

# LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES ÉTRANGÈRES AU SENEGAL : ENTRE CONTEXTUALISATIONS ET MONDIALISATIONS

**Papa Mