modules qui correspondent aux domaines de vie que l'on retrouve dans le tableau récapitulatif suivant :

Tableau 22 : Les cinq domaines de vie pour l'apprentissage de l'ELE en 4^{ème} et 3^{ème}

Source : Programme d'études de l'espagnol en classe de 4^{ème} et 3^{ème} (2014 : 17)

Domaines de vie	Rôles sociaux	Buts du programme d'études
Vie familiale et sociale	Membre d'une famille et de la société	Amener l'apprenant à s'assumer comme membre d'une famille et d'une société.
Vie économique	Producteur et consommateur de biens et services	Amener l'apprenant à élaborer son projet professionnel, à opérer des choix judicieux en matière de consommation.
Environnement, bien-être et santé	Participant actif dans la sauvegarde de la santé, de l'environnement et du bien-être	Amener l'apprenant à adopter des comportements responsables vis-à-vis de son environnement, de son bien-être, de sa santé et de celle des autres.
Citoyenneté	Citoyen du Cameroun et du monde	Amener l'apprenant à assumer son rôle de citoyen dans la société camerounaise et à s'ouvrir aux valeurs universelles.
Medias et communication	Producteur et consommateur d'informations	Amener l'apprenant à faire preuve de créativité et de discernement dans la consommation et la production de l'information.

Dans *Excelencia en Español I*, puisqu'il est celui qui scie au programme à travers les domaines de vie qu'il propose, chaque unité didactique est traitée suivant une organisation qui laisse voir le procédé de conception de la tâche, l'usage des documents et des images iconographiques comme une banque des données. Par exemple, concernant le premier domaine de vie qui est *la vie familiale et sociale*, les concepteurs organisent le module comme suit :

1. D'entrée, la présentation d'une famille de situation de vie sur la famille et la politesse. Dans cet onglet, on retrouve les compétences attendues à savoir : la présentation des membres de la famille et l'emploi des formules de politesse.
2. Le deuxième aspect qui est celui des situations didactiques qui s'ouvrent sur une double page deux images de familles (une bande dessinée et une photo). Ces images sont suivies des questions d'exploration.
3. Au troisième point, le manuel propose un document de référence qui est un article de la constitution camerounais qui parle de la protection de la famille.
4. Le quatrième point est consacré à la création d'une situation problème et le même procédé que celui observé au deuxième point est respecté à une exception près : à la place des questions d'exploration, on a plutôt les questions de compréhension suivie des ressources à mobiliser. À la fin du module, le manuel propose de multiples exercices et une variété comique sur NKULU et ses Amis.

De manière générale, la programmation des autres domaines de vie est réalisée de la même façon en offrant aux enseignants et exploiters du manuel, la majorité des supports de travail. Avec ce manuel, les enseignants sont confortés dans la tendance à se comporter à de simples compilateurs de support pour les situations problèmes sans prendre en compte l'esprit et l'orientation du travail voulu par l'équipe de conception. Toutefois, cette manière d'organiser le manuel comme s'il était une sorte de banques de données motivant et ne nécessite que l'introduction des tâches qui permettent de réutiliser le nouveau savoir pour entrer en contact avec le monde en langue hispanique qui pénètre déjà notre environnement par l'intermédiaire de la musique, du cinéma, de l'actualité culturelle et footballistique. Dans le contenu tel que nous avons exploré, le guidage de la tâche dans ce manuel est encré autour des objectifs de communication que ne sont pas de

nature à contribuer véritablement à attirer l'attention, la concentration et la motivation du groupe classe. Pour cela, il faut que cette démarche, en plus d'aider les élèves de connaître le but de l'apprentissage et leur intérêt à apprendre ce que la tâche est censé leur apporter, les aide à réutiliser ces compétences pour intégrer activement la société avec laquelle ils interagissent.

Au terme de cette lecture critique des contenus de l'édition scolaire au programme dans la période étudiée dans cette thèse, il ressort que *Excelencia en Español I* tout comme *Major en Espagnol 4^{ème}* ne semble pas avoir rencontré son public alors que les équipes de conception recherchaient pourtant la plus grande conformité possible aux nouveaux programmes. Peut-être peut-on penser que la conception de ces manuels a été jugée trop rigide et qu'elle n'offrait pas assez de souplesse aux enseignants pour s'ajuster aux classes. Plus haut dans ce chapitre, nous avons montré que les professeurs ont l'habitude de faire appel aux supports de plusieurs manuels pour monter leurs séquences. Dans le manuel *Excelencia en Español I* par exemple, il est peut-être nécessaire de suivre de plus près les propositions des concepteurs, ce que les enseignants trouveraient sans doute satisfaisant pour rendre la classe interactive si on y intègre la tâche et la pédagogie de projet selon la PA. Quoi qu'il en soit, cet échec et l'absence d'autre publication scolaire d'accompagnement pour la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration laisse pour l'heure sans réponse la question de l'organisation d'un manuel conçu selon la perspective actionnelle.

8.3. LES CONCLUSIONS TIRÉES DES FORMES DE MISE EN ŒUVRE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE DANS LA DELE AU CAMEROUN

Ce chapitre permet d'établir des modalités objectives de l'introduction d'une approche méthodologique spécialement consacré à la perspective actionnelle et à l'approche par les tâches en classe des langues étrangères au Cameroun en soulignant l'inquiétude de nombreux enseignants et chercheurs face aux difficultés de la mise en œuvre de l'APC qui s'est imposé maladroitement dans le quotidien des classes et des institutions camerounaises depuis 2014. Cet état d'esprit des enseignants de l'ELE semble

être aussi celui des enseignants des autres langues étrangères ou des autres disciplines scolaires. Rappelons que l'objectif du Conseil de l'Europe est d'encourager le plurilinguisme à l'échelle européenne et non africaine. Par conséquent, en s'inspirant de cet outil, l'Afrique en général et le Cameroun en particulier doit l'adapter en fonction de ses réalités et des objectifs poursuivis par les politiques éducatives en vigueur. C'est pour cela que, selon la perspective actionnelle promue par Puren, l'on prépare les élèves à apprendre de manière collective en classe par une approche fondée sur la réalisation de tâches, à pouvoir s'intégrer dans une société hétérogène et hétéroculturelle qu'ils seront amenés à fréquenter et à interagir.

L'objectif poursuivi ici n'est pas celui que mettent le plus en avant les rédacteurs des programmes et les concepteurs de matériels didactiques. En général, comme on l'a vu dans ce chapitre, les concepteurs proposent surtout des contenus qui mettent les élèves en situation d'avoir des informations à s'échanger, à se demander, à répondre aux questions sur un texte lu ou une image observée. Ces stratégies de travail avaient déjà cours dans la configuration didactique précédant immédiatement l'APC à savoir la PPO. Cependant, dans la période étudiée, on ne parle que de situation d'ellipse méthodologique en classe d'ELE.

À la fin de l'analyse critique de la tâche dans les manuels d'ELE au Cameroun, nous sommes parvenus au constat selon lequel, mieux que l'APC, la perspective actionnelle permet de passer de l'activité à la tâche. Bien plus, la réalisation de cette tâche permet à chaque membre du groupe d'être en action. Il importe de d'examiner ces deux principes.

8.3.1. De l'activité à la tâche

Par rapport aux formes de mise en œuvre de la perspective actionnelle dans la didactique de l'ELE présenté dans cette thèse, il ressort que l'une des nouveautés du CECRL réside dans le fait qu'il « *définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.* » (CECRL, 2001 : 9). Les compétences sont définies comme étant « *l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir* » (CECRL, 2001 : 15).

On retient donc que les compétences dont dispose l'apprenant en classe et l'utilisateur en société lui permettent d'agir en différentes situations et contextes, d'où naît le concept de perspective actionnelle. C'est pourquoi elle se fonde sur l'approche par les tâches. En effet, « *le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement* » (Rosen, 2009 : 488). Toutes ces compétences pourraient être mobilisées dans des activités au service d'une tâche particulière.

Pour mieux appréhender le passage de l'activité à la tâche, il faut répondre à la question : Qu'est-ce donc une tâche ? Dans le premier chapitre de cette thèse, nous l'avons présenté au point 1.2.1 comme étant un concept didactique qui renvoie à « *Toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien [...] de commander un repas dans un restaurant* » (CECRL, 2001 : 16). Suivant cette citation, la tâche qui consiste à commander un repas dans un restaurant nécessite un nombre d'activités langagières et bien d'autres habilités, comme par exemple lire le menu, interpeller le serveur avec les règles de politesse, interagir avec lui.

À partir du précédent exemple, on voit comment avec la perspective actionnelle on passe de l'activité qui relève de la connaissance à la tâche qui est de l'ordre de l'agir compétent en milieu social. En effet, lire le menu, interpeller le serveur avec les règles de politesse sont des activités qui permettent de réaliser la tâche qui consiste à commander un repas dans un restaurant en langue étrangère.

8.3.2. De la tâche à l'action

Dans la sous-section précédente, nous avons montré comment on passe de la tâche à l'action. Cependant, la perspective actionnelle, venant apporter des améliorations à l'approche communicative tend, comme le montre son appellation, à intégrer l'action dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères par la réalisation de tâches. Christian Puren distingue clairement la « tâche » de « l'action ».

En abordant la distinction apprenant-utilisateur et apprentissage-utilisateur, Puren (2004) définit la « tâche » comme tout ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage,

et conçoit l'« action » comme tout ce que fait l'utilisateur dans la société (Puren, 2004). Ainsi, le point fort de la perspective actionnelle est la collaboration entre les apprenants dans le cadre du projet de classe : « *La pédagogie du projet représente depuis longtemps un exemple d'approche actionnelle. Elle est souvent liée aux notions d'interdisciplinarité et d'interculturalité.* » (Springer, 2010).

De manière connexe au développement de la précédente sous-section consacré au passage de l'activité à la tâche selon la conception de la perspective actionnelle, on voit comment en situation de conception de projet, la réalisation d'une tâche précise permet à chaque élève d'être en action et donc en interaction intégratrice. Si nous reprenons l'exemple de la réalisation de la tâche qui consiste à commander un repas dans un restaurant en langue étrangère et le constituons en projet réel au sein d'un groupe de 3 élèves. On pourra alors avoir trois tâches distinctes qui permettront à chacun des trois membres du groupe d'être en action. Ici :

- **La première tâche** consistera à **identifier ce qu'on veut manger** et l'activité sera **lire le menu**. Pour le faire, l'un des élèves du groupe doit se mettre en action.
- **La deuxième tâche** consistera à **contacter celui qui pourra servir** lorsque le choix sera fait et l'activité consistera à **interpeller le serveur ou la serveuse avec les règles de politesse**. Il faudra donc utiliser les connaissances liées à la politesse pour appeler le serveur ou la serveuse
- **La dernière tâche** consistera à **passer la commande et recevoir la facture** et l'activité sera d'interagir avec le/la serveur(se) et ils pourront manger.

En conclusion, disons qu'en espagnol, passer quasiment sans transition de la PPO à l'APC a peut-être représenté un saut méthodologique trop important pour les enseignants de sorte qu'ils soient incapables de la mettre en œuvre avec raison. Cette raison réside dans le fait qu'ils n'ont pas été formés pour enseigner dans un contexte favorable à la mise en œuvre de cette approche. Or, avec la perspective actionnelle qui met en avant la tâche et projet pour une action qui favorise le développement de compétence en groupe en contexte d'effectif pléthorique, il est possible de rattraper le retard causé par l'ellipse méthodologique dans la tradition de la didactique de l'ELE au Cameroun. Bien plus, les éléments nouveaux que nous avons pu repérer dans l'édition

scolaire actuelle relèvent bien davantage de la PPO et des simulations de l'AC que de l'APC et d'un agir collaboratif conscient et assumé aussi bien par les programmes que par les manuels agréés pour les accompagner. Dans la mesure où il ne se trouve guère d'espaces pour analyser les enjeux méthodologiques en cours afin d'adopter objectivement un nouveau paradigme pédagogique de référence, scruter l'évolution méthodologique dans la tradition de la didactique des langues étrangères au Cameroun a permis de noter plusieurs manifestations d'une approche empirique de ces nouvelles préconisations.

Dans le cas particulier de l'espagnol en situation d'ellipse épistémologique et méthodologique comme il a été conclu à la fin de la première partie de cette thèse, le fait que la MA ait pu se prolonger hors du temps de l'évolution didactique générale de l'enseignement secondaire a pour conséquence la peine qu'ont les enseignants actuellement dans la considération de toutes les implications de la nouvelle configuration didactique. Après plusieurs décennies au cours desquelles en espagnol les élèves ont été formés pour être des commentateurs de documents, il semblerait nécessaire aux enseignants d'effectuer un passage par l'AC et par la formation d'élèves communicateurs avant d'envisager plus systématiquement la PA en lieu et place de l'APC et la construction de la culture de la collaboration dans le cadre d'une didactique du pluriculturalisme intégré. Allant dans ce sens, nous nous attèlerons à montrer dans le prochain chapitre que l'accès à une problématique didactique plus complexe qui soit soucieuse de l'adoption d'une approche pédagogique comme la PA l'approche par tâche est d'ores et déjà possible et même souhaitable en espagnol langue étrangère au Cameroun.

CHAPITRE 9 :

LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET L'APPROCHE PAR TÂCHES EN CLASSE DE L'ÉLE DANS LE SECONDAIRE CAMEROUNAIS

De nombreux didacticiens et spécialistes de l'Éducation³¹ recommandent l'implication de l'apprenant en classe de langue en le rendant actif et maître de son apprentissage. Les connaissances et les compétences langagières acquises durant le processus d'apprentissage lui permettront un agir social dans la vraie vie. De ce fait, il semblerait que la perspective actionnelle sur laquelle

Commun de Référence pour les Langues et particulièrement celle qui est d'inspiration purenienne soit propice pour réaliser cet objectif puisqu'elle se fonde sur l'approche par les tâches et la pédagogie du projet qui permet le développement des compétences par la réalisation de tâches en groupe dans une classe. Ces compétences peuvent être mobilisées

³¹ À l'instar de Lenoir (2007), Puren (1984,1998, 1999), Galisson (1980, 1985, 1999), pour ne citer que ceux-là.

ultérieurement pour réaliser des actions (CECRL, 2001). Dès lors, il est question dans ce dernier chapitre de scruter les représentations que se font les enseignants du secondaire camerounais du nouveau paradigme pédagogique et de ses principes de base, notamment les notions de tâche et de projet pédagogique mais aussi sur la place qu'occupent toutes ces notions dans les manuels d'Espagnol langue étrangère au Cameroun.

9.1. LES PRINCIPES DE BASE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Parmi les grandes réalisations qui ont couronné les longues années d'investigation du Conseil de l'Europe, visant à unir au mieux les pays membres et à faciliter la mobilité entre Européens et non-Européens depuis 1991, nous avons le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) publié en 2001. Il « *représente le dernier stade d'un processus activement mené depuis 1991 et qui doit beaucoup à la collaboration de nombreux membres de la profession enseignante à travers l'Europe et au-delà* » (CECRL, 2001 : 3). Dans le CECRL, les auteurs incitent à adopter une visée / approche actionnelle dans l'enseignement/apprentissage des langues. Ils insistent pour que les enseignants conservent la méthodologie qu'ils utilisent si elle est adaptée à leur public, mais ils supposent que l'approche communicative est utilisée. Ils proposent donc une nouvelle orientation (et donc une perspective) qui vient s'ajouter à l'approche communicative pour l'orienter vers l'action de l'apprenant.

L'idée directrice de l'approche actionnelle est de donner du sens à l'apprentissage, c'est-à-dire une base commune pour l'enseignement-apprentissage des langues/cultures étrangères en Europe, tout en laissant le champ ouvert à d'éventuelles adoptions ou adaptations par les pays non-européens (Puren, 2004). De manière générale :

Le but du Cadre de référence n'est pas de prescrire ni même de recommander telle ou telle méthode, mais de présenter diverses options en vous invitant à réfléchir sur votre pratique courante, à prendre des décisions en conséquence et à définir en quoi consiste exactement votre action (CECRL, 2001 : 6).

L'apprentissage sera donc plus efficace s'il est fait en conscience. L'enseignant doit donc rendre l'élève actif et acteur de son apprentissage. Il participe à l'élaboration du projet en ayant conscience des objectifs, par exemple par la négociation. L'enseignant

organise les apprentissages à l'aide d'un scénario qui s'approche le plus possible d'une situation authentique de communication. Le scénario doit correspondre aux besoins et à l'identité des apprenants. Il doit permettre la pratique des activités langagières ainsi que l'acquisition de compétences et de stratégies. Dès les premières pages du CECRL (2001), on décèle les principes de base de la perspective actionnelle ainsi que des renseignements sur quelques traits distinctifs entre cette approche et l'approche communicative :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur 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 donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (CECRL, 2001 : 15).

À partir de cet extrait, on comprend que la perspective actionnelle, s'appuyant essentiellement sur le déroulement des apprentissages sous forme de tâches à réaliser, se détache de l'approche communicative. Nous passons de l'apprenant d'une langue à l'utilisateur et à l'acteur social, celui qui utilise la langue pour co-agir dans la vie réelle. À ce propos, Thibert (2010) cité par Kenza Mizi (2018 :3) souligne que « *La perspective actionnelle fait écho aux préoccupations des nations de former des acteurs sociaux : des personnes capables de travailler en collaboration sur des projets à long terme avec des partenaires étrangers* ».

Avec la perspective actionnelle Nous passons également des tâches uniquement langagières aux tâches qui peuvent être non langagières. En effet, les tâches de la perspective actionnelle viennent supplanter les activités de simulation et les jeux de rôles qui caractérisent l'approche communicative. Enfin, nous passons d'un enseignement-apprentissage où les actes de parole en constituent la finalité à un enseignement-apprentissage où ces actes de parole ne sont qu'un moyen : « *Ainsi, passer une soirée chez de nouveaux amis va certes impliquer de se présenter, mais cet acte de parole n'est qu'un moyen au service d'un des objectifs sociaux de la soirée, qui est de faire connaissance* » (Puren, 2006 : 37). Par ailleurs, il est à souligner que dans son déploiement, l'approche communicative adopte le principe de la centration sur

l'apprenant qui réalise un travail individuel, alors que la perspective actionnelle favorise une centration sur le groupe et sur le projet que les apprenants réalisent en collaboration.

En dépit de ces changements plus ou moins considérables que la perspective actionnelle apporte à l'approche communicative, il semble qu'on ne peut pas parler d'une véritable rupture ou d'un vrai décrochage de cette nouvelle approche par rapport à l'approche communicative. En effet, le développement de la compétence communicative qui constitue le fondement de l'approche communicative ne peut ne pas constituer la pierre angulaire de la perspective actionnelle.

En s'intéressant davantage à la dimension pratique du langage, la perspective actionnelle accorde donc une importance capitale à la compétence de communication mais elle la considère comme étant une compétence parmi d'autres en langue. La complexité de la situation de l'enseignement-apprentissage dans la perspective actionnelle est dictée par le passage d'un agir sur l'autre à un agir avec l'autre. « *L'agir de référence de l'AC était un agir sur l'autre par la langue : dans une situation de prise de contact initiale [...] Or l'agir de référence annoncé dans ce texte du CECR est l'action sociale, c'est-à-dire un agir avec l'autre ...* ». (Puren, 2006 : 37).

Tout compte fait, nous retenons les points essentiels qui sous-tendent notre analyse qui est le changement de paradigme à savoir que le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle. Ceci a entraîné avec lui le passage d'une focalisation sur la communication et sur l'apprenant à une centration sur le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle en s'appuyant principalement sur l'action menée en groupe à partir d'un projet pédagogique ayant une signification dans la vie de l'apprenant en tant qu'usager dans la société. De ce fait, il est recommandé que les pratiques de classe soient caractérisées par la réalisation de tâches, par l'élaboration de projets à condition que ces derniers s'inscrivent dans des sujets qui peuvent relever du quotidien du citoyen puisque l'objectif de l'enseignement des langues étrangères d'après le CECRL ne se limite pas seulement aux compétences langagières et d'échange mais à leur exploitation dans la vie quotidienne. C'est justement dans ce cadre que s'inscrit cette thèse. À travers les manuels et les programmes d'ELE au Cameroun que nous avons scruté dans les précédents développements, nous avons pu montrer que la PA peut contribuer à l'atteinte des

objectifs de l'éducation pour le millénaire concernant l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun à savoir :

L'apprentissage de l'Espagnol comme LVII occupe une place importante dans la formation des jeunes camerounais à la fois comme outil de communication permettant l'acquisition des connaissances linguistiques et culturelles solides et comme outil de développement de l'intelligence, du sens de l'esthétique, de l'esprit critique et de la formation de la conscience morale. Par ailleurs, il contribue au développement d'attitudes qui traduisent la prise de conscience du pluralisme culturel en vue d'une préparation à la vie active dans une option de complémentarité avec les autres disciplines dans un contexte d'interdisciplinarité.

L'actuel programme s'appuie, plus que son précédent, sur des situations réelles de vie dans lesquelles l'apprenant développe des compétences diverses en tant que acteur social.

(Programme d'études de l'espagnol en classe de 4^{ème} et 3^{ème}, 2014 : 16-17)

Dans ce passage, nous retenons les termes suivants : acteur social, outil de communication, connaissances linguistiques et culturelles, outil, morale, développement d'attitudes, vie active, complémentarité, les autres, situations réelles de vie. D'une manière ou d'une autre, toutes ces notions constituent les principes de la perspective actionnelle, même si la perspective actionnelle n'est nullement citée dans ce programme. C'est pourquoi, la réalisation d'une telle mission nécessite l'exécution des tâches qui passe nécessairement par un positionnement de cette nouvelle approche par rapport à l'approche communicative qui est actuellement largement citée dans tous les documents régissant l'enseignement des langues étrangères et qui s'est imposée dans les pratiques d'enseignement-apprentissage des langues étrangères en contexte multiculturel et multilingue. De tout ce qui précède, nous pouvons retenir les principes de la perspective actionnelle et de la pédagogie du projet qui suivent :

- Réaliser des projets concrets ;
- Développer des savoir-faire à mobiliser lors de la réalisation d'une tâche ;
- Inciter les élèves à l'action en contexte social ;
- Favoriser l'apprentissage par les genres (objets d'étude) qui sont directement investis dans la vie sociale.

9.2. LA PROBLÉMATIQUE DE L'APPLICATION DU NOUVEAU PARADIGME PÉDAGOGIQUE DANS LES PRATIQUES DE CLASSE EN ELE AU CAMEROUN

Pour meubler cette étude, une enquête qualitative a été menée auprès des enseignants de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun. Pour cette investigation, nous tenterons de souligner les principes saillants de la perspective actionnelle dans les pratiques de classe. Dans cette section, nous présentons d'une part la problématique au centre de l'application des principes de la PA dans les manuels scolaires et dans les pratiques de classe et d'autres parts, nous décrivons la démarche adoptée pour mener à bien l'enquête sur le terrain autour de cette problématique.

Vingt ans après la publication du CECRL, la perspective actionnelle qu'il adopte a largement dépassé les frontières européennes mais n'a pas toujours été adoptée comme paradigme pédagogique au Cameroun. En effet, de nombreux didacticiens et spécialistes de l'Éducation à l'instar de Puren (2004) et Lenoir (2009) recommandent l'implication de l'apprenant en classe de langue en le rendant actif et maître de son apprentissage. Ainsi, les connaissances et les compétences langagières acquises durant le processus d'apprentissage lui permettront un agir social dans la vraie vie. Bien plus, il semble que la perspective actionnelle sur laquelle s'appuie le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues soit propice pour réaliser les objectifs visés par l'apprentissage de l'Espagnol comme LVII au Cameroun puisqu'elle se fonde sur l'approche par les tâches et la pédagogie du projet qui permet le développement des compétences par la réalisation de tâches en classe. Ces compétences peuvent être mobilisées ultérieurement pour réaliser des actions. Seulement, dans le contexte camerounais, il se pose aujourd'hui le problème de savoir si l'application des principes de cette nouvelle approche dans les manuels scolaires et dans les pratiques de classe est perceptible. Il est question dans cette section de notre étude de s'interroger sur les représentations que se font les enseignants d'espagnol de la nouvelle approche au programme et de ses principes de base, notamment les notions de tâche et de projet pédagogique, mais aussi sur la place qu'occupent toutes ces notions dans les manuels d'ELE au programme de l'enseignement secondaire.

9.3. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Dans cette section, nous procédons à l'analyse des contenus dans un principe spécifique qui consiste à établir une synthèse de chaque question posée aux enseignants. Bien plus, nous nous sommes contenté des réponses les plus pertinentes. Comme nous l'avons signalé précédemment, nous nous référerons à la fréquence des réponses des enseignants en ce qui concerne les principes saillants des approches nouvelles en didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun.

9.3.1. La méthodologie d'enseignement adoptée et la raison de ce choix

Notre première question d'enquête était celle de savoir : *Quelle est la méthodologie (approche) que vous utilisez actuellement en classe d'espagnol langue étrangère au secondaire ? Pourquoi ?* La synthèse des réponses que nous avons recueillies laisse voir les résultats qui suivent :

- « *Actuellement, on a adopté la méthode de l'approche par compétences car c'est ce qu'exige le programme en vigueur au Cameroun* » (V1) ;
- « *Avec le nouveau programme établi en 2014, l'approche utilisée est l'approche par compétence. Mais comme c'est difficile d'appliquer avec nos effectifs, je fais recours à la PPO pour terminer le programme* » (V8) ;
- « *Un peu de tout à savoir du traditionnelle à l'APC selon les situations et les niveaux (classe) car les manuels n'offrent pas les mêmes documents d'accompagnement pour toutes les leçons* » (M2) ;
- « *Approche actionnelle car elle permet d'impliquer les élèves dans l'apprentissage selon les orientations et les objectifs du programme en vigueur* » (J5) ;
- « *Approche par compétences, Approche communicative car l'APC est exigée par le programme et la langue doit servir à communiquer* » (L2) ;
- « *Actuellement, c'est l'approche par objectif que j'utilise car ce qu'on appelle APC nous embrouille et à la fin les élèves ne comprennent. En plus, on ne nous a pas recyclé là-dessus* » (J3) ;
- « *Approche par compétences pour se conformer aux exigences du programme* » (V2) ;
- « *L'approche par les compétences, c'est ce qu'on nous demande d'appliquer* » (J1) ;

- « *L'approche par compétence, c'est ce qui est actuellement appliqué au Cameroun* » (M4) ;
- « *Par expérience j'utilise la PPO car c'est ce qui permet d'obtenir quelques bons résultats à l'examen* » (L3) ;
- « *C'est dur de l'admettre mais je n'utilise pas l'APC vu que je n'ai pas été formé pour l'appliquer* » (V4).

La lecture de ces résultats montre qu'à la base, la méthodologie traditionnelle est celle qui demeure incontournable chez plusieurs enseignants qui se soucient de l'acquisition de l'essentiel des savoirs nécessaires pour la compréhension des orientations du module abordé dans un contexte d'effectif pléthorique, d'insuffisance de manuel scolaire en classe et du quota horaire qui exige une certaine célérité si l'on tient à finir le programme. Par ailleurs, le non-respect de l'approche pédagogique en vigueur est presque général car ceux qui s'y attèlent le font par contrainte administrative et non par cohésion ou par nécessité car disent-ils, cette approche nous est tombée dessus comme un tonnerre qui ne prévient pas. Cette raison se justifie par le fait que ceux qui ont été formés hors contexte d'approche par les compétences n'ont pas connue une formation continue dans l'optique d'un recyclage en vue du développement professionnel. D'ailleurs, l'organisation voulue par les états généraux de l'éducation camerounaise ne prévoit pas la formation continue des enseignants dans le calendrier scolaire et même dans la conception des curricula, ce qui est bien triste car, pour mieux implémenter une approche nouvelle qui exige une adaptation en fonction des réalités du contexte d'implantation comme c'est le cas de l'approche par les compétences au Cameroun, les enseignants ont besoin d'être accompagnés à travers des sessions de formation continue pour la mise à niveau en terme de compétences requises. Cette lecture permet d'établir un tableau référentiel des méthodologies d'enseignement adoptées avec les raisons qui ont motivées les différents choix chez les enseignants de l'ELE au Cameroun.

Tableau 23 : Méthodologie d'enseignement de l'ELE adoptée et raison de ce choix

MÉTHODOLOGIES OU APPROCHES	RAISONS JUSTIFICATIVES
----------------------------	------------------------

Approche par les compétences	Pour se conformer aux exigences du programme en vigueur et de la réforme éducative de 2014
La PPO	<ul style="list-style-type: none"> — À cause des effectifs pléthoriques qui empêchent l'application de l'APC ; — Pour terminer le programme ; — Manque de formation et recyclage dans l'application de l'APC ; — Par expérience car elle permet d'obtenir de bons résultats à l'examen.
Éclectisme 1 : De l'approche traditionnelle à l'APC	Parce que les manuels n'offrent pas les mêmes documents d'accompagnement pour toutes les leçons
Éclectisme 2 : APC et approche communicationnelle	Car l'APC est exigée par le programme et la langue doit servir à communiquer
Approche actionnelle	Pour impliquer les élèves dans l'apprentissage selon les orientations et les objectifs du programme

D'après ce tableau, on note que malgré les exigences des réformes de 2014 qui consacre l'approche par les compétences comme paradigme pédagogique nouveau pour l'enseignement des toutes les disciplines scolaires au Cameroun, les réalités liées au contexte, à la formation et surtout à l'atteinte des objectifs du programme amènent les enseignants à adopter d'autres approches jugées utiles pour leurs pratiques pédagogiques.

Au total, quatre grands groupes méthodologiques qui se côtoient dans la didactique de l'ELE au Cameroun dans la période étudiée. En effet, à côté de l'APC qui est appliqué principalement dans l'optique de se plier aux exigences du programme en vigueur et de la réforme éducative de 2014 au Cameroun, certains enseignants utilisent des méthodes mixtes appelées méthodes « *Éclectiques* » par Puren (1988, 1994).

Il s'agit précisément de l'usage combiné de l'APC et de l'AC pour se conformer d'une part aux exigences du programme et pour rendre la classe de l'ELE vivante d'autre part. à côté de celui-ci, on a l'usage contextuel de toutes les méthodes qui s'avèrent nécessaire partant des méthodes traditionnelles à l'APC car selon ces enseignants, les

manuels n'offrent pas les mêmes documents d'accompagnement pour toutes les leçons. Pour clôturer la recension des méthodes, nous avons l'approche actionnelle qui est convoquée pour impliquer les élèves dans l'apprentissage selon les orientations et les objectifs du programme.

Tout compte fait, cette diversité des réponses données par les enseignants de l'ELE interrogés nous renseigne sur le flou dans lequel ils baignent quant à la méthodologie appliquée dans l'enseignement secondaire au Cameroun. En outre, ces enseignants semblent tant bien que mal distinguer entre les méthodologies de l'enseignement des langues étrangères comme la méthodologie dite traditionnelle, l'APC, l'approche communicative et l'approche actionnelle sur lesquels s'appuie l'enseignement de façon générale. Seulement, les utilisent-ils de manière efficiente ? Sont-ils capables de mettre en exergue les principes de base des approches qu'ils utilisent ? C'est ce à quoi va s'atteler l'analyse de la deuxième question de notre outil de collecte des données.

9.3.2. Les principes de la méthodologie adoptée

La deuxième question de notre entretien était de savoir : *Quels sont les principes de base de cette méthodologie ?* Ainsi, suite à l'indication justifiée de la méthode utilisée par nos enquêtés pour l'enseignement-apprentissage de l'ELE au Cameroun, les réponses suivantes ont été données par les enseignants informateurs :

- « *La centration sur l'apprenant. Il est acteur de son apprentissage. L'enseignant se contente de guider l'apprenant. Elle favorise l'interaction entre les pairs et l'interdisciplinarité. Elle vise le savoir-faire de l'apprenant* » (V1, V2) ;
- « *Faire travailler l'élève en le faisant réagir et interagir en classe* » (M2, L4, J2) ;
- « *Mettre les apprenants devant des situations problème et convoquer leurs savoir-faire afin de réaliser les tâches auxquelles ils sont soumis.* » (L2, V4, L1) ;
- « *Elle a pour principe de former des acteurs sociaux. L'enseignement est basé sur des tâches, elle considère l'apprentissage des langues comme un*

ensemble d'actions à réaliser. Elle se base sur la linguistique actionnelle » (L5, V5, L3) ;

— *« Il s'agit d'une méthodologie centrée sur l'apprenant. Ce dernier devrait être un acteur de son propre apprentissage. Cette approche introduit également un concept "la situation d'intégration" qui consiste à mobiliser les différentes compétences acquises séparément pour les utiliser dans une situation donnée. » (J1, V6) ;*

— *« Elle vise à faire vivre les langues à l'apprenant, et encourage ce dernier à utiliser la langue d'apprentissage dans la société même afin de réaliser une action, résoudre un problème... etc. » (M2, J11, L6) ;*

— *« L'acquisition des compétences de communication (orales et écrites en compréhension et en production), l'évaluation comme outil d'apprentissage, travailler sur des exercices, cette approche se base sur la linguistique de l'énonciation du contenu à retenir pour la restitution » (L4, M1, M5, J7 et 8) ;*

— *« Amener les apprenants à acquérir les compétences communicatives en accomplissant des tâches. » (V8, J5, V7)*

Les réponses fournies par les enseignants permettent de ressortir et de classifier quatre principes suivants qui reviennent assez souvent :

- Centrer l'apprentissage sur l'apprenant en tant qu'acteur principal de son apprentissage (APC) ;
- Rendre l'apprenant actif (éclectique 2)
- Favoriser les interactions en classe et viser le savoir-faire de l'apprenant (éclectique 1)
- Faire faire à l'apprenant des tâches, réaliser des actions et former des acteurs sociaux (Approche actionnelle)

Cette classification de principes méthodologique permet de constater qu'à l'exception les deux derniers principes qui renvoient à la perspective actionnelle, tous les autres concernent l'approche communicative. Il s'agit donc de centrer l'apprentissage sur l'apprenant en tant qu'acteur principal de son apprentissage, de rendre l'apprenant actif, de favoriser les interactions en classe, de viser les savoir-faire et de faire faire aux

apprenants des tâches. Les tâches dont il s'agit ici sont des tâches langagières, communicatives.

Il ressort donc que même si la perspective actionnelle n'est pas formellement mentionnée, elle est présente dans les classes d'ELE sous une forme encore tacite car elle est fondée sur la tâche et l'action en vue de la formation des acteurs sociaux de référence. C'est pourquoi, de tous nos enquêtés, il n'y a que les principes donnés par V5 et L3 sur l'approche actionnelle qu'ils utilisent qui est propre à la perspective actionnelle tel qu'on peut le voir dans cet extrait de V5 :

Elle a pour principe de former des acteurs sociaux. L'enseignement est basé sur des tâches, elle considère l'apprentissage des langues comme un ensemble d'actions à réaliser. Elle se base sur la linguistique actionnelle et vise à former des acteurs sociaux capables d'utiliser la langue est les connaissances en communication linguiste pour réaliser un projet réel (V5)

Cette réponse permet de mettre en exergue le fait que si l'approche par les compétences est implémentée normalement dans le contexte camerounais, elle peut conduire à la perspective actionnelle. Seulement, avec les réalités contextuelles, il s'avère difficile toute entreprise scolaire qui vise le développement individuel des compétences, et ceci pour plusieurs raisons. En effet, avec les effectifs pléthoriques, il est difficile voire impossible de suivre individuellement les élèves. Bien plus, les manuels scolaires ne sont pas à la portée de tous les élèves au regard de la conjoncture économique du pays. De surcroît, les infrastructures scolaires ne sont pas de nature à favoriser ce genre d'enseignement avec les tables bancs qui ne laissent parfois pas d'espace pour que l'enseignant puisse circuler pour mieux gérer le groupe classe.

9.3.3. Les avis des enseignants sur la méthodologie adoptée

Que pensez-vous de cette méthodologie ? Est la troisième question qui a été posé dans le questionnaire conçu pour collecter les données sur les représentations que les enseignants de l'ELE se font du nouveau paradigme pédagogique dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères au Cameroun.

Après analyse des données concernant les points de vue des enseignants sur la méthodologie adoptée, il ressort que certains enseignants pensent que l'APC, telle qu'on veut qu'elle soit appliquée, ne répond pas aux exigences du contexte scolaire camerounais « *Elle n'est pas pratique, sachant que les classes camerounaises sont hétérogènes et pléthoriques* » (V1). Par contre, d'autres en sont plutôt favorables car pour eux « *Elle est satisfaisante pour les apprenants qui ont des pré-acquis et une bonne base* » (M4, J1).

Concernant les autres approches (PPO et les approches éclectiques) convoquées en marge de l'APC, par ailleurs paradigme pédagogique en vigueur dans la période étudiée, les enseignants estiment que leurs efficacités est tributaire du niveau des élèves, des moyens pédagogiques, de l'objectif à atteindre et de l'effectif des apprenants en salle de classe. Les réponses qu'ils ont données sont les suivantes : « *Au Cameroun, l'APC est difficilement applicable à cause de la surcharge des classes et du manque de matériaux pédagogiques attrayants. C'est pourquoi la PPO s'avère être très efficace car on est au moins sûr que les élèves auront les mêmes contenus* » (M3, J3).

Pour ceux qui ont opté pour l'approche actionnelle, les résultats laissent voir un sentiment de satisfaction : « *ça marche avec moi* » (V5). Bien plus, il est question pour eux d'utiliser une approche qui permet de résoudre un problème précis et particulièrement dans le domaine des langues étrangères, cela doit servir à : « [...] *répondre aux besoins des apprenants* » (L3). Ce point de vue est amplement partagé par le répondant L5 lorsqu'il dit :

Je trouve que cette méthodologie convient parfaitement à l'enseignement /apprentissage des langues. Il faut savoir que chaque nouvelle méthodologie vient pour subvenir aux besoins de chaque acteur social qui a pour souci de communiquer, réagir et interagir en utilisant la langue dans tous contextes confondus.

Dans les trois cas de figures, il ressort que les enseignants ont bien essayé, à travers leurs réponses, de mettre en exergue les principes de ces approches pour souligner *ceux qui peuvent être en adéquation* avec l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général et de l'espagnol en particulier dans le contexte camerounais et *ceux qui ne correspondent pas*.

Ce bilan laisse voir de manière générale que l'APC n'est pas une approche adéquate pour le système scolaire camerounais car en plus de sa centration sur le développement

individuel des compétences, elle n'est pas pratique pour un tel contexte où les classes sont hétérogènes et pléthoriques, où le quota horaire (3H/semaine) laisse à désirer et où les infrastructures et matériels didactiques et pédagogiques (salle de classe, laboratoire, salle informatique équipé et connectée, manuel scolaire, qualité des tableaux, pour ne citer que ceux-là) ne sont pas de nature à faciliter l'achèvement des programmes fleuves. Au-delà de ces remarques, on a la situation économique et le traitement des enseignants qui ne facilitent pas l'achat des manuels scolaires et autres outils comme le dictionnaire et les ouvrages utiles pouvant faciliter la recherche pour la formation continue.

En conclusion, il faut une méthode pratique, adapté au contexte camerounais et qui permettra d'atteindre les objectifs visés par la politique éducative avec moins de dépense et plus de compétences liées à l'agir social. Cela est possible à travers l'adoption de la perspective actionnelle d'inspiration purenienne qui vise à réaliser des projets concrets, développer des savoir-faire à mobiliser lors de la réalisation d'une tâche, inciter les élèves à l'action en contexte social et surtout favoriser l'apprentissage par les genres (objets d'étude) qui sont directement investis dans la vie sociale.

9.3.4. La conception d'un cours d'ELE au Cameroun

Afin de compléter notre lecture croisée des programmes d'enseignement-apprentissage de l'ELE et des manuels scolaires agréés pour accompagner cette réforme initiée en 2014 au Cameroun, nous avons cherché à recueillir les points de vue des enseignants de l'ELE à travers la question : Comment est conçu un cours d'espagnol langue étrangère selon cette méthodologie ? Après analyse, les résultats montrent que les enseignants de l'ELE au secondaire conçoivent leurs cours selon les moyens disponibles, le niveau des élèves et le volume horaire.

Dans leurs réponses, les enseignants disent le cours d'ELE est bien conçu car le programme est élaboré autour des quatre habiletés linguistiques nécessaires pour l'acquisition d'une langue étrangère : « *L'apprentissage et le développement des 4 compétences (compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, production écrite, production orale)* » (V5). Cependant, bien que d'autres enseignants soient d'accord pour dire que les nouvelles orientations du programme d'ELE issu des dernières réformes sont intéressantes, force est de constater que, rien n'est fait pour faciliter sa mise en œuvre :

« Je trouve que les projets proposés sont intéressants, mais ne coïncident pas avec le volume horaire et les capacités voire les prérequis des élèves » (J5). De surcroît, sa structure nécessite l'usage de matériels appropriés car : « Il s'inscrit dans le cadre d'une séquence qui est mise au service d'un projet didactique avec d'autres séquences interdépendantes les unes et les autres » (L3).

Au regard de ce qui précède, les réponses des enseignants laissent voir une nécessité d'un enseignement-apprentissage fondé sur les tâches qui s'inscrivent dans le cadre de la séquence didactique, presque comme celle qui est schématisée par Puren (1994, 2002, 2004) à savoir une mise en situation, une production initiale, un ensemble de modules ou ateliers et une production finale d'un genre de discours. Cette séquence didactique s'inscrit à son tour dans un projet de classe. Son atout majeur réside dans la concrétisation de ces projets par rapport aux problèmes posés par les réalités contextuelles énumérées par les enseignants comme l'effectif pléthorique des classes, le manque de moyens, mais aussi l'absence d'une formation solide des enseignants. Ces problèmes sont d'entrée résolus car la PA est favorable à la pédagogie de projet en groupe et donc en adéquation avec les effectifs pléthoriques, elle est moins coûteuse car le groupe remplace le laboratoire et quelques séminaires de formation suffiront pour recycler les enseignants sur le principe d'application de cette approche. Le seul problème sera la conception des manuels sur la base des principes de la PA.

9.3.5. Les contenus des cours

La cinquième et dernière question du questionnaire était celle de savoir : Que doit-on enseigner et faire apprendre au secondaire en ELE et comment et pourquoi doit-on l'enseigner ? Face à cette question, les enseignants interrogés pensent qu'il est important de s'intéresser aux différents points de langue et de la communication en ELE, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Cela, en prenant en considération les niveaux des apprenants et en offrant les moyens nécessaires aux différentes tâches scolaires. Ils affirment que le cours d'ELE au secondaire doit s'assigner pour objectifs ce qui suit :

— « Comment communiquer au sein d'une société et pousser ses connaissances à l'université pour s'ouvrir au monde évolutif » (L2).

- « *On doit enseigner ce qui est donné dans le programme scolaire et enseigner un cours selon les capacités des apprenants* » (J3).
- « *Au lycée, l'élève est sensé avoir acquis un certain niveau de connaissances. Pour cela, il doit avoir tous les outils lui permettant d'appréhender tout type de message, de l'interpréter et de le restituer* » (L4).
- « *On doit préparer l'apprenant à affronter la vie dans tous les domaines et à prendre la parole en public, bien sûr, en utilisant la langue espagnole. Mais tout ça c'est l'idéal. La réalité c'est qu'on enseigne un programme qui ne répond nullement ni à nos exigences ni à celles de nos pauvres apprenants. Dommage mille fois !!!* ». (V5).

Force est de constater que les propositions des enseignants ne constituent pas une démarche cohérente qui s'appuie sur les recommandations et les principes de l'APC. Même s'ils reprochent aux méthodes actuelles appliquées en classe d'ELE d'être peu efficaces, ils ne proposent pas une autre manière d'enseigner plus efficiente. C'est sur cette base que se situe le bienfondé de cette enquête à savoir : s'interroger sur les représentations que se font les enseignants d'espagnol de la nouvelle approche au programme et de ses principes de base, notamment les notions de tâche et de projet pédagogique, mais aussi sur la place qu'occupent toutes ces notions dans les manuels d'ELE au programme de l'enseignement secondaire.

9.3.6. Conclusion et perspectives

Parvenu au terme de notre modeste investigation sur la problématique de l'application du nouveau paradigme pédagogique dans les pratiques de classe au Cameroun, les résultats ont montrées la place qu'occupe l'APC dans les documents officiels (programmes, documents d'accompagnement) régissant l'enseignement-apprentissage l'ELE dans le secondaire camerounais, dans les manuels scolaires, mais aussi dans les représentations des enseignants. D'une part, même si la perspective actionnelle n'est pas nommément citée dans les manuels et les documents officiels, les principes de base sur lesquels elle s'appuie y sont présents et même récurrents. Il s'agit respectivement de l'approche communicative, l'approche par compétences, l'approche communicationnelle, la pédagogie du projet et l'enseignement par les tâches. D'autre part, force est de constater qu'un fossé se creuse entre les recommandations contenues

dans les programmes et les pratiques des enseignants en classe de langue. Ces derniers doivent avoir une assise théorique solide pour une pratique pédagogique efficace, ce qui n'a pas l'air d'être le cas car les enseignants ne sont pas suffisamment formés aux nouvelles orientations dictées par le système éducatif camerounais. Bien plus, l'adoption de cette approche (APC) n'a pas été en adéquation avec les réalités contextuelles et les nouvelles orientations de la politique éducative.

À la fin des analyses, nous avons obtenu un bilan critique mais somme toute convergente s'il faille tenir compte des objectifs poursuivis dans cette thèse. En effet, il ressort que les projets proposés dans les programmes et quelques manuels d'ELE au Cameroun entre 2014 et 2020 tels que *Excelencia en Español I* et *Major en Espagnol 4^{ème}*, restent plus ou moins conformes aux principes de la perspective actionnelle. Cependant, comme aboutissement du projet, les enseignants se contentent de demander aux apprenants de faire une simple production écrite or, ils doivent interagir avec la société.

Nous pouvons dire aussi que les enseignants font beaucoup d'efforts pour se conformer aux recommandations institutionnelles, néanmoins leurs pratiques de classe restent très dominées par des manières de faire qui s'inspirent largement des méthodologies traditionnelles. En effet, pour réaliser certaines activités qui peuvent prendre la forme de tâches et de projets en classe (pédagogie) ou en dehors (didactique) tel que préconisé par l'APC (entrée par des situations de vie), l'enseignant est confronté à une multitude de contraintes. Par exemple, si l'État camerounais a déployé beaucoup d'efforts pour introduire les technologies de l'information et de la communication dans les établissements scolaires mais qui ne sont pas pour autant exigées par les nouvelles méthodologies d'enseignement, il faut dire que beaucoup de choses restent à faire en ce qui concerne la formation des enseignants, en dehors des séminaires sporadiques et peu efficaces organisés par les inspecteurs et la réduction de l'effectif des élèves dans une classe.

Cette surcharge des classes rend difficile, voire impossible le travail de groupe recommandé par les nouvelles approches d'enseignement-apprentissage des langues étrangères (PA). L'enseignant passe un temps considérable pour aménager la salle à cet effet, sans compter le bruit que cela occasionne. C'est ce qui a fait dire à Hassani (2013 : 24), en parlant de l'approche par compétences que « *son application exige plus de temps*

de préparation et d'organisation (...) En dépit des allègements apportés aux programmes en 2007-2008, les enseignants arrivent difficilement à préparer les ressources nécessaires aux différentes situations ». Il faut dire que ces conditions et d'autres encore, ne sont pas encore réunies aujourd'hui au Cameroun pour la mise en œuvre efficiente de l'APC. Par rapport à ces résultats, la présente étude propose l'adoption de la perspective actionnelle comme paradigme pédagogique de substitution pour l'atteinte des objectifs visés dans les nouveaux programmes d'enseignement-apprentissage de l'ELE au secondaire.

9.4. POUR UNE INTÉGRATION DE LA PA ET L'APPROCHE PAR TÂCHES EN CLASSE DE L'ELE AU CAMEROUN

L'objectif principal au centre de cette étude était de scruter les conditions dans lesquelles la didactique scolaire de l'espagnol comme langue étrangère pourrait mettre en exergue les limites de l'APC dans le contexte camerounais et contribuer en même temps à la mise en œuvre de la perspective actionnelle au regard des recommandations du CECRL (2001). Dans la section précédente, nous avons présenté les résultats d'une enquête évaluative basé sur les représentations des enseignants de l'ELE sur le nouveau paradigme pédagogique en vigueur au Cameroun.

Les résultats obtenus montrent de manière générale que l'APC n'est pas une approche adéquate pour le système scolaire camerounais car en plus de sa centration sur le développement individuel des compétences, elle n'est pas appropriée pour un contexte où les classes sont hétérogènes et pléthoriques. Cependant, concernant les contenus des cours, les propositions des enseignants ne constituent pas une démarche cohérente qui s'appuie sur les recommandations et les principes de cette approche. Une autre lecture critique liée à la précédente montre que même si les enseignants enquêtés reprochent aux méthodes actuelles appliquées en classe d'ELE d'être peu efficaces, ils ne proposent pas une autre manière d'enseigner plus efficiente.

Au moment de clôturer la présente thèse où nous proposons l'adoption de la perspective actionnelle comme paradigme pédagogique de substitution face à l'échec observé de l'APC, nous saisissons cette opportunité pour modéliser la démarche de l'intégration de la PA et l'approche par tâche en classe d'ELE au Cameroun.

9.4.1. L'état des besoins pour l'enseignement de l'ELE au Cameroun

Au Cameroun, les réformes de l'éducation de 2014 visent la réalisation d'une école camerounaise intégrée dans l'optique d'atteindre les objectifs de l'éducation pour le millénaire. Concernant l'apprentissage de l'Espagnol comme LVII, le programme d'études en classe de 4^{ème} et 3^{ème}, occupe une place importante dans la formation des jeunes camerounais à la fois comme outil de communication permettant l'acquisition des connaissances linguistiques et culturelles solides et comme outil de développement de l'intelligence. En effet, l'actuel programme d'ELE s'appuie plus que son précédent sur des situations réelles de vie dans lesquelles l'apprenant développe des compétences diverses en tant qu'acteur social. Cette orientation est conforme aux dispositions de l'article 4 de la Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun (1998 : 1) : « *L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux* ».

Par rapport à ce qui précède, l'état des besoins pour l'enseignement de l'ELE en contexte camerounais laisse voir l'urgence de la formation d'un acteur social capable d'utiliser le savoir scolaire pour agir dans les situations de vie réel. Il s'agit de passer de l'activité scolaire à la tâche sociale de référence, ce qui suppose l'adoption d'une approche adéquate. Pour ce faire, il faut analyser l'état des lieux.

9.4.2. L'état de lieux en contexte camerounais

La présente étude intègre le contexte des grandes réformes éducatives qui prennent en compte la réalisation d'un type d'homme spécifique à savoir : « *la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun* » (alinéa 1 de l'Article 5 de Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun, 1998 : 2). Un tel projet ne peut être atteint que si le contexte est pris en compte. En effet, au Cameroun, l'environnement scolaire se caractérise par l'hétérogénéité des élèves qui proviennent de différentes cultures. Bien plus, on peut noter seulement l'effectif pléthorique dans les salles de classe, le manque de moyens matériel, mais aussi la qualité de formation des enseignants.

Par rapport au contexte camerounais, il se dégage un besoin de planification des curricula de formation des enseignants en cours de formation et le recyclage de ceux qui sont sur le terrain. Bien plus, il faut adopter une approche qui scie aussi bien avec les effectifs pléthoriques qu'avec le multiculturalisme.

9.4.3. Procédure d'intégration de la PA dans l'E/A d'ELE au Cameroun

À la base, il faut reconnaître les limites de l'approche actuellement en vigueur afin de procéder à la prise de décision. Pour le premier aspect, l'enquête réalisée a permis de montrer les limites de l'APC à savoir son inadéquation aux réalités du contexte camerounais et sa centration sur le développement individuel des compétences. Ces résultats ont permis ensuite de proposer la perspective actionnelle comme paradigme pédagogique de substitution. C'est donc l'occasion pour nous de modéliser la démarche pratique de la conduite de classe selon la perspective actionnelle.

9.5. DÉMARCHE DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIQUE DE MISE EN ŒUVRE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE EN CLASSE DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Avant de procéder à la présentation des principes de base de la perspective actionnelle, nous voulons d'abord présenter un exemple pratique de mise en œuvre de cette approche à travers la mise en œuvre d'un projet actionnel-culturel selon le modèle de la PA afin de montrer comment cela pourrait se présenter, si jamais il est adopté, comme paradigme pédagogique nouveau.

9.5.1. Exemple de projet actionnel-culturel de mise en œuvre de la perspective actionnelle dans l'apprentissage de l'ELE au Cameroun

Au chapitre précédent, nous avons mis en évidence que la mise en œuvre de la PA en milieu scolaire est encore assez limitée au Cameroun : les préconisations des instructions officielles du CECRL abordent la question des tâches surtout dans l'optique de faire travailler les compétences de communication par les élèves sans véritablement aborder la problématique de l'agir commun au sein de la classe à travers des tâches

langagières ou non langagières, pour atteindre un objectif identifiable par tous. Assez logiquement, les éditeurs des manuels d'espagnol en restent à une position prudente, d'autant plus qu'ils connaissent les habitudes prises de longue date en MA d'espagnol et qu'il est difficile pour un éditeur d'évaluer chez les enseignants la part prise par le désir de changement dans la pratique quotidienne.

Nous avons cependant présenté au chapitre 8 un certain nombre de modèles de pédagogie actionnelle qui ont déjà été mis en œuvre en milieu scolaire, comme celui de la pédagogie de projet. Nous allons présenter ici un exemple de mise en œuvre de la PA dans une démarche de projet réalisable en milieu scolaire sur l'environnement en classes de seconde et première. Ici, il est question pour nous de montrer comment travailler avec les élèves sur la protection de l'environnement sans retrouver l'habituel schéma de classe des méthodes traditionnelle et active et leurs techniques de commentaire de texte habituel. À l'idée, la conception de ce projet permet d'envisager un dispositif qui fasse de sa présentation un moment de communication et d'interaction authentique auquel les élèves pourraient se préparer.

La première réaction escomptée des élèves à l'annonce de ce projet est qu'ils mesurent la responsabilité qui leur incombe (la tâche) et qu'ils soient motivés pour relever le défi de la communication verbale avec l'enseignant et leurs camarades qui ne s'exprimeront qu'en espagnol. Pour ce faire, afin de se rendre capables de poser des questions intéressantes à leurs camarades sur le rapport entre les activités de l'homme et la santé de l'environnement et ne pas décevoir l'enseignant qui veut apprendre d'eux, les élèves devront adhérer sans difficulté à l'idée qu'il leur est impératif de s'organiser dans la durée et mener un travail de préparation en amont en groupe. C'est ainsi que l'enseignant et les élèves se lanceront dans ce projet.

9.5.1.1. Présentation des principales étapes du projet

Il est impossible de mettre sur pied un modèle de pédagogie de projet sans en connaître les étapes et leurs significations. De manière générale, la mise en œuvre d'une pédagogie de projet passe par trois étapes ; préparatoire, réalisation et évaluation, respectivement.

—Étape préparatoire

Cette étape permet aux élèves et à l'enseignant de choisir le projet collectif. Elle vise entre autres à consigner les objectifs et les critères d'apprentissage et de développement, à faire un remue-méninge, à regrouper les idées et à choisir celles qui correspondent au « quoi », au « pourquoi », au « pour qui », au « comment » et au « quand » du projet. L'étape préparatoire est réalisée collectivement et sous la gouverne de l'enseignant, grâce à l'élaboration d'un réseau (aussi appelé : carte concept), permet de déterminer les connaissances, les champs d'intérêt et les questionnements des élèves. Ce temps permet aussi aux élèves de regrouper et de catégoriser leurs idées. Il favorise l'émergence de projets. De plus, il permet aux élèves de former des équipes en fonction d'un intérêt commun.

—Étape de réalisation

Lors de la réalisation du projet, les élèves ébauchent un plan de travail, se partagent les tâches et collectent des données. Ils vont ensuite traiter l'information (la comparer, la sélectionner, la classifier, l'interpréter, entre autres). Ensuite, les élèves sont amenés à restructurer et à synthétiser les données retenues en les organisant en un tout cohérent. Finalement, lors du temps de communication et d'action, les élèves présentent leurs résultats (le produit final) et leur démarche (comment ils ont procédé). Des discussions et des échanges suivent, ce qui permet à chacun d'évaluer et d'intégrer ses apprentissages. Ces discussions débouchent parfois sur une production collective ou un nouveau projet. Avec ce procédé, il est impossible qu'après cinq années d'apprentissage, les élèves ne parviennent pas à engager un dialogue en langue étrangère.

—Étape d'évaluation

Lors de l'étape d'évaluation, les élèves et l'enseignant décident des réussites et des améliorations collectives, d'équipes et individuelles à retenir pour un projet collectif ultérieur. Finalement, chaque élève sélectionne des documents à insérer dans son portfolio avec le bilan du projet. Ce portfolio peut être « *Mi cuaderno de competencias de cada día para desarrollar las destrezas lingüísticas* » que Amogo (2020) propose à la fin de son étude comme innovation personnelle afin de contribuer à l'identification des facteurs motivationnels pour un apprentissage interactif de l'ELE au Cameroun. Cette

auteure explique que ce cahier permettra à l'apprenant de faire non seulement un résumé de ce qu'il a appris en espagnol après chaque séquence d'apprentissage mais aussi d'écrire les mots découverts en espagnol avec leurs traductions en français pour développer son lexique dans cette langue (Amogo, 2020).

9.5.1.2. Exemple de pédagogie de projet selon la PA pour les classes de seconde et première

Dans les nouveaux programmes de l'ELE au Cameroun, les deux classes ciblées pour cet aspect pratique de notre réflexion sur le concept de pédagogie de projet ont en commun la leçon sur *l'environnement*. Aussi, nous voulons monter un exemple de projet pour chacune des classes autour de l'environnement.

— Projet de la classe de 2nde

La tâche à réaliser : *Déterminer les différents aspects de l'engagement pour le bien-être de l'environnement*

Actions à mener : *ce projet est décliné en 6 actions tout au long d'une période de deux semaines d'apprentissage réservées à cette leçon pour des élèves de seconde*

1. Un exercice « Identifier les différents éléments de l'environnement et montrer les liens qu'ils entretiennent »
2. Une action « Nettoyons la nature. »
3. Une opération « une semaine à l'école sans poubelle ni ordures »
4. Un défi « définir l'environnement et montrer son rôle sur la santé de l'homme »
5. Autres actions autour de la préservation de notre planète « comment lutter contre la destruction de l'environnement »
6. Présenter le projet devant les camarades et appliquer les mêmes actions à la maison

— Projet de la classe de 1^{ère}

Tâche à réaliser : *Créer un journal scolaire sur la protection de l'environnement.*

Remarque : *Tout d'abord, le journal scolaire est essentiellement un projet de communication. Aussi, le projet pourra intégrer des apprentissages et des méthodes de certains autres programmes disciplinaires.*

Actions à mener :

1. Réaliser la tâche en créant des affiches sous forme de bandes dessinées et commentées pour sensibiliser les élèves de son établissement sur les causes et les conséquences de la destruction de l'environnement.
2. Concevoir un Roman Photo.

Remarque : La création d'un roman-photo se prête particulièrement bien à la pédagogie de projet. En effet, on peut s'inspirer de l'expérience des enseignants ou des images des manuels scolaires au programme pour concevoir le roman-photo. Bien plus, si cette forme de pratique pédagogique est pérennisée, on peut émerger vers une édition spécialisée des Bandes Dessinées destinées à l'apprentissage des langues étrangères.

9.5.1.3. Analyse didactique interne du projet

Des deux projets présentés dans la précédente sous-section, nous dénombrons six activités à mener en classe de seconde et deux en classe de première. La séquence que nous voulons analyser maintenant a été élaborée en relation avec le modèle de projet que nous avons présenté au point 4.2.2.1. Cette analyse va permettre de faire une description compréhensive et évaluative qui permette de repérer et apprécier les caractéristiques du dispositif mis en place. Cette analyse sera faite autour des trois perspectives du modèle d'analyse de la didactique des langues étrangères que nous avons adoptées pour notre étude. Il s'agit donc de revenir sur ce projet résumé plus haut en le soumettant à cette triple mise en perspective et ce faisant, de mettre en œuvre une fois encore ces trois manières d'approcher un même objet didactique tout à la fois en les distinguant pour une certaine commodité de l'exposé mais en les mettant également en rapport étroit d'interrelation, de manière à pouvoir proposer une représentation suffisamment éclairante de sa complexité.

— La mise en perspective méthodologique du projet

Dans son principe, la perspective méthodologique vise à répondre à la question comment enseigner et faire apprendre ? ici, elle nous permet de procéder à la première

analyse du projet en quelque sorte « de l'intérieur » en adoptant la démarche d'un enseignant qui essaie d'évaluer le meilleur parti qu'il peut tirer du dispositif qu'il met en place, en termes de méthodes et de stratégies.

Si les professeurs d'espagnol restent attachés à l'utilisation de supports très « *marqués* » culturellement, ils sont nombreux aussi à rechercher des formes alternatives à la macro-tâche de montage d'un plan de lutte contre la destruction de l'environnement. C'est pourquoi, une lecture des contenus des projets des deux classes permet de constater que leurs réalisations n'exigent pas d'avoir forcément le manuel scolaire. Les groupes sont libres d'utiliser les documents ou les manuels dont ils disposent pour réaliser leur tâche. Un autre aspect de la perspective méthodologique desdits projets est que les élèves conçoivent eux-mêmes le contenu de leur savoir en utilisant la langue et leurs métaconnaissances sur le thème du projet à réaliser.

Il faut se détacher des pratiques traditionnelles où l'enseignant conçoit le contenu au millimètre près et ne sollicite l'élève que pour l'aider à mettre en exergue. Alors, à la question *comment enseigner et faire apprendre*, cette perspective montre qu'il faut offrir à l'élève des tâches pour l'accomplissement desquelles il construira son propre savoir en communiquant avec l'autre et juste l'aider à mettre son projet en œuvre.

Le projet qui met ainsi fin à la méthode d'enseignement ou au schéma de classe de la MA et ses effets négatifs sur le recours quasi systématique en espagnol au cours oral dialogue mérite d'être souligné. En effet, le fait que l'inspection d'espagnol ne fasse que si rarement des propositions sur les modèles de conduite d'une leçon est une preuve supplémentaire du décalage qui est allé grandissant dans la dernière période, entre les préconisations officielles et la réalité du terrain.

D'un autre point de vue, le projet permet de changer de destinataire. En effet, le commentaire dans la PPO ou même l'approche par les compétences en cas d'analyse d'une situation problème a généralement pour destinataire l'enseignant car c'est pour effectuer l'activité qu'il a prévu que les élèves agissent : on est ici dans l'agir scolaire mécanisé. Or, dans la conception du projet tel que celui que nous proposons, le point d'arrivée est la rencontre entre les élèves, une rencontre qui sous-tendra l'ensemble des activités. Ceci permettra donc de donner davantage d'intérêt à l'élève de s'impliquer dans

l'apprentissage et ne pas donner l'opportunité à certain de passer à côté de la séquence didactique comme c'est souvent le cas avec le commentaire des documents. Ici, l'action menée par l'élève a pour destinataire l'élève lui-même, son environnement de vie, ses pairs. L'enseignant l'aide dans son action et ne fait pourtant pas l'action. Il est effacé dans le processus de construction, ce qui permet à l'élève de se sentir valoriser et responsable de son apprentissage comme dans les classe inversées.

Pour être claire, les élèves pourront désormais agir collectivement et apprendre à s'accorder pour présenter un résultat que du consensus et non plus des commentaires de texte avec des effets contreproductifs et abstrait du schéma traditionnel de classe. C'est donc une forme d'encouragement pour l'enseignant d'espagnol désireux de faire évoluer ses pratiques.

— **La mise en perspective didactique du projet**

Pour cette seconde mise en perspective, nous nous appuyons sur des concepts plus puissants que la DLE nous lègue, issus par exemple de comparaisons systématiques entre les différentes méthodologies que notre discipline a pu connaître au long de son histoire. Dans cette seconde perspective, nous voulons aller plus en profondeur dans la problématisation du dispositif didactique présenté ici. Pour ce faire, nous aurons pour référence les différents environnements méthodologiques connus à ce jour. Évoquer les méthodologies qui se sont succédé au long de l'histoire de la didactique de l'espagnol langue étrangère dans le monde en générale et au Cameroun en particulier revient à les présenter comme des univers peu compatibles. Ici, le concept d'objectif social de référence est très opératoire pour mettre en évidence ce qui différencie les méthodologies (Lenoir,2009). Ces différences que Puren (2002) a déjà eu à établir peuvent être présentées au moyen d'un tableau simplifié tel qu'il suit :

Tableau 24 : Tableau simplifié de comparaison des méthodologies selon Puren (2002)

Source : Lenoir (2009 : 360)

MÉTHODOLOGIE	OBJECTIF SOCIAL DE RÉFÉRENCE	PERSPECTIVE ACTIONNELLE CULTURELLE
---------------------	-------------------------------------	---

MÉTHODOLOGIE TRADITIONNELLE	Compréhension des grands textes de la littérature étrangère	Traduction-Valeurs
MÉTHODOLOGIE ACTIVE	Accès de tous documents culturels en langue étrangère	Explication-connaissances
MÉTHODOLOGIE AUDIO-VISUELLE	Interventions orales auprès d'étrangers	Exercisation- comportement
APPROCHE COMMUNICATIVE	Échanges ponctuels avec les étrangers	Interaction- représentations
PERSPECTIVE CO-ACTIONNELLE CO-CULTURELLE	Réalisation commune d'actions sociales	Co-action-conception

Il s'agit, au moyen de ce concept, que l'on peut qualifier selon Lenoir de « méta » puisqu'il permet d'englober des ensembles aussi complexes que des méthodologies d'enseignement, de modéliser la principale raison qui prévaut, à un moment donné de l'histoire, pour justifier que les langues étrangères soient enseignées d'une certaine manière. La visée finale que l'on donne à un ensemble méthodologique configure effectivement avec force les différentes modalités d'enseignement, en leur donnant sens. Par exemple, lorsque les élèves n'ont que très peu de possibilités d'utiliser la langue étrangère en situation réelle d'échange avec des natifs, quand l'essentiel de l'apprentissage et de la pratique de la langue vivante étrangère ne peut se réaliser qu'au sein de la salle de classe, son enseignement se construit très naturellement, dans la Méthodologie traditionnelle et dans la MA, autour et à partir de documents apportés par le professeur. Si en revanche nous « plaçons le curseur » à l'autre extrémité du tableau cité, lorsque les élèves sont impliqués dans un dispositif qui, dans la durée, va les conduire à réaliser à plusieurs un certain nombre d'actions sur lesquelles ils devront se mettre d'accord, la perspective est très différente : la réalisation commune d'actions sociales en correspondance étroite avec les manipulations linguistiques qui peuvent y être associées va supposer que les élèves se donnent des modalités de travail qui fassent accord entre eux, et réfléchissent aux modalités d'articulation entre ce qui se passe en classe (l'agir scolaire) et ce qui est susceptible de se passer hors

de la classe (l'agir social), en fonction des caractéristiques du dispositif dans lequel ces élèves sont engagés.

Cette lecture de Lenoir permet de montrer que dans la perspective didactique du projet de conception d'un dispositif de sensibilisation contre la destruction de l'environnement, l'action est orientée vers l'agir social car, bien que la tâche soit donnée en salle de classe, l'action est susceptible de se passer hors de la salle de classe. Les objets culturels qui vont servir de support de travail au cours de la réalisation de ces tâches permettront aux élèves de s'approprier des connaissances en langue étrangère sur l'environnement, les causes de sa destruction et les attitudes éthiques à adopter pour sa protection avec à l'esprit que leur vie en dépend. La perspective actionnelle-culturelle « explication-connaissances », qui caractérise la MA, sous-tend une partie du travail de la classe, appelée à mener une réflexion pour mieux comprendre le sens des campagnes de lutte contre la destruction de l'environnement.

— La mise en perspective didactologique du projet

Cette troisième mise en perspective permet d'examiner ce projet en termes d'enjeux épistémologiques et déontologiques : il s'agit de répondre à la question : *Pourquoi enseigner et faire apprendre ?* Ainsi, du point de vue épistémologique, la conduite de ce projet peut constituer un exemple de stratégie de sortie de l'ellipse méthodologique que nous avons analysée dans la première partie de cette thèse. Bien plus, elle permet de revisiter l'ensemble des méthodologies que la tradition didactique de l'ELE a évitées au long de son histoire au Cameroun. Sortir de l'ellipse méthodologique semble donc pouvoir se réaliser en concevant des stratégies qui soient fondées sur une réflexion épistémologique rigoureuse, pour être adaptables à des contextes très variés. Le changement le plus significatif qui s'opère à l'occasion de la mise en œuvre de ce type de dispositif, par rapport à la Méthodologie Active, est la part que prend la métacognition chez les élèves. Depuis l'apparition de l'approche Communicative et de la « centration sur l'apprenant », les élèves sont invités à s'interroger sur leurs démarches, à travailler à partir de leurs représentations de la langue et de la culture étrangères. Cette dimension introduite dans le processus d'enseignement-apprentissage prend notamment appui sur des concepts aussi importants et décisifs que l'interlangue et l'interculturel, dont la tradition didactique hispanique s'est privée pendant des décennies au Cameroun. L'élève

peut utiliser sa première langue de socialisation pour appréhender la tâche, trouver le référent social et utiliser en fin la langue d'apprentissage pour élaborer la tâche finale. Cette manipulation qui intègre des concepts aussi importants et décisifs que l'interlangue et l'interculturel facilitera non seulement l'agir compétent mais aussi et surtout l'agir social.

Du point de vue déontologique, il est intéressant d'interroger les rôles tenus par les élèves et l'enseignant au cours de la réalisation du projet. Le lieu où s'effectuait la plupart du travail une salle multimédia dont les postes sont installés de manière à favoriser l'action commune mais aussi et surtout la nature même du dispositif et des objectifs visés peuvent contribuer à modifier en profondeur les rapports entre les élèves et l'enseignant. La disposition des élèves dans la classe de manière traditionnelle rendrait impossible un cours de type « frontal ». Cependant, l'organisation en sous-groupes peut induire un autre type de rapports enseignant-élèves, l'enseignant jouant surtout un rôle d'accompagnateur.

9.5.2. Principes de base

— **Ce qu'il faut savoir avant de chercher à appliquer la perspective actionnelle à un système éducatif.**

1. La perspective actionnelle d'inspiration purenienne est une approche centrée sur le développement collectif des compétences (le travail en groupe ou projet) ;
2. Elle est orientée vers la réalisation d'une tâche qui met l'élève en action ;
3. Elle repose sur la coconstruction des savoir et privilégie de ce fait le travail de groupe et l'entraide entre pairs ;
4. Les théories scientifiques sous-jacentes sont : le Socioconstructivisme, la Psychopédagogie, les Théories de la communication, l'Approche par les tâches et la Pédagogie de projet.

— **Principes pédagogiques de la perspective actionnelle**

L'idée directrice de l'approche actionnelle est de donner du sens à l'apprentissage. L'apprentissage sera plus efficace s'il est fait en conscience. L'enseignant doit donc rendre l'élève actif et acteur de son apprentissage. Il participe à l'élaboration du projet en ayant conscience des objectifs, par exemple par commander à manger dans un restaurant espagnol.

L'enseignant organise les apprentissages à l'aide d'un scénario qui s'approche le plus possible d'une situation authentique de communication. Le scénario doit correspondre aux besoins et à l'identité des apprenants. Il doit permettre la pratique des activités langagières ainsi que l'acquisition de compétences et de stratégies. De manière résumée, et nous l'avons déjà présenté supra, la perspective actionnelle vise à :

1. Réaliser des projets concrets ;
2. Développer des savoir-faire à mobiliser lors de la réalisation d'une tâche ;
3. Inciter les élèves à l'action en contexte social ;
4. Favoriser l'apprentissage par les genres (objets d'étude) qui sont directement investis dans la vie sociale.

— **Activité de référence : conception de projet**

Au cœur de la perspective actionnelle se situe le projet qui peut prendre la forme d'une tâche ou d'une situation problème. Ici, l'enseignant crée le projet par rapport au programme, il élabore une progression logique qui articule les projets en vue d'atteindre un niveau et en fonction des besoins exprimés et observés. Le projet permet le réinvestissement des apprentissages précédents. Les prérequis sont donc particulièrement importants.

La tâche finale doit permettre à l'apprenant de comprendre pourquoi il agit (Perspective didactologique). Elle est menée pour réaliser un objet ou atteindre un but final concret. Elle est évaluée en fonction de la réussite de l'action ou de son échec. La situation problème place l'apprenant dans une situation de résolution de problème et donne les moyens à un groupe d'agir ensemble à la résolution du problème. Il s'agit ici de comment enseigner et faire apprendre qui correspond à la perspective méthodologique.

— **Création d'un projet pour une séquence didactique de type actionnel**

Pour créer un projet pour une séquence actionnelle, il faut tenir compte des besoins des apprenants, de l'identité des apprenants (culture d'apprentissage/d'origine, goûts locaux, pour ne citer que ceux-là). Par exemple, dans le contexte camerounais, il serait absurde de concevoir un projet sur la neige que les élèves n'ont probablement jamais vu. Au contraire, on peut parler de la dote ou de la célébration d'une fête traditionnelle.

Par rapport à la précédente mesure, il faut définir les objectifs d'apprentissage qui peuvent être linguistique et/ou culturel (savoirs), stratégies (savoir-faire), stratégies d'apprentissage (savoir-apprendre), méthodologie. Bien plus, la tâche finale à réaliser doit être bien énoncée ; par exemple, monter un mini projet réel pour commander la nourriture dans un restaurant en langue espagnol et le présenter par écrit et à l'oral.

De manière connexe à l'exemple de tâche qui précède, il faut prévoir l'évaluation formelle/informelle car le projet est réussi quand l'objectif de la tâche est atteint. L'évaluation peut être notée et si c'est le cas, la réalisation finale doit représenter une grande partie de la note finale. Par exemple, pour réaliser la tâche qui consiste à passer la commande au restaurant, il faut mener les activités comme lire le menu, interpellier la serveuse avec politesse et interagir avec elle. Chacune de ces activités peut être notée mais c'est la tâche finale objet du projet qui doit être prioritaire car elle conduit au développement de l'agir compétent. C'est pourquoi il doit y avoir au moins une activité pour chaque objectif. Dans ce sens, l'élève doit connaître toutes les informations au départ à savoir :

1. La tâche finale (qu'il a pu élaborer avec le groupe)
2. Les compétences nécessaires (à travers les prérequis)
3. Le lien avec le programme et les activités langagières travaillées et évaluées
4. La nature et les difficultés de l'évaluation (orale, écrite, par exemple)

Ce parcours peut évoluer en fonction des besoins des apprenants (remédiation) ou des problèmes techniques éventuels. C'est un plan de travail avec un ordre imposé ou une série de tâches à réaliser dans un ordre que l'élève choisit.

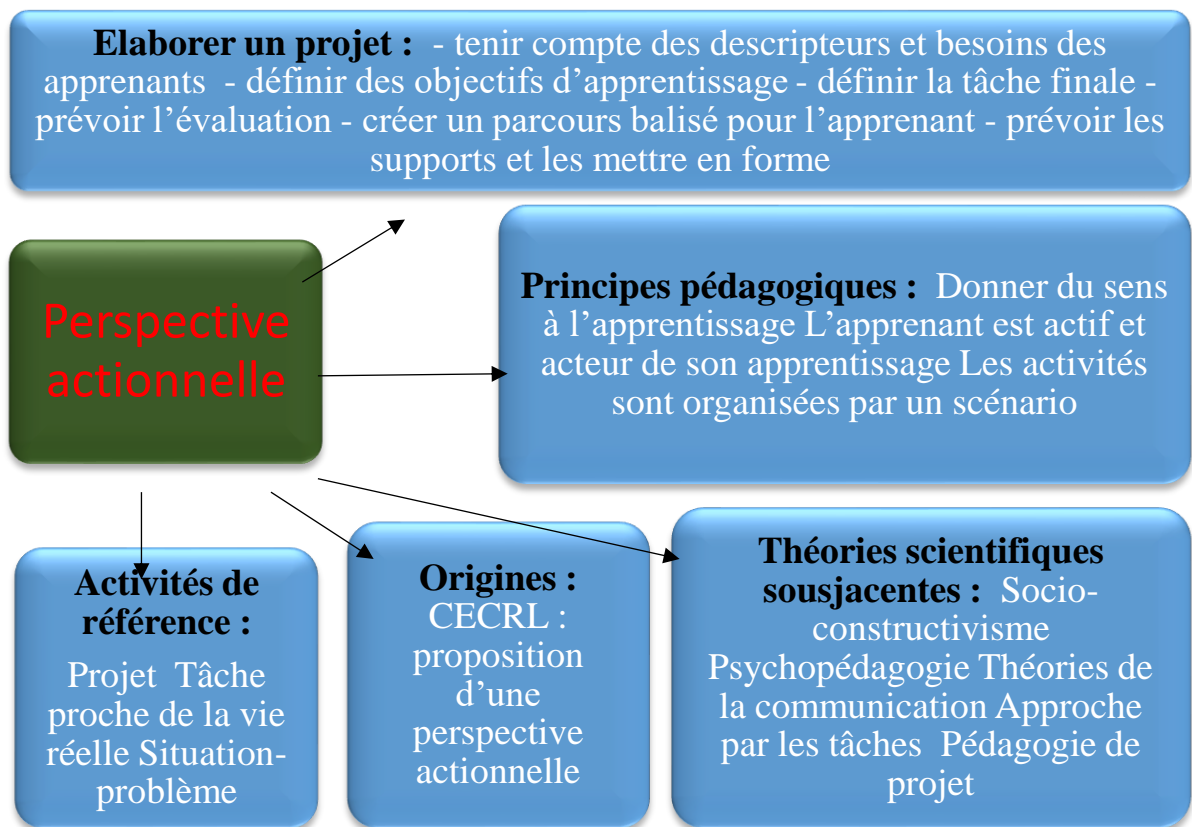


Figure 16 : Schéma actanciel de mise en œuvre de la perspective actionnelle

Source : Ndam Gbetnkom Pascal

Rappelons au terme de ce chapitre qu’il était question pour nous de scruter les représentations que se font les enseignants du secondaire camerounais de cette perspective actionnelle et de ses principes de base, notamment les notions de tâche et de projet pédagogique mais aussi sur la place qu’occupent toutes ces notions dans les manuels d’Espagnol langue étrangère au Cameroun. Les résultats obtenus montrent que l’approche par les compétences n’est pas adéquate au contexte camerounais qui se caractérise par des effectifs pléthoriques et l’hétérogénéité culturelle des élèves. Bien plus, il ressort que, dans l’incapacité d’appliquer l’APC à cause des problèmes liés aux réalités de l’environnement scolaire camerounais, certains enseignants préfèrent recourir à d’autres méthodes comme la PPO, l’approche communicationnelle et l’approche actionnelle pour atteindre les objectifs visés par le programme. Par rapport à ces résultats, l’étude a permis de mettre sur pied une proposition, celle qui conçoit l’adoption et la mise en œuvre prudente de la perspective actionnelle comme nouveau paradigme pédagogique capable d’apporter des solutions aux problèmes que pose actuellement l’APC.

Dans la deuxième partie de cette thèse, nous avons mis en exergue la tradition de la didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun. De cette réflexion, il ressort que celle-ci a connu une évolution limitée avec au centre une ellipse méthodologique. En effet, à l'examen des caractéristiques de la méthodologie officielle de la tradition didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun sur la période retenue pour cette étude, on a vu s'installer les fondements d'une ellipse historique qui s'est ensuite déclinée en ellipse méthodologique compris comme évitement de l'AC et de la MAV dans l'histoire des méthodologies de l'ELE au Cameroun. Dans la troisième partie, la réflexion a été centrée sur les perspectives envisageables pour la tradition de la didactique de l'espagnol comme langue étrangère en contexte camerounais. Il était donc question d'examiner les modèles de mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle, de procéder à la modélisation des formes de mise en œuvre de la perspective actionnelle dans l'enseignement scolaire au Cameroun et enfin de mettre en exergue les modalités pratiques de mise en œuvre de la perspective actionnelle et de l'approche par tâches en classe de l'ELE dans le secondaire camerounais.

Concernant l'examen des modèles de mise en œuvre de la perspective actionnelle, il ressort que l'émergence de la perspective actionnelle dans les programmes scolaires de langues étrangères au Cameroun peut permettre de relancer la réflexion sur la pédagogie du projet et le développement des compétences. Dans le domaine de la didactique de l'espagnol langue étrangère, l'évolution méthodologique de cet enseignement montre à travers l'ellipse que, mieux que l'APC qui prône le développement individuel des compétences et exige un effectif réduit pour sa mise en œuvre, la perspective actionnelle d'inspiration purenienne est celle qui scie le plus au contexte à effectif pléthorique car son principal atout est qu'on peut développer les compétences en groupe.

Concernant les formes de mise en œuvre de la PA dans l'enseignement secondaire au Cameroun comme méthode palliative à l'échec constaté de l'APC, les résultats laissent voir l'inquiétude de nombreux enseignants et chercheurs face aux difficultés de la mise en œuvre de l'APC qui s'est imposé maladroitement dans le quotidien des classes et des institutions éducatives camerounaises depuis 2014. Cet état d'esprit des enseignants de l'ELE semble être aussi celui des enseignants des autres langues étrangères ou des autres disciplines scolaires. Par conséquent, en s'inspirant de cet outil, l'Afrique en général et le

Cameroun en particulier doit l'adapter en fonction de ses réalités et des objectifs poursuivis par les politiques éducatives en vigueur. De manière connexe, l'analyse critique de la tâche dans les manuels d'ELE au Cameroun nous a permis de constater que mieux que l'APC, la perspective actionnelle permet de passer de l'activité à la tâche. Bien plus, la réalisation de cette tâche permet à chaque membre du groupe d'être en action.

L'enquête réalisée autour des représentations des enseignants de l'ELE sur le nouveau paradigme pédagogique et de la mise en œuvre de ces principes a permis de constater que les projets proposés dans les programmes et quelques manuels d'ELE au Cameroun entre 2014 et 2020 tels que *Excelencia en Español I* et *Major en Español 4^{ème}*, restent plus ou moins conformes aux principes de la perspective actionnelle. Cependant, comme aboutissement du projet, les enseignants se contentent de demander aux apprenants de faire une simple production écrite or, ils doivent interagir avec la société. Pris sur ce prisme, nous avons établi les modalités de mise en œuvre de la perspective actionnelle dont le principe pédagogique est de donner du sens à l'apprentissage, de rendre l'élève actif et acteur de son apprentissage. Bien plus, cette démarche a pour activité de référence la conception du projet qui peut prendre la forme d'une tâche ou d'une situation problème.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans cette thèse, l'objectif principal était de savoir comment la didactique scolaire de l'espagnol comme langue étrangère pourrait mettre en exergue les limites de l'APC dans le contexte camerounais et contribuer en même temps à la mise en œuvre de la perspective actionnelle au regard des recommandations du CECRL, compte tenu de son histoire particulière. Pour ce faire, nous avons mobilisé un certain nombre de concepts, afin de pouvoir donner sens aux premières manifestations d'ajustement à la nouvelle donne apparue dans les programmes scolaires à partir de 2014. La démarche adoptée a été calquée sur le modèle développé par Christian Puren, celui d'une conception de la discipline « Didactique des langues-cultures » en fonction des trois perspectives, méthodologique, didactique, didactologique. D'entrée, un rappel sur les circonstances historiques au cours desquelles ces trois perspectives ont émergé dans la discipline a été fait avant de mettre en œuvre ce modèle en synchronie dans la thèse.

En déclinant le concept d'ellipse méthodologique dans l'évolution méthodologique de la tradition de la didactique de l'ELE au Cameroun en fonction de la triple perspective d'analyse méthodologique, didactique et didactologique, nous avons appréhendé la problématique actuelle de la didactique de l'espagnol comme langue étrangère. La première est liée à ce qu'on peut appeler l'ellipse procédurale et curriculaire et concerne la perspective méthodologique. Il s'agit de savoir comment enseigner et faire apprendre l'espagnol aux élèves camerounais dans un contexte multiculturel et à effectifs pléthoriques. Ici, les résultats laissent voir que les méthodes utilisées jusque-là ne prennent pas en compte cette hétérogénéité et n'intègrent pas les réalités du milieu scolaire au Cameroun. La seconde problématique qui concerne l'ellipse cognitive met en exergue la perspective didactique qui est la centration sur ce qu'on doit enseigner et faire apprendre. Ici, la critique a été portée sur la prise en compte des représentations des élèves, ce qu'ils recherchent dans l'objet d'apprentissage, leur intérêt. À cet effet, les résultats montrent qu'ils subissent la langue, d'où l'absence d'attention, de concentration et de motivation intrinsèques à s'investir activement dans le processus d'enseignement-apprentissage et évaluation. L'espagnol est choisi comme langue étrangère pour avoir des notes et non par amour ou conviction de ce qu'elle peut apporter en tant que moyen de communication interculturelle, facteur de développement et d'intégration sociale. La troisième problématique qui vise l'objet d'apprentissage est liée à l'ellipse

épistémologique et concerne la perspective didactologique. La question à laquelle cette perspective répond est : pourquoi enseigner et faire apprendre l'ELE au Camerounais ? Dans la présente étude, les résultats ont montré l'absence de référent épistémologique car, après analyse, il ressort que le paradigme de l'action pédagogique ne permet pas de former des acteurs sociaux de références. C'est pourquoi, après au moins cinq années d'apprentissage des l'ELE, l'élève camerounais est incapable d'écrire et de communiquer à l'oral de manière cohérente et continue à cause de la qualité des objectifs poursuivis dans les activités scolaires. C'est pourquoi l'étude propose une démarche qui permet de passer de l'activité à la tâche et de la tâche à l'action pour favoriser l'agir social des élèves.

L'étude de la thématique ainsi intitulée « *la didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun : de l'évolution méthodologique à la perspective actionnelle* » a cependant permis de mettre en exergue la tradition de la didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun. Il s'agit d'une tradition ancrée dans l'impérieuse nécessité de rejoindre la complexité d'un monde en constante évolution et d'intégrer les nouvelles exigences socio-professionnelles dans l'élaboration et la conduite des curricula de formation. Dans cette lancée, on constate que l'évolution méthodologique au centre de l'enseignement-apprentissage de l'ELE est marquée par une ellipse méthodologique considérée dans cette étude comme évitement de l'approche communicationnelle et des méthodes active et audiovisuelle. Cet état des lieux va conditionner les nouvelles orientations issues de la réforme éducative entamée depuis 2014 avec l'adoption d'un paradigme pédagogique nouveau à savoir : l'approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie. Ainsi, par arrêté n°419/14/MINESEC/IGE du 9 Décembre 2014 du Ministre des Enseignements Secondaires, de nouveaux programmes d'Études de l'Enseignement Secondaire Général seront définis. Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, la préface des nouveaux programmes d'enseignement pour le Cameroun du 21^e siècle précise que :

[...] à une école, jadis consacrée à l'acquisition de connaissances très souvent décontextualisées, s'est substituée partout dans le monde, une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle, complexes et diversifiées. À la place d'une école coupée de la société, s'est installée une école intégrée, soucieuse du développement durable, et qui prend en compte les cultures et les savoirs

locaux. (Préface des programmes d'enseignement pour le Cameroun du 21^e siècle, 2014 : 3)

Après analyse, les résultats montrent que l'adoption de l'APC comme nouveau paradigme pédagogique pour la réalisation de cette école camerounaise intégrée a été une erreur historique puisqu'après plus de cinq années d'implantation, les acteurs de l'éducation n'arrivent toujours pas à la mettre en œuvre. Ceci est dû au fait qu'elle est non seulement inadéquate à la philosophie de la socioculture camerounaise, mais aussi inappropriée aux réalités des classes minées par les effectifs pléthoriques. De surcroît, elle se fonde sur le développement individuel des compétences des élèves au moment où on parle d'école intégrée. Face à cette situation, la présente étude s'est interrogée sur les conditions dans lesquelles la didactique scolaire de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun serait actuellement en mesure d'intégrer la perspective actionnelle comme nouveau paradigme pédagogique. Pour répondre à cette question, nous avons entrepris une enquête sur les représentations que les enseignants de l'ELE se font de la nouvelle approche au programme et de ses principes de base, notamment les notions de tâche et de projet pédagogique, mais aussi sur la place qu'occupent toutes ces notions dans les manuels d'ELE au programme de l'enseignement secondaire.

Les résultats de cette enquête ont montré que malgré les exigences des réformes éducatives de 2014 qui adoptent l'APC comme paradigme pédagogique nouveau pour l'enseignement des toutes les disciplines scolaires au Cameroun, les réalités liées au contexte, à la formation et surtout à l'atteinte des objectifs du programme amènent les enseignants à adopter d'autres approches jugées utiles pour leurs pratiques pédagogiques. Ainsi, à côté de l'APC qui devait être la seule approche adoptée par tous les enseignants enquêtés, se trouvent d'autres méthodes telles que l'AC que les utilisateurs disent avoir convoquée pour rendre la classe de l'ELE vivante. On a aussi enregistré l'usage contextuel de toutes les méthodes qui s'avèrent nécessaire partant des méthodes traditionnelles à l'APC car selon ces enseignants, les manuels n'offrent pas les mêmes documents d'accompagnement pour toutes les leçons. Un autre groupe d'enseignant a fait appel à l'approche actionnelle pour impliquer les élèves dans l'apprentissage en groupe selon les orientations et les objectifs du programme.

In fine, il ressort de cette enquête que même si la perspective actionnelle n'est pas nommément citée dans les manuels et les documents officiels, les principes de base sur lesquels elle s'appuie y sont présents et même récurrents. Il s'agit respectivement de l'approche communicative, l'approche par compétences, la pédagogie du projet, l'approche actionnelle, l'approche communicationnelle et l'enseignement par les tâches. On a donc conclu qu'un fossé se creuse entre les recommandations contenues dans les programmes et les pratiques des enseignants en classe de langue : d'où la conception de l'échec de la mise en œuvre de l'APC en contexte Camerounais comme une légitimation de l'adoption et de l'intégration de la perspective actionnelle comme nouveau paradigme pédagogique pour l'enseignement des disciplines scolaires en générale et des langues étrangères en particulier.

Dans la nouvelle configuration didactique introduite par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (la Perspective actionnelle), il ne s'agit plus seulement de mettre à l'épreuve les représentations que l'on se fait de la langue-culture de l'autre, mais de pouvoir collaborer avec lui. Dès lors, le concept de « co-culture » s'impose. Il désigne non seulement des éléments de culture communs, mais plus encore une culture collaborative créée pour et par l'action commune, sur la base de conceptions qui font accord. Le concept d'action, qui renvoie à un agir global dans lequel les échanges langagiers sont un élément de la relation de Co-construction d'un projet commun, est, avec le concept de co-culture, très représentatif des dispositifs collaboratifs qu'entendent promouvoir les auteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Après analyse de la tradition de la didactique de l'ELE au Cameroun, les résultats laissent voir une évolution limitée et montrent à travers la publication des textes officiels sur le nouveau programme en 2016 pour les classes de 4^{ème} et 3^{ème} que la tradition de l'ELE au Cameroun ne s'est engagée qu'avec réticence dans la nouvelle logique préconisée par le préambule commun du CECRL (2001) qui prend acte de nouveaux besoins issus de la construction européenne et préconise, en réponse à cette nouvelle donne économique et sociale, des réponses didactiques adaptées. Ce contraste naît du fait dans le contexte camerounais, on s'attendait à l'adoption de la perspective actionnelle d'inspiration purenienne dont le principe de base stipule qu'il est possible de développer

la compétence au sein d'un groupe en lieu et place de l'APC qui prône plutôt le développement individuel des compétences et un effectif réduit.

De manière connexe au précédent bilan, les résultats de l'analyse des contenus des manuels utilisés entre 2014-2019 montrent que les concepteurs des manuels proposent surtout des contenus qui mettent les élèves en situation d'avoir des informations, à s'échanger, à se demander, à répondre aux questions sur un texte lu ou une image observée. Or, ces stratégies de travail étaient déjà utilisées dans la PPO. C'est pourquoi, à la fin de l'analyse critique de la tâche dans les manuels d'ELE au Cameroun, nous sommes parvenu au constat selon lequel, mieux que l'APC, la perspective actionnelle permet de passer de l'activité à la tâche. Bien plus, la réalisation de cette tâche permet à chaque membre du groupe d'être en action. Cette conception de l'agir commun dans la classe est l'occasion que nous proposons de revisiter des propositions qui ont souvent été le fait des mouvements pédagogiques comme ceux de l'éducation Nouvelle. Le nouvel élan donné à la pédagogie du projet permet de réfléchir aux potentialités d'un enseignement-apprentissage des langues-cultures respectueux des différentes cultures d'apprentissage mises au service d'un projet d'enseignement-apprentissage commun. En effet, au Cameroun, l'enseignement de l'ELE a longtemps été organisé autour de la relation duale entre objet et sujet. Dans la Méthodologie active de l'espagnol, le sujet élève est confronté à l'objet support d'apprentissage de la langue-culture qui dans la plupart des cas a été choisi par le professeur. Il est fait appel à sa subjectivité dans le travail sur un document authentique artistique mais dans la configuration didactique de la Méthodologie active il n'y a pas véritablement de projet, ni individuel ni collectif des élèves. Ce travail sur le document se réalisant en fonction d'une procédure prédéterminée par l'enseignant et la méthodologie de référence. Cependant, la PA qui est la nouvelle méthodologie qui émerge depuis la publication du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues en 2001 permet de dépasser cette relation duale entre objet et sujet au profit d'une « *boucle récursive objet-sujet-projet, caractéristique d'une conception complexe des interrelations au sein de la classe considérée comme un système* » (Puren, 2002 : 69).

Disons pour conclure que la Perspective Actionnelle que nous suggérons comme nouveau paradigme pédagogique est totalement compatible avec le contexte d'enseignement scolaire au Cameroun. Il est question de donner un sens à l'apprentissage et de rendre l'élève actif et acteur de son apprentissage en travaillant ensemble sur un projet commun. En effet, après des décennies d'une tradition méthodologique qui se veulent plus ou moins actives et communicative les unes et les autres, la tradition didactique de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun peut parfaitement intégrer cette nouvelle donne. Pour que cela se réalise, il faudra cependant modifier la conception de la formation initiale et continue des enseignants d'espagnol. Le principe d'homologie entre la fin et les moyens qui fonctionne entre l'agir social et l'agir d'apprentissage de référence de toutes les méthodologies doit également s'appliquer en formation car la Perspective Actionnelle est une configuration didactique complexe qui responsabilise tous les acteurs dans la réalisation d'un projet commun. C'est d'ailleurs le principal enjeu qui a été mis en exergue dans cette thèse.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Ouvrages

- Abdallah-Preteceille, M. et Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- Aguirre Beltrán, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza del español con fines específicos: Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid : SGEL.
- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approches quantitatives des organisations*. Canada : P.U.Q.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : P.U.F.
- Bakhtine M., (1979). *Les genres du discours, Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bange, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
- Bange, P., Carol, R. et Griggs, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par les compétences dans l'enseignement des Langues*. Paris : Clé International.
- Bedel, J.-M., Bermejo, C., Blanco, A. et Martineau, M.-B. (1996). *Un regard sur ... la pédagogie de l'espagnol*. Nantes : CRDP des Pays de la Loire.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Bérard, É. (1991). *L'Approche Communicative. Théorie et pratiques*. Paris : CLE International.
- Bertrand, D. (1996). *Autour de la notion de discours*. Ministère de l'Éducation Nationale. Stage organisé à Montlignon sur les nouveaux programmes de français pour le collège, les 24 et 25 septembre 1996. Document de travail. In : Lenoir 2002 : 240-241 (Annexe n° V).
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Paris : Chronique Sociale.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : CRÉDIF-Didier.
- Besse, H. (1986). *Méthodes et Pratiques des manuels de Langue*, Paris : Didier-CREDIF.

- Bloom, B. (1975). *Taxonomy of Educational Objectives*, 1956, trad. : *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, vol. 1 : Domaine cognitif, Presses de l'université de Québec.
- Bourguignon, C. et Puren, C. (2007). *Évaluer dans une perspective actionnelle : l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue*. Le Havre : Éditions Delbopur.
- Bronckart J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning: Theory and Practice*. New York: Harcourt.
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Philadelphie: Multilingual Matters.
- Byram, M. et Grundy, P. (2003). *Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Toronto: Multilingual Matters.
- Byram, M. et Zarate, G. (1997). *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer. (2001). Strasbourg : Conseil de l'Europe/Les éditions Didier.
- Carlotti, A. (2011). *Phrase, énoncé, texte, discours : De la linguistique universitaire à la grammaire scolaire*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires : Histoire et actualité*. Paris, France : Hachette.
- Clot, Y., (1999). *La fonction psychologique*. Paris : PUF.
- Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre commun Européen de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Dalgalian, G., Lieutaud, S. et Weiss, F. (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues*. Paris : CLE International.
- Delpy, G. (1959). *Initiation à l'espagnol*. Paris : Hachette.
- Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003), J.-P., Cuq (coord.), M. Grandmangin (dir.). Paris : CLE International, S.E.J.E.R. ISBN : 209-033972-1.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: InterEditions.

- Ellis, R., (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Filliettaz, L., (2002). *La parole en action*. Québec : Nota Bene.
- Fonkeng Epah, G. et Chaffi, C. I. (2012). *Précis de méthodologie pour étudiants et chercheurs en sciences sociales/sciences humaines*. Séminaire-et-méthode en Science de l'Éducation 4^{ème} année : ENS Yaoundé.
- Fonkeng Epah, G. et Tamajong, E. V. (2012). *Administration scolaire et provisorat*. Yaoundé : Classic Print.
- Galisson, R. et al. (1982). *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Paris : Hatier-CRÉDIF.
- Galisson, R. et Coste, D. (dir.). (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris : Hachette.
- Galisson, R. et Puren, C. (1999). *La formation en questions*. Paris : CLE International.
- Geertz, C. (1973). *Interpretation of cultures*. New York : Basic Books.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris : Seuil.
- Gérard, F.-M. et Roegiers, X. (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : De Boeck.
- Gfen. Ouvrage collectif. (2001). *Repères pour une Éducation Nouvelle. Enseigner et (se) former*. Lyon : Chronique sociale.
- Gfen. Ouvrage collectif. (2002). *Réussir en langues. Un savoir à construire*. Lyon : Chronique sociale.
- Grawitz, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales*, Paris, France : Dalloz.
- Habermas J., (1981). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris-Montréal : Larousse.
- Legendre, R. (2005) *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Llorián, S. (2007). *Entender y utilizar el Marco común europeo desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Madrid : Santillana.
- Maingueneau D., (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod.

- Manga, A.-M. (2014). *Didáctica de lenguas extranjeras: orientaciones teóricas en español*. Paris : L'Harmattan
- Meirieu, P. (1996). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris, ESF.
- Métoudi, M. et Duchauffour, H. (2001). *Des manuels et des maîtres*. IUFM : Diffusion Belin.
- Mialaret, G. (1991). *Pédagogie générale*. Paris : PUF.
- Nunan, D., (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pelpel (2002). *Se former pour enseigner*. Paris ; Dunond
- Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perret-Clermont, A.-N. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Bern : Peter Lang.
- Prost, A. (1985). *Éloge des pédagogues*. Paris : Seuil.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan/ CLE International.
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*. Essai sur l'éclectisme. Paris : Didier.
- Richaudeau, F. (1986). *Conception et production des manuels scolaires : guide pratique*. Belgique : UNESCO.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2006). *Approche par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants*. Paris : EDICEF.
- Roegiers, X., De Ketele, J.-M. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Émile ou De l'éducation*. Paris : Garnier.
- Saint Sernin, B. (2002). *Genèse et unité de l'action*. Paris : Vrin.
- Schütz A., (1998). *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris : L'Harmattan.
- Vigner, G. (1984). *L'exercice dans la classe de français*. Paris : Hachette.
- Vounda Etoa, M. (2016a). *Livre et Manuel scolaires au Cameroun : La dérive mercantiliste*. Yaoundé : PUY.

Wambach, M. (2001). *Méthodologies des langues en milieu multilingue. La pédagogie convergente à l'école fondamentale*. Bruxelles : CIAVER.

Williams, R. (1965). *The Long Revolution*. Harmondsworth : Penguin.

2. Articles

Alonso, R. et Martínez, P. (1993). « Textos y procesos discursivos en el aula de ELE » in *Didáctica del español como lengua extranjera*, vol. 1. Madrid : Cuadernos del Tiempo Libre. Col. Expolingua, pp. 9-24.

Antier, E. (2018). « La question de l'éthique en didactique des langues-cultures : aperçu historique et remarques prospectives », dans *Revue de linguistique et de didactique des langues*, n°57, 15p. Disponible en ligne à l'adresse <http://journals.openedition.org/lidil/4832> ; DOI : 10.4000/lidil.4832.

Aubin, S. (2016). « Didactologie/didactique des langues-cultures et didactique de la musique du français : réflexion(s) en 2016 », dans *Synergie Portugal*, n°4, pp. 123-142.

Auger, N. et Vincent, L. (2009). « CECR et dimension interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE. Quelles tâches possibles ? », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 45, pp.102-110.

Baie, F. (2015). « Enseignement qualifiant : La pédagogie par projets peut-elle redonner du « sens » à l'école pour nos adolescents en perte de motivation ? », dans *UFAPEC*, n°30, vol.15, 13p.

Barreiro, C. M. (2001). « Les apports incontournables de Robert Galisson à l'œuvre de construction de la didactologie des langues-cultures », dans *Études de linguistique appliquée*, n°123-124, pp.477-484.

Bassis, O. (2016). « Les paradoxes de la démarche d'auto-socio-construction du savoir », dans *Dialogue 161-L'éducation nouvelle, un engagement toujours renouvelé*, n° 62, décembre. GFEN, pp. 5-8.

Becker, H. S. (1983). « Studying urban schools », in *Anthropology & Education Quarterly*, 14(2), pp.99-108.

Belinga Bessala, S. (2004). « Didáctica de la cultura en el aula de E/LE en Camerún ». En *Cuadernos cervantes de la lengua española*, n° 49, pp.42-44.

- Belinga Bessala, S. (2006). "La didáctica del español en Camerún". En *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, n°16, pp.16-19.
- Bento, M. (2015). « Manuels de français langue étrangère et pratiques des enseignants », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les cahiers de l'Acedle*, 12-2, 15p. Consulté le 30 avril 2019 à 16h42. Disponible en ligne à l'adresse <http://journals.openedition.org/rdlc/739> , DOI : 10.4000/rdlc.739.
- Besse, H. (2001). « Propositions pour une typologie des méthodes de langues : Résumé de la thèse de doctorat d'État en Lettres et Sciences humaines soutenue par Henri Besse (juin 2000) », dans *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 26, 36p. Consulté le 02 mai 2019 à 13h34. Disponible en ligne à l'adresse <http://journals.openedition.org/dhfiles/2063>
- Besse, H. (2010). « Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant » dans *Synergies Chine*, n°5, pp.15-25.
- Besse, H. (2011). « Des techniques d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, et de l'exemple de la traduction interlinéaire », dans *Synergies Chine*, n°6, pp.13-23.
- Bikoï, F. N. (2016). « Construction des programmes et désinstruction des publics d'apprenants : le cas de l'enseignement de la littérature à l'école ». in B. Mbala Ze, R. Mbassi Ateba et J. C. Abada Medjo (dirs.), *La didactique de la littérature en contexte camerounais : Interrogations, dilemmes et modalités de transmission* Yaoundé, Cameroun : Africaine d'Édition, pp.315-322.
- Bourguignon, C. (2006). « De l'approche communicative à l'« approche communic'ationnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », dans *Synergie Europe*, n° 1, *La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures*, pp.58-73»
- Brassac, C. (2000). « Intercompréhension et communication », dans Berthoud Anne-Claude & Mondada Lorenza (Ed.), *Modèle du discours et confrontation*. Berne :, Peter Lang, pp.219-228. Article repéré en ligne à l'adresse électronique : <http://www.univnancy2.fr/pers/brassac/PublicationsBrassac.pdf/lausanne.pdf> consulté le 18 août 2020.
- Brassac, C. (2004). « Action située et distribuée et analyse du discours : quelques interrogations », dans *Cahiers de Linguistique Française*, n°26, pp.251-268

<http://www.univ-nancy2.fr/pers/brassac/PublicationsBrassac.pdf/clf26.pdf>

consulté le 18 août 2020.

- Bulea, E. et Bronckart, J.-P. (2005). « Coda : pour une approche dynamique des compétences (langagières) », in Bronckart, J.-P., Bulea, E. et Pouliot, M. (éds.) *repenser l'enseignement des langues : comment identifier et expliquer des compétences*. Presse Universitaire du Septentrion, pp. 193-227.
- Canale, M. et Swain, M. (1980). « Theoretical bases of communication approaches to second language teaching and testing », in *Applied Linguistics*, 1, pp.1-47.
- Chini, D. (2008). « Approche actionnelle, plurilinguisme et conceptualisation linguistique », in Danièle Chini et Pascale Goutéraux (éds), *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*. Paris : Ophrys, pp.05-18.
- Cordier-Gauthier, C. (2000). « le manuel de langue : un objet de recherche pertinent pour la didactique », dans *Question d'épistémologie en didactique de français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. n°15, pp.267-271.
- Cordier-Gauthier, C. (2002). « Les éléments constitutifs du discours du manuel », dans *Études de Linguistique Appliquée*, n° 125, pp. 25-36.
- Coste, D. (1972). « Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère. Remarques sur les années 1955-1970 », dans *Le Français dans le Monde*, n°87, pp. 12-21.
- Coste, D. (2009). « Tâche, progression, curriculum », dans *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, n°45, « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue ». Paris : CLE International, pp.15-24.
- Damaskou, E. (2010). « Matériel didactique : remplaçant ou collaborateur du manuel ? Le cas de l'enseignement du FLE en Grèce ». *Éducation & Formation*, e-292, pp.129-142.
- De Ketele, J.-M. (2000). « Approche socio-historique des compétences de l'enseignement », dans Ch., Bosman, F.-M., Gérard, X., Roegiers (Éds), *Quel avenir pour les compétences ?* pp.83-92. Bruxelles : De Boeck Université.
- De Méo, P. (1982). « Proposition pour l'analyse du contenu socio-culturel des manuels de français langue seconde ». *The French Review*. 55(4), pp. 503-509.
- Debyser, F. (1973). « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique », dans *Le Français dans le Monde*, n° 100. pp. 58-66.

- Debyser, F. (1973). « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique ». *Le Français dans le Monde*, n° 100, pp. 63-68.
- Dehon, A., Demeuse, M., Demierbe, C., Derobertmeasure, A., Malaise, S. et Vallée, A. (2010). « L'utilisation des manuels scolaires au service de l'enseignement par compétences : Approche intégrée d'un outil pédagogique en éveil-initiation scientifique ». *Revue Éducation & Formation*, e-292, pp. 69-81.
- Demerval, R. et White, F. (1993). « La psychologie de Vygotsky et la pédagogie de la situation-problème : remarque et commentaire ». *Spirale. Revue de recherche en éducation*, n°10-11. Pp. 29-37.
- Diop, P. M. (2013). « La didactique de l'espagnol langue étrangère au Sénégal : Essai d'épistémologie disciplinaire et ses déclinaisons méthodologiques et didactiques opérationnelles », dans *Revue Électronique Internationale de Science du Langage Sudlangues*, n°20, pp.1-23. Disponible en ligne à l'adresse <http://www.sudlangues.sn/>
- Dubois, A. et Carette, V. (2010). « Le retour des manuels scolaires : pour quelles utilisations ? Recherche menée en première et deuxième années de l'enseignement primaire ». *Éducation & Formation*, e-292, pp. 25-34.
- Ducrot, J.-M. (2010). « La pédagogie du projet en français langue étrangère », dans Guillen, C. (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.
- Erard, Y. (2011). « Un cadre pour qui ? » dans *A contrario*, n° 15, pp.3-10
- Escarín Arilla, A. (2018). « Enseignement et apprentissage de la langue espagnole pour la coopération internationale : le cas des masters en France », dans *Revue de l'Institut des langues et cultures d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie*, n°32, 32p. disponible en ligne à l'adresse <http://journals.openedition.org/ilcea/4800> consulté le 19 avril 2019 à 15h20 ; doi : 10.4000/ ilcea.4800.
- Galisson, R. (1997). « Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes ? », dans *Études de Linguistique Appliquée*, n°105, « Du concept de didactique des langues étrangères ». Paris : Didier Érudition, pp. 73-92.

- Galisson, R. (1985). « Didactologies et idéologies ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 79, juillet- septembre 1990, « De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire ». Paris : Didier Érudition, pp. 111-122.
- Galisson, R. (1987). « Témoignage en miettes ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 79, juillet- septembre 1990, « De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire ». Paris : Didier Érudition, pp. 75-85.
- Galisson, R. (1999). « Quelle(s) discipline(s) choisir pour l'éducation aux langues-cultures ? », dans *La formation en questions*. Paris : CLE International, pp.73-94.
- Garcia-Debanc, C. (2008). « De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté », dans *Pratiques : Linguistique, littérature, didactique*, n°137-138, pp.39-56. Disponible en ligne à l'adresse <http://journals.openedition.org/pratiques/1151> consulté le 19 avril 2019 à 14h20. Doi : 10.4000/pratiques.1151.
- Gauthier, M. (1975). « Pour une pédagogie de la parole (Enseignez la parole, par la langue) », dans *Les Langues Néo-latines*, n°213, pp.89-100.
- Gentilhomme, Y. (1997). « À quoi servent les concepts en didactique des langues-cultures », dans *Études de Linguistique Appliquée*, n°105, « Du concept en didactique des langues étrangères ». Paris : Didier Érudition, pp. 34-53.
- Gilly, M. (2001). « Interaction entre pairs et constructions cognitives : modèles explicatifs », in Gombert J.-E., (1990), *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Goulet, J.-P. (coord.) (1995). « À la recherche de fondements éducatifs pour une approche par compétences », dans *Enseigner au collège*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale, pp.169-181.
- Goutéraux, P. (2008). « Élaboration de tâches cognitives et énonciatives en langue étrangère », in Danielle Chini et Pascale Goutéraux (éds), *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*. Paris : Ophrys, pp.19-32.
- Griggs, P., Carol, R. et Bange, P. (2002). « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », dans *Revue française de linguistique appliquée*, vol.2,

nº2, pp.25-38. Disponible en ligne à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-2-page-25.htm>

- Guillen, C. (1997). « El área de didáctica de la Lengua y la Literatura : identidad y entidad de una disciplina específica », in *Lenguaje y textos*, nº13, pp.11-27.
- Guillen, C. (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.
- Hamez, M. P. et Lepez, B. « Travailler en projet dans la bande dessinée dans une approche actionnelle », dans *Le français dans le monde, Recherches et applications*, nº 45, pp.54-61.
- Hassani, Z. (2013). « La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? », dans *Insaniyat*, nº 60(61), pp.11-27.
- Kem-Mekah Kadzue, O. (2015b). “Aproximación a las creencias del profesorado camerunés de ELE sobre el método y enfoque de enseñanza/aprendizaje” En Y. Morimoto, Mª V. Pavón Lucero et R. Santamaría Martínez (Eds): *Actas del XXV Congreso Internacional de ASELE, La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Getafe: ASELE, pp.469-478.
- Kem-Mekah Kadzue, O. (2014a). “La enseñanza/aprendizaje del español en Camerún: el discurso ideológico y la problemática de los manuales didácticos”. En N. M. Contreras Izquierdo (ed.): *Actas Congreso Internacional ASELE XXIV, La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. Jaén: ASELE pp.363-374.
Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_363.pdf
- Kem-Mekah Kadzue, O. (2014b). “Los retos de la enseñanza/aprendizaje de L2/LE en Camerún. Caso de ELE. La enseñanza comunicativa y el diseño de un marco de referencia como claves para una formación de calidad”. En J. M. Hernández Díaz et E. Eyeang (coords.): *Lengua, literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África Subsahariana*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp.137-150.

- Kem-Mekah Kadzue, O. (2015a). “El estudio de las creencias y la figura del profesor en el proceso de enseñanza/aprendizaje en el África subsahariana. Caso de Camerún” *En Revista Electrónica del Lenguaje*, N°2, N° Monográfico: La figura del profesorado de ELE, pp.1-20. Disponible en <http://www.revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2015/10/vol-02-09.pdf>
- Lenoir, P. (2001) « Former en IUFM à une utilisation critique des matériels didactiques d’espagnol publiés en France », dans *Actes des Journées angevines sur la didactique de l’espagnol*, n° 1. IUFM des Pays de la Loire, Col. “ Ressources ”, pp. 17-29. Consulté le 14 juillet 2019 à 18h. Disponible en ligne à l’adresse http://www.iufm.univ-nantes.fr/74672153/0/fiche_pagelibre/&RH=1225966154189
- Lenoir, P. (2008) (a). « La motivation par le projet actionnel-culturel : une classe rencontre le peintre Herman Braun-Vega », dans *Les Langues Modernes*, « Pleins feux sur la motivation ». Paris : APLV, pp. 28-36.
- Lenoir, P. (2008) (b). « Vers la fin d’un demi-siècle d’ellipse méthodologique en espagnol ? », dans *L’enseignement de l’espagnol en France : réalités et perspectives*. Sous la direction de José Carlos Herreras. Presses Universitaires de Valenciennes, pp.63- 82.
- Lenoir, P. (2009). « La culture adaptative des enseignants d’espagnol mise à l’épreuve. », dans Médioni, M.A. et Abdelgaber, S. (coord.), « Langues vivantes, quoi de neuf ? », *Les Cahiers Pédagogiques*, Hors-Série numérique, n°18, pp.59-65.
- Manga, A. M. (2006). “El concepto del entorno en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera”, en *Tonos Digital: Revista Electrónica De Estudios Filológicos*, n°12. Disponible en <https://www.um.es/tonosdigital/znum12/secciones/Estudios%20P-Ensenanza-Aprendizaje.htm> [Consultado el 11/08/2021]
- Manga, A. M. (2007). “Esbozo de propuesta de cómo se debería enseñar la lengua en el aula de lengua-cultura extranjera”. En *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, n°14. Disponible en <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/156/129> [Consultado el 11/08/2021]

- Manga, A. M. (2008a). “Aprendiendo a hablar el español lengua-cultura extranjera”. En *Ogigia: Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, n° 4, pp.37-46.
- Manga, A. M. (2008b). “Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje”. En *Tonos Digital*, n°16. Disponible en <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/249/190> [Consultado el 11/08/2021]
- Manga, A. M. (2009). “Incidencias de los factores afectivos en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera: Caso de la situación del español en Camerún”. En *Ogigia: Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, n°5, pp.19-28.
- Manga, A. M. (2011b). “La noción de interlengua y el fenómeno del error en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera”. En *Tonos Digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, n°21, pp.21-21.
- Manga, A.-M. (2011a). « Problemática de la interculturalidad en las aulas de enseñanza/aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Caso del español en Camerún ». *Syllabus Review*, pp.189-203.
- Manga, A.-M. (2014). « Enseñanza e instrumentos de apoyo en las aulas de ELE en Camerún ». *Syllabus Review*, vol 5, pp.299-318.
- Mbala Ze, B. (2016). « Didactique et exigence de formation d’un lecteur autonome et réflexif ». Dans B. Mbala Ze, R. Mbassi Ateba et J. C. Abada Medjo (dirs.), *La didactique de la littérature en contexte camerounais : Interrogations, dilemmes et modalités de transmission*, pp.25-41. Yaoundé : Africaine.
- Mbarga, J. C. (1995). « Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: El caso de la enseñanza media », in *Lenguaje y Textos*, n° 6/7, pp. 243-247.
- Medioni, M.-A. (2008). « L’enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s’affirme », pour le site *APVL-LanguesModernes.org* <http://www.apvl-languesmodernes.org/spip.php?article2168> consulté le 17/08/2020 à 2033.
- Miled, M. (2011). « Contextualiser l’élaboration d’un curriculum de français langue seconde : quelques fondements épistémologiques et méthodologiques », dans *Le français dans le monde « Recherches et applications »*, 49p.
- Nissen, E. (2005). « Modalité d’interaction humaine dans la formation en ligne : son influence sur l’apprentissage », dans *Savoirs*, n° 8, pp. 87-106.

- Njiate, M. (1999). « L'évolution de l'enseignement des langues vivantes », *Cahier du Département*, 3, Unité d'Espagnol, Ministère de l'Éducation Nationale, Yaoundé.
- Nkeck Bidias (2018). « Peut-on enseigner la didactique d'une matière en ignorant ses savoirs disciplinaires ? », dans *Educare*, n°000, pp.47-76.
- Nkeck Bidias, R. S. (2016). « Interdisciplinarité, interdidactique et interculturalité : un triptyque pour le formateur à l'enseignement ». Dans B. Mbala Ze, R. Mbassi Ateba et J. C. Abada Medjo (dirs.). *La didactique de la littérature en contexte camerounais : Interrogations, dilemmes et modalités de transmission* (pp.393-413). Yaoundé: Africaine.
- Nkeck Bidias, R.S. (2020). « L'éthique de la recherche en sciences humaines, sciences sociales et éducatives », dans *séminaire de thèse doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives*. Université de Yaoundé I : CRFD/SHSE.
- Onana Atouba, P. P. (2004). « Sobre la gramática y el léxico en los manuales oficiales del español como lengua extranjera en África con especial referencia a Camerún ». En A. Castillo Carballo et alii. (Coords.): *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*. Sevilla: ASELE, pp.629-631.
- Onomo Abena, S. (2012). « Una literatura camerunesa en lengua española » in *Annales de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines*, n°14, pp.105-118. Yaoundé: Université de Yaoundé 1.
- Payet, J.-P. (2016). « Observer les mondes scolaires disqualifiés », in J.-P. Payet (Ed.), *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*, pp. 59-78. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Puren, C. (1999). « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », dans *Les Langues Modernes*, n° 3. pp. 26-41. Paris : APLV.
- Puren, C. (2001). « La problématique de la formation dans le contexte actuel de l'éclectisme méthodologique ». – Première publication dans le *Numero speciale Convegno nazionale 1996* [Modena, Italia, 29 febbraio-2 marzo], settembre 1996, pp. 14-27. – Republié dans POCHAT Laurent (coord.), *Actes du colloque sur le Français langue internationale*, 14-15 sept 2001, Tallinn (Estonie), Tallinn, Ministère des Affaires Étrangères.

- Puren, C. (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », dans *Les Langues Modernes*, n° 3, pp. 55-71. « L'interculturel ». Paris : APLV.
- Puren, C. (2004). « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », dans *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol XXIII, n° 1. Février. ISSN 0248-9430.
- Puren, C. (2005). « Interdidacticité et interculturalité ». *Études de linguistique appliquée* n°140, pp. 389-393. octobre-décembre. Présentation. Paris : Klincksieck.
- Puren, C. (2006). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », dans *Le français dans le monde*, n° 347, pp. 37-40.
- Puren, C. (2009). « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », dans *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n° 45, pp. 154-167. Paris : CLE International.
- Puren, C. (2013). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle : deux ruptures décisives », dans *Rencontre FLE*. Lima : Conférence 9h15-10h30. Disponible en ligne à l'adresse www.christianpuren.com.
- Reverdy, C. (2013). « L'apprentissage par projet : le point de vue de la recherche », dans *Institut français de l'éducation : Technologie 186*, n°82, pp
- Richer, J.-J. (2005). « Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues ? », dans *Synergies Chine*, n° 5, pp.63-71
- Richer, J.-J. (2009). « Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues », dans *Barcelone, Maison des langues*, pp.13-48.
- Riquois, E. (2010). « Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE : De la méthode traditionnelle à la perspective actionnelle » in *Revue Éducation & Formation*, e-292, pp. 115-128.
- Ruzibiza, A. D., De Ketele, J.-M (2007). « Apprentissage par intégration des compétences de base et évaluation critère du savoir-résumer en français langue étrangère », dans *Porta Lingarum Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, n°7, pp. 13-30.
- Saydi, T. (2015). « L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative », dans *Synergies Turquie*, n° 8, pp. 13-28.

- Schlemminger, G. (1995). « L'enseignement des langues au défi de la transposition didactique », dans *Spirale, Revue de recherches en éducation*, n°16, pp. 47-168.
- Sedola, S. C. (1993). « L'origine de la didactique de l'espagnol en France. L'apport des grammairiens espagnols exilés (1600-1650) », dans *Histoire Épistémologie Langage*, tome 15, fascicule 2. Sciences du langage et outils linguistiques. pp.39-50 ; doi : <https://doi.org/10.3406/hel.1993.2375>
- Springer, C. (2009). « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », dans *Le français dans le monde - Recherches et applications*, n° 45, pp.25-34.
- Tama Bena, V. (1993), "Situación de la enseñanza del español en el África Subsahariana". En *Actas del I Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español*. Madrid: Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas, pp.249-256.
- Tama Bena, V. (1995). "Situación de la enseñanza del español en el África subsahariana". En *Estudios Africanos. Revista de la Asociación Española de Africanistas (A.E.A.)*, vol. 9, n°16-17, pp.231-237.
- Tardif, J. et al. (1995). « Le développement des compétences : cadre conceptuel pour l'enseignement », in Goulet, J.-P. (ir.), *Enseigner au collégial*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale pp. 157-168.
- Terral, M. H. (1994). « La psychopédagogie : une discipline vagabonde », dans *Revue française de pédagogie*, vol.102, pp. 109-121.
- Thiam, O. et Chnane-Davin F. (2017). « L'approche par compétences peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain ? », dans *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°16, pp.117-137.
- Tsafak, G. (2004). *Méthodologie de la recherche en Sciences de l'éducation*. Paris: L'Harmattan.
- UFAPEC (2015). « Enseignement qualifiant : la pédagogie par projets peut-elle redonner du sens à l'école pour nos adolescents en perte de motivation ? », dans *analyse UFAPEC*, n°30, vol.15, pp.1-13.
- Verreman, A. (2003). « La perspective actionnelle peut-elle constituer un nouveau modèle didactique en DLE ? Remarques critiques à propos de l'article de C. Puren ». Repéré à <http://averreman.free.fr/aplv/num65-perspective.htm> (Consulté le 10/9/2020).

- Veiz, J. M. (2004). « La DLE : de hoy para mañana », in *Porta Lingarum Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, n°1, pp. 5-30.
- Vounda Etoa, M. (2016b). « Interrogations sur la pertinence et la cohérence de la politique du manuel scolaire au Cameroun ». Dans B. Mbala Ze, R. Mbassi Ateba et J. C. Abada Medjo (dirs.), *La didactique de la littérature en contexte camerounais : Interrogations, dilemmes et modalités de transmission*. Yaoundé : Africaine. pp.375-391
- Zanon, J. (1995). « La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas », in *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n°14, pp.52-67.

3. Thèses et mémoires

- Agnimel, A. S. (1994). *L'enseignement de l'allemand dans les lycées et collèges de côte d'ivoire : étude critique des méthodes utilisées pour l'enseignement de la langue et des contenus proposés en civilisation dans les manuels (1958-1992)*, Thèse de doctorat du 3^{ème} cycle. Metz : Université de Metz.
- Amogo, A., R., M. (2020). *Les facteurs motivationnels pour un apprentissage interactif de l'espagnol au Cameroun : cas classes de 4^{ème} et 2^{nde} du Collège Notre Dame de Mimetala et du Lycée d'Oyack de Mbalmayo*. Mémoire de master en Sciences de l'Éducation. Université de Yaoundé I. (Inédit).
- Aranzazu, T. A. (2010). *Le contenu culturel dans quatre manuels d'espagnol langue étrangère utilisés par des adultes* (Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique : Didactique des langues). Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Barrié, M. (2012). *L'approche actionnelle : la réalité pratique et ses limites d'application à l'école primaire*. Mémoire de master 2 en EFE-ESE. École interne IUFM Midi-Pyrénées/UT2. En ligne à l'adresse <https://dumas.cnrc.fr/dumas-00908871>
- Bassaid, S. et Aroud, I. (2017). « *L'approche actionnelle au service de l'autonomie langagière* » *Cas d'étude : les apprenants de première année secondaire*. Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de master en didactique du FLE. Université Abou-Bakr Belkaïd-TLEMCEN.

- Belinga Bessala, S. (1996). *Didáctica aplicada a la formación del profesorado y a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral UCM. Madrid: Lothan.
- Kahlat, N. (2012). *Pour une approche communicative de l'enseignement-apprentissage explicite de la grammaire française*. Thèse en vue de l'obtention du Doctorat en français, option Sciences du langage. Algérie : Université Mohamed Kheider-Biskra.
- Kem-mekah Kadzue, O. (2012). *Estereotipos y globalización: Simetrías y asimetrías entre universitarios cameruneses y catalanes*. TFM (Publicada). Lleida: Máster en Lenguas Aplicadas. Universidad de Lleida. Disponible en Depòsit de la recerca de Catalunya <http://www.recercat.cat/handle/10459.1/48013> [Consultado el 12/08/2021]
- Kem-Mekah Kadzue, O. (2016). *Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: análisis de las creencias del alumnado/profesorado e implicaciones didácticas para una formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE*, Thèse de Doctorat. Espagne : Lléida. Repéré à www.memoireonline.com le 23 mars 2018 à 16h00.
- Lenoir, P. (1999). *Aspects de la didactique scolaire de l'espagnol en France aujourd'hui. Étude de quelques collections de manuels scolaires*. Mémoire de Maîtrise sous la direction de Gilles Luquet, assisté de Christian Puren. Université de Paris III Sorbonne Nouvelle.
- Lenoir, P. (2002). *L'approche de la grammaire en enseignement-apprentissage scolaire de l'espagnol. État des lieux et évolutions possibles*. Mémoire de DEA en Didactique des Langues, sous la direction de Jacqueline Feuillet, assistée de Christian Puren. Université de Nantes, 295 p.
- Medioni, M.-A. (2009). *Situations d'apprentissage et activité des élèves en langues vivantes étrangères. Analyse d'une mise en situation en espagnol*, Thèse de doctorat sous la direction de Jean-Yves Rochex. Paris : Université de Paris 8.
- Ndam Gbetnkom, P. (2019). *Le manuel scolaire dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'ELE dans les lycées et collèges du Cameroun : une étude critique des méthodes et des contenus culturels proposés dans trois manuels de 4^{ème}*

espagnol (2015-2018). Mémoire de Master en Science de l'Éducation. UY1 : FSE-DID. Inédit

Perrichon, É. (2008). *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères : enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*. Thèse en Didactique des langues-cultures et Sciences du langage à l'Université de Saint-Étienne. Direction Ch. Puren. Octobre 2008.

Pitois, C. (1997). *Myrtille ou bleuet ? Le choix du lexique dans quatre manuels d'enseignement du français langue seconde au Canada*, mémoire de maîtrise. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Puren, C. (1984). *La didactique de l'espagnol en France : évolution historique, situation actuelle et nouvelles perspectives*. Thèse de doctorat de 3^è cycle sous la direction de Robert Jammes. Université de Toulouse-le-Mirail.

Rodrigues, D. (1989). *L'enseignement de la civilisation hispanique en France. Discours et idéologie des manuels à l'usage du second cycle (1949-1985)*. Thèse de doctorat sous la direction de J.F. Botrel. Université de Haute Bretagne.

4. Les textes

Arrêté n°001/PM/CAB du 04 janvier 2002 du premier ministre portant création du conseil national d'agrément de matériels et manuels scolaires

Arrêté n°419/14/MINESEC/IGE DU 9 Décembre 2014 du ministre des enseignements secondaire portant définition des programmes d'Études des classes de 4^{ème} et 3^{ème} de l'Enseignement Secondaire Général.

Loi n°98/004 du 4 Avril 1998 portant Orientation de l'Éducation au Cameroun

INDEX DES NOTIONS

A

Action, 351

Actions, 322, 323

Activités, 51, 53, 284, 329, 347

Apprendre, vi, 17, 200, 226, 229, 347, 349

Apprentissage, vi, 45, 51, 94, 128, 206, 359

Approche, vi, 17, 41, 42, 43, 44, 45, 51, 103, 111, 121, 135, 144, 145, 221, 228, 237, 241, 274, 281, 306, 307, 308, 310, 328, 346, 349, 352, 353

Approche actionnelle, 51, 306, 308, 310, 352

Approche communicative, 51, 306

Approche par les compétences, 135, 144, 274, 308, 349

C

CECRL, vi, ix, 6, 17, 18, 21, 45, 46, 47, 61, 62, 68, 69, 76, 77, 79, 91, 117, 120, 121, 122, 125, 129, 130, 131, 136, 137, 139, 141, 143, 157, 158, 160, 168, 183, 199, 200, 220, 224, 226,

227, 228, 229, 230, 234, 235, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 251, 263, 272, 274, 275, 276, 278, 280, 290, 297, 301, 302, 304, 305, 317, 335, 338

Compétence, vi, 17, 41, 42, 43, 44, 45, 103, 111, 221, 228, 237, 281, 347, 349

Complexe, 40, 42, 43, 113, 118, 128, 135, 144, 209, 271, 274, 326, 336

Concept, 2, 17, 19, 38, 65, 66, 77, 79, 80, 106, 107, 110, 111, 115, 120, 122, 125, 129, 141, 146, 148, 151, 160, 161, 174, 175, 176, 178, 182, 211, 325, 328, 335, 353, 354

Curricula, 17, 38, 43, 142, 152, 156, 160, 174, 198, 202, 264, 319, 336

Curriculum, 73

D

Démarche, 249

Déontologie, 35

Didactique, 1, vi, ix, 33, 35, 36, 55, 71, 126, 129, 209, 223, 239, 335, 348, 357, 361, 362

Didactologie, 34, 35, 350

Document, 41, 346, 351

Domaine, 347

E

Éclectisme, 308

Élaboration, 145, 354

Épistémologie, 359

Évaluation, 259

G

Grille, 206

I

Interaction, 145, 284, 326, 354

M

Manuel scolaire, 55, 349

Métaconnaissances, 163

Méthode, vi, 154, 220, 346, 348

Méthodologie, vi, 35, 38, 115, 138, 145,
153, 176, 284, 308, 326, 327, 339,
346, 360

O

Orale, 94

P

Pédagogie, 163, 241, 244, 328, 349

Pédagogie de projet, 328

Perspective actionnelle, 284, 338

Perspective didactique, 94

Perspective didactologique, 95, 329

Programme, 67, 134, 135, 142, 143,
144, 162, 201, 228, 229, 264, 273,
293, 304

Projet, 241, 322, 323

R

Représentation, 93, 145

T

Tâche, 121, 241, 323, 352

INDEX DES AUTEURS

A

Abdallah-Preteille, 345

Agnimel, 360

Aguirre Beltrán, 345

Aktouf, 32, 345

Alonso, 349

Altet, 345

Amogo, 322, 360

Antier, 349

Aranzazu, 360

Aubin, 349

Auger, 118, 131, 349

B

Baie, 349

Bakhtine, 77, 345

Bange, 125, 256, 345, 354

Barreiro, 349

Barrié, 61, 63, 64, 360

Bassaid, 360

Bassis, 257, 349

Beacco, 345

Becker, 4, 85, 349

Bedel, 345

Bento, 350

Benveniste, 78, 345

Bérard, 345

Bertrand, 345

Besse, 346, 350

Bikoï, 55, 350

Bloom, 230, 285, 346

Bourguignon, 63, 118, 120, 122, 346,
350

Brassac, 131, 350, 351

Bronckart, 77, 79, 346, 351

Brooks, 346

Bulea, 351

Byram, 104, 346

C

Carlotti, 346

Chini, 77, 79, 118, 125, 351, 353

Choppin, 346

Clot, 78, 346

Cordier-Gauthier, 351

Coste, 210, 238, 239, 241, 347, 351

Cuq, 346

D

Dalgalian, 126, 127, 346

Damaskou, 351

De Ketele, 44, 348, 351, 358

De Méo, 351

Debyser, 40, 41, 261, 352

Dehon, 352

Delpy, 154, 181, 346

Demerval, 352

Diop, 3, 19, 352

Doise, 70, 123, 132, 347

Dubois, 352

Ducrot, 352

E

Ellis, 117, 119, 347

Escartín Arilla, 352

F

Filiettaz, 118, 347

Fonkeng Epah, 347

G

Galisson, 32, 33, 34, 35, 92, 139, 182,
208, 210, 301, 347, 349, 353

Garcia-Debanc, 353

Gauthier, 353

Geertz, 4, 85, 347

Genette, 347

Gentilhomme, 353

Gérard, 43, 347, 351

Gfen, 347

Gilly, 124, 353

Goulet, 353, 359

Goutéraux, 77, 79, 118, 120, 351, 353

Grawitz, 22, 347

Griggs, 125, 345, 354

Guillen, 352, 354

H

Habermas, 80, 347

Hamez, 118, 123, 354

Hassani, 317, 354

K

Kahlat, 361

Kem-Mekah Kadzue, 32, 57, 58, 149,
181, 219, 223, 232, 361

L

Le Boterf, 347

Legendre, 244, 347

Lenoir, 32, 35, 36, 37, 42, 50, 53, 106,
111, 113, 120, 121, 125, 126, 127,
128, 135, 144, 177, 181, 182, 184,
185, 186, 197, 202, 206, 207, 209,
210, 213, 235, 236, 238, 241, 246,
248, 249, 252, 257, 258, 260, 278,
281, 301, 305, 325, 326, 327, 345,
355, 361

M

Maingueneau, 77, 348

Manga, v, 32, 33, 53, 54, 58, 59, 104,
109, 121, 139, 140, 171, 195, 196,
212, 223, 255, 292, 348, 356

Mbala Ze, 55, 350, 356, 357, 360

Mbarga, 32, 57, 58, 356

Medioni, 356, 361

Meirieu, 42, 43, 348

Métoudi, 348

Mialaret, 348

Miled, 356

N

Ndam Gbetnkom, 1, 104, 113, 117,
127, 151, 154, 155, 156, 162, 165,
171, 173, 184, 185, 187, 215, 254,
292, 331, 361

Nissen, 119, 122, 123, 124, 357

Nkeck Bidias, 52, 53, 357

Nunan, 64, 65, 117, 348

O

Onana Atouba, v, 32, 58, 109, 122, 357

Onomo Abena, 55, 167, 216, 357

P

Payet, 4, 85, 357

Perret-Clermont, 123, 132, 348

Perrichon, 119, 130, 132, 182, 362

Pitois, 362

Prost, 244, 348

Puren, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 50, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 92, 106, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 119, 120, 122, 124, 126, 127, 128, 131, 137, 138, 141, 142, 144, 154, 156, 177, 181, 193, 208, 211, 212, 217, 220, 235, 236, 238, 241, 242, 243, 249, 259, 267, 276, 277, 278, 296, 298, 301, 302, 303, 305, 309, 314, 325, 326, 335, 339, 346, 347, 348, 357, 358, 359, 361, 362

R

Reverdy, 358

Richaudeau, 348

Richer, 77, 78, 118, 119, 358

Riquois, 358

Rodrigues, 170, 186, 362

Roegiers, 45, 49, 347, 348, 351

Rousseau, 245, 348

Ruzibiza, 358

S

Saint Sernin, 132, 348

Saydi, 358

Schlemminger, 359

Schütz, 80, 133, 348

Sedola, 359

Springer, 36, 118, 119, 298, 359

T

Tardif, 359

Terral, 359

Thiam, 359

Tsafak, 359

V

Veze, 360

Vigner, 126, 348

Vounda Etoa, 55, 56, 60, 61, 173, 174, 349, 360

W

Wambach, 349

Williams, 349

Z

Zanon, 360

ANNEXES

ANNEXE N°1 : Liste officiel des manuels scolaires de laquelle sont sélectionnés les manuels pour l'étude

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland

MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION

N° 147/bia/15 /MINESEC/CAB

YAOUNDE, LE 04 MAI 2015

ADDITIF
LISTE OFFICIELLE DES MANUELS SCOLAIRES
OFFICIAL TEXTBOOK LIST

Année Scolaire 2015–2016 /2015–2016 Academic Year

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL
GENERAL SECONDARY GRAMMAR EDUCATION
SOUS-SYSTEME FRANCOPHONE/FRANCOPHONE SUB-SYSTEM
LETTRES, ARTS ET LANGUES / LETTERS, ARTS AND LANGUAGES

LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES



[Handwritten signature]
Louis BAPES BAPES

CLASSES	MATIERES	ACTIVITES	OUVRAGES	AUTEURS	EDITEURS	ANNEES
4 ^{ème}	ALLEMAND	TEXTE	Aucun manuel soumis			
			PRIMA 4 ^è	Friederike Jin et al.	HACHETTE INTER. Cornelsen	2014
		Grammaire Ouvrages Supplémentaires & Dictionnaires	Bescherelle : les verbes allemands	Michel ESTERLE	HATIER	2013
			Harrap's grammaire allemande	Collectif	HARRAP'S	2015
			Anti-fautes d'Allemand	Collectif	LAROUSSE	2015
			Dictionnaire Poche Allemand (Français-Allemand) Harrap's	Collectif	HARRAP'S	2015
			Dictionnaire Allemand Spécial Collège 80 000 mots	Collectif	LAROUSSE	2015
	ESPAGNOL	Ouvrages Supplémentaires	Grammaire Espagnole	Helene KNAFOU	BELIN	2013
		TEXTE	1. Dicàctica Del Espagnol I	ALMADENA AGRA et al.	AECI	2015
			2. Horizontes (nouvelle édition) Guide pédagogique et livret d'activités		EDICEF	2015
			3. Excel·lencia en Espagnol I	Cristian TIAKO Y. et al.	NMI Education	2015
			4. Majors en Espagnol	MBEM MBEM	ASVA Education	2015-2016
			5. Qué Bien A1 + Livret d'activités	Montaigu et al.	Belin	2014
		Ouvrages Supplémentaires	1. Grammaire espagnole (vol. 1)	William's Jacob Ekou	Classiques africains	2014
			2. Bled Espagnole	Alfredo Gonzalez	Hachette Education	2014
			3. Grammaire Espagnole	Concha Moreno et al.	Hachette Education	2014
			4. Diccionario comunicativo del espagnol	Christian Tiako Y.	Harmattan Cam.	2014
5. Dictionnaire Espagnol	Collectif		LAROUSSE	2014		

ANNEXE N°2 : PROGRAMME D'ÉTUDES : ESPAGNOL 4^{ème} ET 3^{ème}

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

INSPECTION GÉNÉRALE DES ENSEIGNEMENTS

REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work - Fatherland

MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION

INSPECTORATE GENERAL OF EDUCATION

MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

INSPECTION **GENERALE** DES ENSEIGNEMENTS



PROGRAMME D'ÉTUDES : ESPAGNOL

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL

CLASSES DE 4^{ÈME} & 3^{ÈME}

PROGRAMME D'ÉTUDES: ESPAGNOL

Volume horaire annuel: 108 heures

Volume horaire hebdomadaire: 03 heures

Coefficient: 03

SOMMAIRE

I-	PRESENTATION GENERALE DU PROGRAMME D'ETUDES	Page 16
II-	PROFIL DE L'APPRENANT AU TERME DU 1 ^{er} CYCLE	Page 17
III-	DOMAINE D'APPRENTISSAGE ET DISCIPLINES CORRESPONDANTES	Page 21
IV-	CONTRIBUTION DU PROGRAMME D'ETUDES AU DOMAINE D'APPRENTISSAGE	Page 21
V-	CONTRIBUTION DU PROGRAMME D'ETUDES AUX DOMAINES DE VIE	Page 22
VI-	PRESENTATION DE L'ENSEMBLE DES FAMILLES DE SITUATIONS COUVERTES PAR LE PROGRAMME D'ETUDES	Page 22
VII-	TABLEAU SYNOPTIQUE DES CONTENUS DES DIFFERENTS MODULES	Page 23
VIII-	PRESENTATION DES DIFFERENTS MODULES	Page 24

I- PRESENTATION GENERALE DU PROGRAMME D'ETUDES

L'introduction de l'Espagnol dans le système éducatif camerounais remonte à 1951, juste après celle de l'Allemand, mais son enseignement se généralise véritablement dans les classes du secondaire à partir de 1967. La situation de l'enseignement de l'Espagnol par rapport aux autres langues étrangères en dehors des deux langues officielles que sont le Français et l'Anglais, se trouve renforcée par la loi d'Orientation de 1998 qui, en plus de consacrer le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement, assigne à l'éducation entre autres objectifs, la formation de citoyens enracinés dans leur culture mais ouverts au monde.

L'enseignement de l'Espagnol comme langue vivante II commence en classe de 4^{ème} au même titre que les autres langues vivantes étrangères à savoir: l'Allemand, l'Arabe, le Chinois et l'Italien. Le volume horaire hebdomadaire est de trois heures. L'apprentissage de l'Espagnol, en plus d'offrir à l'apprenant camerounais un outil de communication utilisé par plus de 400 millions de personnes dans le monde, lui ouvre un espace pluriculturel d'échanges et de rencontres de civilisations enrichissantes en même temps que des perspectives de carrière, tant dans l'espace national, sous régional, que celui des Nations Unies où l'Espagnol est une des langues de travail.

L'apprentissage de l'Espagnol comme LVII occupe une place importante dans la formation des jeunes camerounais à la fois comme outil de communication permettant l'acquisition des connaissances linguistiques et culturelles solides et comme outil de développement de l'intelligence, du sens de l'esthétique, de l'esprit critique et de la formation de la conscience morale. Par ailleurs, il contribue au développement d'attitudes qui traduisent la prise de conscience du pluralisme culturel en vue d'une préparation à la vie active dans une option de complémentarité avec les autres disciplines dans un contexte d'interdisciplinarité.

L'actuel programme s'appuie, plus que son précédent, sur des situations réelles de vie dans lesquelles l'apprenant développe des compétences diverses en tant que acteur social. Il se décline en cinq modules qui correspondent aux domaines de vie suivants:

CLASSE DE QUATRIEME

Tableau 1 : Vie familiale et intégration sociale

CADRE DE CONTEXTUALISATION		AGIR COMPETENT		RESSOURCES		
Famille de situations	Exemples de situations	Catégories d'actions	Exemples d'actions	Savoirs essentiels	Savoir être	Autres ressources
Utilisation de l'écoute, de l'expression orale, de la lecture, de l'écriture pour satisfaire les besoins langagiers de la vie quotidienne en famille et en société.	<p>1. Interaction mutuelle entre les élèves et interaction entre l'enseignant et les élèves.</p> <p>2. Déplacements quotidiens : rencontre dans la rue avec des proches ou un inconnu.</p> <p>3. Participation à des petites tâches en famille.</p>	<p>1- Ecoute et prise de parole pour :</p> <p>-se présenter ou présenter quelqu'un ;</p> <p>- obtenir des informations ;</p> <p>- se faire une opinion ;</p> <p>- recevoir et échanger une information ;</p>	<p>1. Saluer, se saluer/ prendre congé</p> <p>2. Se présenter et présenter d'autres personnes (nom, âge, village, quartier, nationalité, numéro de téléphone...)</p> <p>3. Demander à quelqu'un comment il va et dire comment vous allez.</p> <p>4. Demandez à quelqu'un où il habite et dire où vous habitez.</p> <p>5. Epeler son nom ou les mots, lire les mots.</p> <p>6. Lire et remplir un formulaire</p>	<p>A- Savoirs notionnels</p> <p>1. Grammaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - les articles : définis/indéfinis - le genre des noms et adjectifs - le nombre des noms et adjectifs - les interrogatifs - les pronoms personnels sujets - les pronoms personnels réfléchis - les adjectifs possessifs - les adjectifs de ville (gentilés), de nationalité - les adjectifs numériques ordinaux (1 à 12) - les adjectifs numériques cardinaux de 0 à 30 - l'âge, la date - la préposition « a » - la négation « a » - « Ser », « ser de » et « estar », « estar en », « vivir en » -« hay » (il y a) - tutoiement, vouvoiement <p>2. Conjugaison</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'infinifit; - le présent de l'indicatif des verbes: "ser", "estar", "llamarse", "tener", "vivir", "estudiar", "cantar", "presentar", "hablar", "querer", "deletrear". 	<ul style="list-style-type: none"> - Prise de risque - Confiance en soi - Coopération 	<p>Ressources socioculturelles (Interaction sociale, us et coutumes, etc.)</p> <p>Ressources matérielles (Panneaux publicitaires, modes d'emploi, recettes, etc.)</p>

CADRE DE CONTEXTUALISATION		AGIR COMPETENT		RESSOURCES		
Famille de situations	Exemples de situations	Catégories d'actions	Exemples d'actions	Savoirs essentiels	Savoir être	Autres ressources
Utilisation de l'écoute, de l'expression orale, de la lecture, de l'écriture pour satisfaire les besoins langagiers de la vie quotidienne en famille et en société.	4. Présentation de la famille à un proche ou à une tierce personne.	Ecoute et prise de parole pour : - donner une opinion ; - exprimer ses sentiments, etc.	7. Se renseigner sur une personne/sur un lieu/sur une chose. 8. Dire où se trouve une personne, un lieu, un objet, etc. 9. Parler des liens de parenté et de la personnalité des membres de sa famille. 10. Faire le portrait oralement ou par écrit. 11. Exprimer ses sentiments. 12. Rendre compte d'une activité en famille ou en milieu communautaire.	3. Orthographe - prononciation des voyelles « a », « e », « o », “i”, “u”. - prononciation des consonnes - prononciation des syllabes et diphtongues - l'accent tonique 4. Vocabulaire - l'utilisation du dictionnaire. - les salutations et les expressions de courtoisie - lexiques des présentations - l'expression du temps : les jours, les mois - les préférences : « gustar » - l'école : les objets, les personnes, les lieux, les matières, les événements. - la famille : les liens de parenté et la personnalité. - la maison : les appareils domestiques, les parties d'une maison. 5. Expression orale - prendre la parole pour amorcer un dialogue et pour l'interrompre. - prendre la parole pour établir un contact social de base en utilisant les formules de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé, présentations et dire « s'il te plaît », « s'il vous plaît », « excuse-moi », « excusez-moi », « merci », etc. - chants.	- Respect - Obéissance - Courtoisie - Modestie	Différents types de textes : - Texte descriptif - Texte énonciatif - Dialogue - Poème

CADRE DE CONTEXTUALISATION		AGIR COMPETENT		RESSOURCES		
Famille de situations	Exemples de situations	Catégories d'actions	Exemples d'actions	Savoirs essentiels	Savoir être	Autres ressources
Utilisation de l'écoute, de l'expression orale, de la lecture, de l'écriture pour satisfaire les besoins langagiers de la vie quotidienne en famille et en société.	5. Participation à la vie communautaire.	2. Ecriture pour noter, obtenir une information.	13. Accueillir quelqu'un, remercier quelqu'un, s'excuser auprès de quelqu'un. 14. Répéter des énoncés variés, lire et agencer les mots et les phrases (dialogue, allitération, refrain, poème, virelangue).	<ul style="list-style-type: none"> - refrains - poèmes (jeu d'intonation) - dialogues - jeux de rythme - récitations - saynètes - virelangues (trabalenguas). 6. Lecture <ul style="list-style-type: none"> - lire pour discriminer les sons, maîtriser la combinatoire et pour articuler correctement, avec l'intonation, dans un souci de communication, - extraire une information d'un document donné, - lecture d'un document donné parlant de la vie à l'école, indiquant les lieux et parlant de la famille (la parenté). 7. Expression écrite <ul style="list-style-type: none"> - copie des lettres de l'alphabet, des mots, des phrases simples isolées. - remplissage d'un formulaire et des questionnaires. B –Savoirs méthodologiques Réception orale <ul style="list-style-type: none"> - techniques d'écoute, - techniques de mémorisation. NB : il faut noter que l'accent est plus mis à ce niveau sur la production orale que sur l'écriture. <ul style="list-style-type: none"> - articulation correcte avec intonation et rythme juste des phonèmes, des mots et des phrases ; - association des consonnes aux voyelles pour former une syllabe, un mot. - identification des sons. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ecoute. - Application 	Moyens modernes de communication <ul style="list-style-type: none"> - Internet - Téléphone - Téléviseur - Vidéo-gramme - Lecteur de CD ou DVD - Poste radio.

Tableau 2 : Environnement, santé et bien-être.

CADRE DE CONTEXTUALISATION		AGIR COMPETENT		RESSOURCES		
Famille de situations	Exemples de situations	Catégories d'actions	Exemples d'actions	Savoirs essentiels	Savoir être	Autres ressources
Utilisation des représentations iconographiques, de la lecture, de l'oral et de l'écriture pour comprendre et résoudre les problèmes liés à la santé et à l'environnement.	<ol style="list-style-type: none"> Suivi de l'actualité liée à la santé et à l'environnement. Recherche de connaissances liées aux gestes utiles. Consultations médicales. Réaction face aux situations d'urgence (bagarre, accident, inondation, incendie,...). Prévention des problèmes de santé. 	<ol style="list-style-type: none"> Visualisation, écoute et lecture pour obtenir des informations, se faire une opinion, interagir et résoudre un problème de santé ou de l'environnement. Demande de renseignements sur le bien être, la santé et l'environnement. Ecoute et prise de parole pour échanger une information, donner son point de vue, exprimer son état de santé ou celui d'un tiers. 	<ol style="list-style-type: none"> Voir un dessin, une photo, une image, un documentaire ou un film présentant un beau cadre de vie, les bienfaits d'une activité physique ou les actions dangereuses de l'Homme sur l'environnement. Ecouter ou lire des textes simples et courts portant sur la santé, le bien-être et l'environnement. Lire des signes non verbaux, une affiche ou une prescription médicale pour s'orienter, s'informer, reconnaître un produit utile ou dangereux (stupéfiants, drogues). Se renseigner sur l'état de santé de quelqu'un. S'entretenir avec le personnel médical afin d'obtenir un rendez-vous dans une formation sanitaire (date, lieu, heure...). 	<p>A- Savoirs notionnels</p> <p>Grammaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - les présentatifs : c'est, ce sont. - les adjectifs qualificatifs. - l'accord de l'adjectif qualificatif. - le féminin et le pluriel des noms. - l'accord sujet/ verbe. - les prépositions (entre, ante, tras, bajo, encima de, sobre, delante de, detrás de) ; - la phrase affirmative, négative et interrogative. - obligation personnelle : tener que + infinitif - l'expression de la durée - le superlatif absolu - l'apocope - les adjectifs indéfinis : bastante, mucho, demasiado, poco. <p>Orthographe et phonologie</p> <ul style="list-style-type: none"> - la prononciation des lettres : e, u, c, ch, ll, ñ, v, x, z. - les sons. - l'accent tonique. - l'accent graphique. <p>Conjugaison</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'infinitif - le gérondif - l'imparfait de l'indicatif. - le présent du subjonctif - conjugaison du verbe « doler ». 	<ul style="list-style-type: none"> - Sens de l'observation. - Propreté. - Curiosité intellectuelle. - Esprit d'initiative. - Ecoute. 	<p>Ressources humaines :</p> <ul style="list-style-type: none"> - entourage de l'apprenant (famille, classe, quartier, rue, etc.) ; - personnes ressources en la matière ou travaillant dans le secteur.

CADRE DE CONTEXTUALISATION		AGIR COMPETENT		RESSOURCES		
Famille de situations	Exemples de situations	Catégories d'actions	Exemples d'actions	Savoirs essentiels	Savoir être	Autres ressources
Utilisation des représentations iconographiques, de la lecture, de l'oral et de l'écriture pour comprendre et résoudre les problèmes liés à la santé et à l'environnement.	<p>6. Adoption de comportements responsables en matière de préservation de la santé ou de l'environnement.</p> <p>7. Respect des règles d'hygiène.</p> <p>8. Pratique d'une activité physique ou sportive.</p> <p>9. Présentation de l'environnement immédiat.</p> <p>10. Exploitation et utilisation des ressources disponibles.</p>	<p>4. Ecriture pour obtenir ou donner une information et interagir face à un problème de santé ou de l'environnement.</p> <p>5. Production des renseignements, des informations ou des prescriptions.</p> <p>6. Description des lieux ou des catastrophes.</p> <p>7. Présentation d'une activité physique ou sportive.</p>	<p>6. Nommer les objets de son environnement immédiat.</p> <p>7. Nommer les animaux et les arbres fruitiers.</p> <p>8. Exprimer son état de santé.</p> <p>9. Aller en consultation médicale.</p> <p>10. Remplir un formulaire.</p> <p>11. Présenter les conséquences de la pollution ou de la destruction de l'environnement.</p> <p>12. Donner des conseils en matière d'hygiène et de salubrité.</p> <p>13. Parler des gestes utiles, des gestes qui peuvent sauver la vie.</p> <p>14. Décrire une maison, une école.</p> <p>15. Présenter brièvement les différents sports.</p>	<p>Vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - vocabulaire relatif aux sports, à l'alimentation, à la santé et à l'environnement. - l'expression du temps : lire l'heure. - synonymes, antonymes. - adjectifs de forme, de couleur. - verbes d'état. <p>Expression écrite</p> <ul style="list-style-type: none"> - les textes. - le dialogue. - la description. - l'explication (justification) - l'argumentation : formuler et défendre un point de vue. <p>Expression orale</p> <ul style="list-style-type: none"> - la compréhension de texte. - le commentaire de l'image. <p>B- Savoirs méthodologiques</p> <p>Réception écrite</p> <p>Repérage, description, qualification, reformulation, analyse, comparaison, interprétation, synthèse.</p> <p>Réception orale</p> <p>Techniques d'écoute.</p> <p>Production écrite et orale</p> <p>Phrase, paragraphe, texte, jeu de rôle, exploitation des données iconographiques, commentaire d'image, synthèse.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Application - Humilité - Patience - Esprit d'équipe - Maîtrise de soi - Compassion 	<p>Ressources matérielles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - dessins. - - photos. - - panneaux. - - affiches. - - dépliants touristiques. - cartes géographiques. - - calendriers. - - visites guidées. - radio. - - téléviseur. - CD. - internet. etc. - Textes : - - texte descriptif. - - texte narratif. - - texte argumentatif. - - dialogue. - - lettre. - « comics »

Tableau 3 : Vie citoyenne et ouverture au monde.

CADRE DE CONTEXTUALISATION		AGIR COMPETENT		RESSOURCES		
Famille de situations	Exemples de situations	Catégories d'actions	Exemples d'actions	Savoirs essentiels	Savoir être	Autres ressources
Utilisation de la lecture et de l'expression orale et écrite, exploitation des images pour connaître, exercer et protéger ses droits de manière interactive.	<p>1- Participation à la vie nationale et à des évènements sociaux.</p> <p>2- Usage des biens et services, et lieux publics.</p> <p>3- Entretien des relations de bon voisinage.</p> <p>4- Découverte des régions et villes du Cameroun et des autres pays.</p> <p>5- Utilisation des équipements communautaires.</p>	<p>1- Ecoute et prise de parole pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - discuter sur un règlement. - adopter le règlement intérieur de l'établissement. - proposer des sanctions pour celui qui ne respecte pas le règlement. <p>2- Demande de renseignements.</p> <p>3- Exercice de responsabilités.</p> <p>4- Voyages par bus, train, avion, bateau ou moto.</p> <p>5- Excursion pour découvrir une ville, un site touristique.</p> <p>6- Description d'une cérémonie (fête, rite, coutume).</p>	<p>1- Voir un dessin, une carte du pays, un documentaire ou un film présentant les réalités des régions.</p> <p>2- Ecouter ou lire des textes simples et courts portant sur les régions et les villes du pays.</p> <p>3- Parler de la prévention, de l'incivisme et du vandalisme.</p> <p>4- S'informer, poser des questions sur le règlement intérieur, les droits de l'enfant.</p> <p>5- Rappeler les dates des évènements nationaux.</p> <p>6- Parler des documents nécessaires à un citoyen.</p> <p>7- Raconter un voyage, une excursion.</p> <p>8- Décrire une fête coutumière.</p>	<p>A- Savoirs notionnels</p> <p>Grammaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - les adverbes de lieu, d'affirmation, de négation et de doute. - l'accord sujet/ verbe. - la phrase affirmative, négative et interrogative. - les pronoms possessifs et démonstratifs. - ir a, acabar de +infinitif. - formation des mots. - expression de l'interdiction. <p>Orthographe et phonologie</p> <ul style="list-style-type: none"> - la prononciation des lettres : e, u, c, ch, h, j, ll, ñ, s, v, w, x, y, z. - les syllabes, diphtongues et sons. - l'accent tonique. - l'accent graphique. <p>Conjugaison</p> <ul style="list-style-type: none"> - le conditionnel. - l'imparfait de l'indicatif. 	<ul style="list-style-type: none"> - Propreté - Respect - Obéissance - Courtoisie - Modestie - Coopération - Sens de l'observation. - Prudence - Curiosité intellectuelle. 	<p>Ressources humaines :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entourage de l'apprenant (famille, classe quartier, rue, etc.) ; - Personnes ressources en la matière ou travaillant dans le secteur.

CADRE DE CONTEXTUALISATION		AGIR COMPETENT		RESSOURCES		
Famille de situations	Exemples de situations	Catégories d'actions	Exemples d'actions	Savoirs essentiels	Savoir être	Autres ressources
Interactivité orale et écrite pour susciter des attitudes civiques vis-à-vis des concitoyens et des étrangers.	6. Suivi de l'actualité liée à la vie citoyenne. 7. Respect des aînés, des lois et règlements. 8. Respect des emblèmes nationaux.	7. Commentaire d'exemples de tricherie, de malhonnêteté pour acquérir des comportements citoyens. 8. Demande de renseignements. 9. Production de renseignements liés à la nationalité. 10. Adoption de comportements citoyens.	9. Nommer les textes qui régissent la société. 10. Participer à la cérémonie de levée des couleurs. 11. Remplir un formulaire administratif ou d'état civil. 12. Donner des conseils en matière d'intégrité. 13. Parler des attitudes favorables à la protection du patrimoine de l'état et des équipements communautaires. 14. Vider les poubelles	Vocabulaire - vocabulaire relatif au civisme et à l'intégrité. - vocabulaire relatif aux emblèmes (drapeau, devise hymne...). synonymes, antonymes. adjectifs de couleur. - vocabulaire relatif à la fête, aux moyens de transport, aux attitudes et états d'âme. Expression écrite - les textes. dialogue. la description. - l'argumentation : formuler et défendre un point de vue. Expression orale - la compréhension de texte. commentaire de l'image. Savoirs méthodologiques Réception écrite description, qualification, reformulation, analyse, comparaison, interprétation, synthèse. Réception orale Techniques d'écoute. Production écrite et orale Phrase, paragraphe, texte, jeu de rôle, exploitation des données iconographiques, commentaire d'image, synthèse.	- Esprit d'initiative - Ecoute - Tempérance - Sens de la conciliation - Tolérance - Dialogue - Charité - Sobriété - Humilité - Sincérité - Honnêteté - Patience - Serviabilité - Disponibilité - Esprit communautaire - Maîtrise de soi	Ressources matérielles : - supports iconographiques (dessins, photos, panneaux, affiches, images, cartes géographiques, calendriers...) ; - radio. - téléviseur. - CD. - internet. etc. Visites guidées. Textes : - texte descriptif. - texte narratif. - texte argumentatif. - dialogue. - lettre. - «comics».

Tableau 4 : Vie économique

CADRE DE CONTEXTUALISATION		AGIR COMPETENT		RESSOURCES		
Famille de situations	Exemples de situations	Catégories d'actions	Exemples d'actions	Savoirs essentiels	Savoir être	Autres ressources
Utilisation des documents iconographiques, de l'écoute, de l'expression orale, de la lecture, de l'écriture pour satisfaire les besoins langagiers de la vie économique en famille et en société.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Respect des consignes. 2. Utilisation des services bancaires et postaux. 3. Achat de produits vivriers dans un marché. 4. Gestion du budget. 5. Réservation d'une chambre d'hôtel, d'une table dans un restaurant, d'un billet d'avion ou de train. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lecture pour : <ul style="list-style-type: none"> - s'informer et discuter, - s'orienter, - se faire une opinion, - rechercher les informations, - discerner une réalité économique. 2. Ecriture pour : <ul style="list-style-type: none"> - prendre des notes ou obtenir une information, - demander des préférences, - donner des informations, - exprimer ses préférences. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lire les brochures et prospectus. 2. Lire des instructions. 3. Lire les panneaux et notices pour trouver son chemin. 4. Lire/écouter la programmation d'une activité économique (télévision, dépliant, journal, banderole, pancarte). 5. Utiliser le vocabulaire courant de l'environnement économique. 6. choisir un menu, une chambre. 	<p>A- Savoirs notionnels</p> <p>Grammaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - les adjectifs possessifs - les comparatifs - les préférences (gustar, preferir, encantar) - expression du regret, des excuses - l'impersonnel (se) - les nombres (100 et plus) - les interrogatifs et relatifs - les prépositions : por, para - les démonstratifs - les adverbes de quantité - les aspects de l'action verbale - le doute - le souhait - Ir +infinitif - hay que - les adjectifs de couleur Ir + a, pensar + infinitif, querer + infinitif. <p>Orthographe et phonologie</p> <p>Ecriture et prononciation des mots nouveaux.</p> <p>Conjugaison</p> <ul style="list-style-type: none"> - le gérondif - l'impératif affirmatif et négatif. <p>Vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Champs lexicaux : vocabulaire relatif à la vie économique - Homonymes/paronymes - Mesures et poids. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sens de l'observation - Sens de l'anticipation - Curiosité - Sens de l'organisation - Sens de l'écoute - Sens de l'improvisation - Application - Discernement 	<p>Ressources matérielles</p> <p>(Panneaux publicitaires, modes d'emploi, recettes, banderoles, pancartes, etc.)</p> <p>Différents types de textes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texte descriptif - Texte explicatif - Texte narratif - Spots publicitaires - Dialogue - Bandes dessinées - Recueils de textes

CADRE DE CONTEXTUALISATION		AGIR COMPETENT		RESSOURCES		
Famille de situations	Exemples de situations	Catégories d'actions	Exemples d'actions	Savoirs essentiels	Savoir être	Autres ressources
Utilisation des documents iconographiques, de l'écoute, de l'expression orale, de la lecture, de l'écriture pour satisfaire les besoins langagiers de la vie économique en famille et en société.	<p>6. Interaction avec le réceptionniste, le vendeur de billets, le caissier, le contrôleur, le maître d'hôtel, le cuisinier, le garçon de café.</p> <p>7. Vente d'un bien de consommation.</p> <p>8. Achat des produits de consommation.</p> <p>8. Excursion</p>	<p>3. Ecoute et prise de parole pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - échanger une information, - donner son accord sur l'achat, - donner son accord sur le prix des articles, - exprimer sa satisfaction, - examiner les marchandises, - dire ce que l'on désire et espère faire, - dire ce que l'on cherche ou ce que l'on veut. 	<p>7. Dresser une liste de produits à acheter.</p> <p>8. Discuter la qualité, le prix, la couleur, la dimension des marchandises ou de services.</p> <p>9. effectuer/recevoir le paiement.</p> <p>10. Emettre un jugement sur le prix, la qualité, la couleur, la dimension des produits proposés.</p> <p>11. Comparer les produits de consommation et leurs prix.</p> <p>12. Exprimer ses préférences.</p>	<p>Explication de texte Textes, images, photos relatifs à la vie économique.</p> <p>Expression écrite L'information (article de journal, annonce, lettre, panneau, dépliant, etc.).</p> <p>Expression orale - Le débat : stratégie d'écoute et de prise de parole. - L'exposé oral. - Le compte rendu oral. - La compréhension orale.</p> <p>B- Savoirs méthodologiques</p> <p>Réception écrite Repérage, description, analyse, substitution, déplacement, transformation, suppression, comparaison, expansion, qualification, reformulation, démarche contrastive, interprétation, synthèse.</p> <p>Réception orale - techniques d'écoute, - techniques de mémorisation et de déclamation.</p> <p>Production écrite et orale Phrase, paragraphe, texte, jeu de rôle, exploitation des bandes dessinées.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Esprit critique - Tolérance - Confiance en soi - Créativité - Courtoisie - Humilité - Esprit de persuasion - Honnêteté intellectuelle. 	<p>Moyens modernes de communication</p> <ul style="list-style-type: none"> - Internet - Film - Télé - Téléphone - VCD - Enregistreur de sons - Projecteur - Lecteur DVD - Rétro projecteur - Poste radio.

Tableau 5 : Médias et communication

CADRE DE CONTEXTUALISATION		AGIR COMPETENT		RESSOURCES		
Famille de situations	Exemples de situations	Catégories d'actions	Exemples d'actions	Savoirs essentiels	Savoir être	Autres ressources
Utilisation des interactions orales, écrites et manuelles pour obtenir et fournir des informations à travers les médias.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ecoute et exploitation des émissions radiophoniques ou télévisées. 2. Utilisation du téléphone. 3. Navigation sur internet. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lecture pour obtenir des renseignements, des informations. 2. Ecoute pour obtenir des informations. 3. Production orale des renseignements élémentaires. 4. Ecriture pour noter, livrer ou obtenir des informations. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lire un article de journal. 2. Consulter un annuaire téléphonique. 3. Lire ou écrire un sms (Short Message Service). 4. Commenter une image, un spot publicitaire ou un « comics ». 5. Lire une affiche. 6. Lire ou rédiger un communiqué, un avis en imitant un modèle. 7. Lire/choisir judicieusement un programme d'émissions radiophoniques ou télévisées. 8. Ecouter le journal, écouter ou regarder un spot publicitaire, un programme ludique, écouter ou regarder le journal télévisé, regarder un film, répondre à des questions relatives à ces activités et donner son point de vue. 	<p>A- Savoirs notionnels</p> <p>Grammaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Phrase exclamative/phrased impérative - Adverbes de manière (formation et emploi) - Prépositions adversatives (pero/ sino) - Pronoms relatifs (el que/ la que) - Le tutoiement et le vouvoiement - La continuité - La «cortesía» - Les connecteurs énumératifs et temporeux <p>Orthographe et phonologie</p> <p>Ecriture et prononciation des mots nouveaux</p> <p>Conjugaison</p> <p>Le passé simple</p> <p>Vocabulaire</p> <p>Champs lexicaux : vocabulaire des médias et de la communication.</p> <p>Expression écrite</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le texte publicitaire. - Le dessin/la caricature. - L'affiche. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sens de l'observation - Sens de l'anticipation - Sens de l'improvisation - Sens du partage - Sens de l'écoute - Sens de l'organisation - Curiosité - Application - Discernement 	<p>Ressources iconographiques</p> <p>Différents types de textes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dialogue - Reportage - Texte poétique - Affiche - Images, dessins, caricatures - Slogan - Spot publicitaire - Texte publicitaire - Texte d'interview

CADRE DE CONTEXTUALISATION		AGIR COMPETENT		RESSOURCES		
Famille de situations	Exemples de situations	Catégories d'actions	Exemples d'actions	Savoirs essentiels	Savoir être	Autres ressources
Utilisation des interactions orales, écrites et manuelles pour obtenir et fournir des informations à travers les médias.	<p>4. Utilisation des TIC en milieu scolaire.</p> <p>5. Utilisation des moyens de communication non verbaux.</p> <p>6. Lecture et exploitation du journal écrit.</p>	5. Rédaction d'une invitation en imitant un modèle.	<p>9. Produire un dessin ou une caricature pour un journal ou pour une affiche.</p> <p>10. Communiquer à l'aide des signes non verbaux.</p> <p>11. Répondre aux questions.</p> <p>12. Téléphoner.</p>	<p>Expression orale</p> <ul style="list-style-type: none"> - La communication téléphonique. - Le commentaire d'une image ou d'un texte publicitaire. - La mimique. <p>B- Savoirs méthodologiques</p> <p>Réception écrite</p> <p>Repérage, description, analyse, argumentation, substitution, déplacement, transformation, suppression, comparaison, expansion, qualification, reformulation, interprétation, commentaire, synthèse.</p> <p>Réception orale</p> <p>Techniques d'écoute.</p> <p>Production écrite et orale</p> <p>Phrase, paragraphe, texte, jeu de rôle, exploitation des bandes dessinées, lettre, télégramme.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Esprit critique - Tolérance - Confiance en soi - Créativité - Courtoisie - Humilité - Esprit d'équipe - Assurance - Spontanéité - Pondération. - Maîtrise de soi. 	<p>Moyens modernes de communication</p> <ul style="list-style-type: none"> - Internet - Téléphone - Téléviseur - Microphone - Ordinateur - Poste radio.

ANNEXE N°3 : Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun

LOI N°98/004 DU 4 AVRIL 1998

D'ORIENTATION DE L'EDUCATION AU CAMEROUN¹

TITRE I - DES DISPOSITIONS GENERALES

Article premier : (1) La présente loi fixe le cadre juridique général de l'éducation au Cameroun.

(2) Elle s'applique aux enseignements maternel, primaire, secondaire général et technique, ainsi qu'à l'enseignement normal.

Article 2 : (1) L'éducation est une grande priorité nationale.

(2) Elle est assurée par l'Etat.

(3) Des partenaires privés concourent à l'offre d'éducation.

Article 3 : L'Etat consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationales.

Article 4 : L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux.

Article 5 : Au titre de la mission générale définie à l'article 4 ci-dessus, l'éducation a pour objectifs :

1. la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun;
2. la formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline;
3. l'éducation à la vie familiale;
4. la promotion des langues nationales;
5. l'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous-régionale;
6. la culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat;
7. le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise;
8. la formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant;
9. la promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé.

Article 6 : L'Etat assure à l'enfant le droit à l'éducation.

¹ <http://portal.unesco.org/education/en/files/12704/10434093270Cameroun1.doc/Cameroun1.doc>

Article 7 : L'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politiques, philosophiques et religieuses, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique.

Article 8 : L'enseignement est apolitique.

Article 9 : L'enseignement primaire est obligatoire.

Article 10 : L'école publique est laïque. Sa neutralité et son indépendance vis-à-vis de toutes les religions sont garanties.

TITRE II - DE L'ELABORATION, DE LA MISE EN OEUVRE DE LA POLITIQUE ET DU FINANCEMENT DE L'EDUCATION

Article 11 : (1) L'Etat assure l'élaboration et la mise en oeuvre de la politique de l'éducation à laquelle concourent les collectivités territoriales décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées. A cette fin, il :

- arrête les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation, en liaison avec tous les secteurs de la vie nationale en vue de la professionnalisation de l'enseignement;
- veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socio-culturelles nationales ainsi qu'à l'environnement international, particulièrement en ce qui concerne la promotion des enseignements scientifiques et technologiques, du bilinguisme et l'enseignement des langues nationales;
- fixe les conditions de création, d'ouverture et de fonctionnement des établissements publics et privés et en assure le contrôle;
- définit les normes de construction et d'équipement des établissements de l'enseignement public et privé et en assure le contrôle;
- élabore et met à jour la carte scolaire.

(2) Il est assisté dans ces missions par un organe consultatif, le Conseil National de l'Education, dont l'organisation, les attributions et les modalités de fonctionnement sont fixées par décret du Président de la République.

Article 12 : Le financement de l'éducation est assuré par : les dotations budgétaires de l'Etat, les allocations budgétaires des collectivités territoriales décentralisées, les contributions des partenaires de l'éducation, les dons et legs, toute autre contribution prévue par la loi.

Article 13 : La responsabilité des collectivités territoriales décentralisées dans la mise en oeuvre de la politique de l'éducation et le financement de celle-ci fait l'objet d'une loi particulière.

TITRE III - DE L'ORGANISATION, DE L'EVALUATION DU SYSTEME EDUCATIF ET DE LA RECHERCHE EN EDUCATION

Chapitre I : De l'organisation du système éducatif

Article 14 : L'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont des devoirs impérieux de l'Etat.

Article 15 : (1) Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme.

(2) Les sous-systèmes éducatifs sus-évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications.

Article 16 : (1) Le sous-système anglophone est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit : l'enseignement maternel d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement primaire d'une durée de six (6) ans; l'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans; l'enseignement post-primaire d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement normal d'une durée de deux (2) à trois (3) ans.

(2) L'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de trois (3) ans d'enseignement général et technique; un second cycle de deux (2) ans d'enseignement général ou d'enseignement technique.

(3) En plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation.

Article 17 : (1) Le sous-système francophone est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit : l'enseignement maternel d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement primaire d'une durée de six (6) ans; l'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans; l'enseignement post-primaire d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement normal d'une durée de deux (2) à trois (3) ans.

(2) L'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de trois (3) ans d'enseignement général ou d'enseignement technique.

(3) En plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation.

Article 18 : (1) Les diplômes sont délivrés dans chaque sous-système ainsi qu'il suit : à la fin du cycle d'enseignement primaire; à la fin du premier cycle d'enseignement secondaire; à la fin du second cycle d'enseignement secondaire; à la fin de la formation post-primaire; à la fin de la formation d'enseignement normal.

(2) Le passage au second cycle d'enseignement secondaire est conditionné par l'obtention du diplôme de fin de premier cycle.

(3) Un décret du Président de la République détermine les certifications du système éducatif.

Article 19 : Les enseignements en cycles et filières, ainsi que les modalités de choix et de changement desdites filières sont fixés par voie réglementaire.

Article 20 : (1) Les milieux professionnels sont, en tant que de besoin, associés à l'élaboration et à la mise en oeuvre de la politique de formation par alternance, des contenus et moyens de la formation ainsi qu'à l'évaluation et à la validation des résultats de cette formation.

(2) Un décret du Président de la République fixe, en tant que de besoin, l'organisation et le fonctionnement du système de formation par alternance.

Article 21 : Les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation ainsi que le calendrier scolaire national sont fixés par voie réglementaire.

Article 22 : (1) L'année scolaire comporte au moins trente-six semaines de cours effectifs.

(2) Le rythme d'enseignement comprend des périodes d'études et des périodes de vacances.

Article 23 : (1) L'enseignement est dispensé dans les établissements scolaires ci-après : les écoles maternelles; les écoles primaires; les collèges et les lycées d'enseignement général; les collèges et les lycées d'enseignement technique ou professionnel; les écoles post-primaires; les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général et technique.

(2) Il peut également être assuré par un système d'enseignement à distance.

Article 24 : (1) Les établissements privés d'enseignement concourent aux missions de l'éducation.

(2) Ils peuvent être libres ou sous contrat.

(3) Le régime de l'enseignement privé est fixé par une loi particulière.

Article 25 : L'enseignement dans les établissements scolaires prend en compte l'évolution des sciences et des technologies et, dans ses contenus et ses méthodes, est adapté aux évolutions économiques, scientifiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de l'environnement international.

Article 26 : Toute implantation d'un établissement public et privé sur le territoire national doit se faire conformément à des orientations et aux critères définis par voie réglementaire.

Article 27 : (1) L'enceinte d'un établissement d'enseignement est inviolable.

(2) Les chefs d'établissement scolaire sont responsables du maintien de l'ordre dans leur établissement.

(3) L'intervention des forces de l'ordre ne peut y avoir lieu que sur réquisition expresse du chef d'établissement.

(4) En cas de défaillance dans l'accomplissement de leur mission de maintien de l'ordre, les chefs d'établissement sont suppléés de plein droit par les autorités hiérarchiques ou de tutelle.

Article 28 : (1) Toute implantation de salles de jeux, de débits de boissons, de salles de cinéma, de commerce de tabac et toute autre nuisance est interdite dans l'enceinte ou la périphérie des établissements scolaires.

(2) Toutefois, la vente des boissons hygiéniques peut être autorisée au sein des établissements scolaires.

Article 29 : Les activités d'orientation et de psychologie scolaire s'effectuent au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux d'enseignement.

Chapitre II : De l'évaluation du système éducatif et de la recherche en éducation

Article 30 : L'Etat procède à l'évaluation régulière du système éducatif/

Article 31 : (1) L'Etat encourage et soutient les activités de recherche en éducation.

(2) Les activités de recherche en éducation sont conduites par les organes dont la création, l'organisation et le fonctionnement sont fixés par voie réglementaire.

TITRE IV - DE LA COMMUNAUTE EDUCATIVE

Chapitre I : De la notion de communauté éducative

Article 32 : (1) La communauté éducative est l'ensemble des personnes physiques et morales qui encourent au fonctionnement, au développement et au rayonnement d'un établissement scolaire.

(2) En sont membres : les dirigeants, les personnels administratifs et d'appui, les enseignants, les parents d'élèves, les élèves, les milieux socio-professionnels, les collectivités territoriales décentralisées.

Article 33 : Les membres de la communauté éducative sont associés, par l'intermédiaire de leurs représentants, aux instances de concertation et de gestion institués au niveau des établissements d'enseignement, ainsi qu'à chaque échelon de concertation des collectivités territoriales décentralisées ou des structures nationales de l'éducation.

Chapitre II : Des élèves

Article 34 : L'élève a droit aux enseignements prescrits par les programmes. Ce droit s'exerce dans le strict respect de la liberté d'expression, de pensée, de conscience et d'information de l'élève.

Article 35 : L'intégrité physique et morale des élèves est garantie dans le système éducatif. Sont de ce fait proscrits : les sévices corporels et toutes autres formes de violence, les discriminations de toute nature, la vente, la distribution et la consommation des boissons alcooliques, du tabac et de la drogue.

Article 36 : (1) Les obligations des élèves consistent en l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études.

(2) Elles incluent le respect des textes en vigueur, y compris le règlement intérieur de l'établissement scolaire fréquenté.

Chapitre III : Des enseignants

Article 37 : (1) L'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. A ce titre, il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée.

(2) L'Etat assure la protection de l'enseignant et garantit sa dignité dans l'exercice de ses fonctions.

(3) Un décret du Président de la République fixe le statut particulier du personnel des corps de l'éducation.

Article 38 : L'enseignant jouit, dans le cadre des franchises académiques et dans l'exercice de ses fonctions, d'une entière liberté de pensée et d'expression, dans le strict respect de la liberté de conscience et d'opinion des élèves.

Article 39 : (1) L'enseignant est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique, de promotion scientifique, d'évaluation et de rectitude morale.

(2) Il est, en outre, soumis au respect des textes en vigueur, notamment le règlement intérieur de l'établissement où il exerce les fonctions d'enseignant.

TITRE V - DES DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

Article 40 : Le système éducatif régi par la présente loi sera progressivement mis en place par des textes d'application.

Article 41 : Le système éducatif en vigueur demeure et continue de fonctionner jusqu'à l'intervention des textes d'application prévus à l'article 40 ci-dessus.

Article 42 : La présente loi sera enregistrée, publiée suivant la procédure d'urgence, puis insérée au journal officiel en français et en anglais.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
DÉDICACE.....	iv
REMERCIEMENTS	v
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES FIGURES.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
ABSTRACT.....	x
RESUMEN.....	xi
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE :	
CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	7
CHAPITRE 1 :.....	10
ÉTAT DE LA QUESTION AUTOUR DE LA DIDACTIQUE DE L'ESPAGNOL COMME LANGUE ÉTRANGÈRE AU CAMEROUN.....	10
1.1. LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE.....	12
1.2. LA PROBLÉMATIQUE ET LE PROBLÈME DE RECHERCHE.....	18
1.2.1.Problématique de l'étude	18
1.2.2.Problème de recherche.....	20
1.3. LA QUESTION DE RECHERCHE.....	20
1.3.1.La question principale de recherche	20
1.3.2.Les questions secondaires de recherche (Q.S.R.).....	21
1.4. L'OBJECTIF DE RECHERCHE.....	21
1.4.1.L'objectif principal de recherche.....	21
1.4.2.Les objectifs spécifiques de recherche (O.S.R.).....	21
1.5. L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE.....	22
1.5.1.L'hypothèse générale de recherche	22
1.5.2.Les hypothèses spécifiques de recherche (H.S.R.).....	23
1.6. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE	23

1.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE	26
CHAPITRE 2 :	30
REVUE DE LA LITTÉRATURE ET INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	30
2.1. REVUE DE LA LITTÉRATURE	32
2.1.1.Éléments historiques des trois perspectives de la méthode d'analyse en DLE.....	32
2.1.2.L'APC, principes et adoption dans l'enseignement secondaire au Cameroun.....	41
2.1.2.1. Qu'est-ce que l'APC ?.....	42
2.1.2.2. De la pédagogie par Objectif (PPO) à L'Approche Par les Compétences.....	43
2.1.2.3. Les principes de l'Approche Par les Compétences	44
2.1.2.4. Les objectifs de L'approche par les compétences	45
2.1.3.La perspective actionnelle dans le CECRL	45
2.1.3.1. Qu'est-ce que la perspective actionnelle ?	46
2.1.3.2. La tâche dans le CECRL	47
2.1.4. L'approche communicative	49
2.1.5. Comparaison entre l'AC et la PA	50
2.1.6. Les productions scientifiques sur la didactique des disciplines en contexte camerounais	52
2.1.7.Les productions scientifiques autour du manuel scolaire au Cameroun	54
2.1.7.1. Manuels scolaires dans le processus enseignement-apprentissage au Cameroun	55
2.1.7.2. Les manuels scolaires dans le processus enseignement-apprentissage de l'ELE au Cameroun.....	57
2.1.7.3. La politique du système éducatif camerounais sur la gestion du manuel scolaire.....	60
2.1.8.La perspective actionnelle dans l'enseignement	61

2.2. L'INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	69
2.2.1. Le socioconstructivisme	69
2.2.2. La psychopédagogie	71
2.2.2.1. Développement des théories de la psychopédagogie	71
2.2.2.2. Synthèse des théories de la psychopédagogie et son insertion dans l'étude.....	75
2.2.3. Les théories de la communication, l'approche par les tâches et la pédagogie de projet (CECRL, 2001).....	76
2.2.3.1. Les théories de l'apprentissage.....	77
2.2.3.2. Les théories sociologiques.....	80
CHAPITRE 3 :	82
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	82
3.1. LE TYPE DE RECHERCHE	84
3.1.1. Type de démarche théorique de l'étude	84
3.1.2. Type de démarche pratique de l'étude	86
3.2. SITES DE L'ÉTUDE, ECHANTILLONNAGE, POPULATION D'ENQUÊTE ET CODAGE DES DONNÉES	88
3.2.1. Site et population d'enquête	88
3.2.2. Méthode d'échantillonnage.....	89
3.2.3. Le codage des données	90
3.3. INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES : <i>LE GUIDE</i> <i>D'ENTRETIEN</i>	91
3.4. MODÈLE D'ANALYSE.....	92
3.5. REPRÉSENTATION SPÉCIFIQUE DU MODÈLE D'ANALYSE	93
3.6. TABLEAU SYNOPTIQUE DU MODÈLE D'ANALYSE	95
3.7. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	97
3.7.1. Populations vulnérables	97
3.7.2. Risques et inconvénients.....	97
3.7.3. Avantages.....	98

3.7.4. Consentement écrit ou verbal	98
3.7.5. Protection des données à caractère personnel.....	98
DEUXIÈME PARTIE : LA TRADITION DE LA DIDACTIQUE DE L'ESPAGNOL	
LANGUE ÉTRANGÈRE AU CAMEROUN.....	102
CHAPITRE 4 : CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE	105
4.1. LA CONCEPTION DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES	
ÉTRANGÈRES	106
4.1.1. Lecture critique après la conceptualisation de la DLCE	108
4.1.2. Un modèle d'analyse tridimensionnelle : méthodologie-didactique-	
didactologie.....	110
4.1.3. Pour une utilisation de ces trois types de modèle d'analyse en synchronie .	111
4.2. LA CONCEPTION DE LA NOTION DE TÂCHE EN CLASSE DE LANGUES	
ÉTRANGÈRES	116
4.2.1. La tâche, un concept didactique	117
4.2.2. Les définitions de la tâche retenues pour cette étude	120
4.2.3. L'approche par tâche, une forme privilégiée de mise en œuvre de l'approche	
communicative.....	122
4.2.4. La présentation d'un outil d'analyse de la tâche	125
4.3. LA CONCEPTION DES OBJECTIFS SOCIAUX DE RÉFÉRENCE EN	
DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES	129
4.3.1. L'approche conceptuelle de l'agir social.....	129
4.3.2. L'approche conceptuelle de l'agir scolaire.....	133
4.3.3. La modélisation de la relation entre l'agir scolaire et l'agir social en	
didactique de langue étrangère.....	136
4.3.4. L'agir scolaire et agir social dans les différentes méthodologies.....	139
CHAPITRE 5 : PÉRIODISATION DES MANUELS SCOLAIRES D'ESPAGNOL AU	
CAMEROUN SELON QUATRE MODÈLES D'ÉVOLUTION.....	147
5.1. LA PRÉSENTATION DES GROUPES DE MANUELS SCOLAIRES	
UTILISÉS DANS LA PÉRIODE D'ÉTUDE	148

5.1.1. La présentation des manuels scolaires utilisés dans l'enseignement de l'ELE au Cameroun avant 2014	148
5.1.2. La présentation des trois groupes de manuels scolaires de la période étudiée (2014-2019)	151
5.2. L'ANALYSE DES DEUX COURANTS MÉTHODOLOGIQUES	153
5.2.1. La relation entre la méthode active d'espagnol et les autres méthodologies.....	154
5.2.2. La date charnière de 2014	157
5.2.3. Les tendances repérables avant et après 2014	159
5.3. LA PÉRIODISATION DES MANUELS SELON UNE APPROCHE CULTURELLE ET IDÉOLOGIQUE	160
5.3.1. L'absence d'une linéarité dans les manuels d'espagnol successivement inscrits au programme.....	161
5.3.2. L'idéologie et les choix didactiques des concepteurs de manuels.....	169
5.3.3. L'efficacité des concepts de la didactique des langues étrangères dans l'analyse des matériels didactiques.....	174
CHAPITRE 6 : ANALYSE DE LA TRADITION DIDACTIQUE DE L'ESPAGNOL EN SITUATION D'« ELLIPSE MÉTHODOLOGIQUE » À PARTIR DE TROIS PERSPECTIVES : MÉTHODOLOGIQUE, DIDACTIQUE ET DIDACTOLOGIQUE	179
6.1. L'ELLIPSE, UN CONCEPT DIDACTIQUE	180
6.2. LA PERSPECTIVE MÉTHODOLOGIQUE	185
6.2.1. L'associations texte-image dans les manuels utilisés dans la période étudiée.....	186
6.2.2. Une multiplicité de supports pour une méthode unique entre 2014 et 2019	191
6.2.3. L'expression orale spontanée : un cas d'ellipse procédurale dans l'enseignement de l'espagnol au Cameroun	198
6.2.4. L'ellipse procédurale dans les matériels scolaires au Cameroun	203
6.3. LA PERSPECTIVE DIDACTIQUE	206

6.3.1. L'intégration didactique maximale	208
6.3.2. Une orientation objet et une orientation sujet	211
6.4. LA PERSPECTIVE DIDACTOLOGIQUE.....	212
6.4.1. L'épistémologie disciplinaire	213
6.4.2. La déontologie	217
TROISIÈME PARTIE : LES PERSPECTIVES POUR LA TRADITION DE LA	
DIDACTIQUE DE L'ESPAGNOL COMME LANGUE ÉTRANGÈRE EN	
CONTEXTE CAMEROUNAIS	
222	
CHAPITRE 7 : L'EXAMEN DES MODÈLES DE MISE EN ŒUVRE DE LA	
NOUVELLE PERSPECTIVE ACTIONNELLE.....	
225	
7.1. LA PRÉSENCE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE DU <i>CECRL</i> DANS	
L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE AU CAMEROUN	
226	
7.1.1. Une réforme de la politique éducative qui prend en compte les langues	
étrangères mais sans référentiel	
227	
7.1.2. Des attentes inadéquates quant aux réalités du contexte scolaire	
camerounais..	
235	
7.2. LA PRÉSENTATION DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE	
241	
7.2.1. Les principes de base de la perspective actionnelle.....	
241	
7.2.2. Le concept de pédagogie de projet	
243	
7.2.2.1. La pédagogie en bref	
243	
7.2.2.2. Le terme « <i>projet</i> » dans le concept « <i>pédagogie de projet</i> ».....	
245	
7.2.2.3. La pédagogie de projet : qu'est-ce que c'est ?.....	
247	
7.2.2.4. Les principes de la pédagogie de projet.....	
248	
7.2.3. Les projets réels et les projets simulés.....	
251	
7.2.3.1. Les Projets réels : entrée par les tâches	
251	
7.2.3.2. Les Projets simulés	
260	
7.2.4. Synthèse des différentes perspectives.....	
264	

CHAPITRE 8 : LES FORMES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU CAMEROUN ..	270
8.1. LA MISE EN ŒUVRE PRUDENTE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE DANS LES NOUVEAUX PROGRAMMES AU CAMEROUN.....	272
8.1.1. Une présentation critique de l'APC dans les textes officiels.....	272
8.1.2. Un contexte favorable à la mise en œuvre de la perspective actionnelle.....	275
8.2. L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES MATÉRIELS DIDACTIQUES ACTUELS.....	281
8.2.1. L'hétérogénéité de l'édition scolaire	282
8.2.1.1. La conception des manuels scolaires pour le secondaire au Cameroun	282
8.2.1.2. Les tâches dans les manuels scolaires	285
8.2.1.3. Une lecture critique des contenus des manuels scolaires.....	291
8.3. LES CONCLUSIONS TIRÉES DES FORMES DE MISE EN ŒUVRE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE DANS LA DELE AU CAMEROUN	296
8.3.1. De l'activité à la tâche	297
8.3.2. De la tâche à l'action	298
CHAPITRE 9 : LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET L'APPROCHE PAR TÂCHES EN CLASSE DE L'ELE DANS LE SECONDAIRE CAMEROUNAIS	301
9.1. LES PRINCIPES DE BASE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE.....	302
9.2. LA PROBLÉMATIQUE DE L'APPLICATION DU NOUVEAU PARADIGME PÉDAGOGIQUE DANS LES PRATIQUES DE CLASSE EN ELE AU CAMEROUN	306
9.3. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....	306
9.3.1. La méthodologie d'enseignement adoptée et la raison de ce choix.....	307
9.3.2. Les principes de la méthodologie adoptée.....	310
9.3.3. Les avis des enseignants sur la méthodologie adoptée	312
9.3.4. La conception d'un cours d'ELE au Cameroun.....	314
9.3.5. Les contenus des cours	315
9.3.6. Conclusion et perspectives.....	316

9.4. POUR UNE INTÉGRATION DE LA PA ET L'APPROCHE PAR TÂCHES EN CLASSE DE L'ELE AU CAMEROUN	318
9.4.1. L'état des besoins pour l'enseignement de l'ELE au Cameroun.....	319
9.4.2. L'état de lieux en contexte camerounais.....	319
9.4.3. Procédure d'intégration de la PA dans l'E/A d'ELE au Cameroun	320
9.5. DÉMARCHE DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIQUE DE MISE EN ŒUVRE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE EN CLASSE DE LANGUES ÉTRANGÈRES	320
9.5.1. Exemple de projet actionnel-culturel de mise en œuvre de la perspective actionnelle dans l'apprentissage de l'ELE au Cameroun	320
9.5.1.1. Présentation des principales étapes du projet.....	321
9.5.1.2. Exemple de pédagogie de projet selon la PA pour les classes de seconde et première.....	323
9.5.1.3. Analyse didactique interne du projet.....	324
9.5.2. Principes de base.....	329
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	335
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	342
1. Ouvrages	342
2. Articles.....	346
3. Thèses et mémoires.....	357
4. Les textes	359
INDEX DES NOTIONS	360
INDEX DES AUTEURS	362
ANNEXES	365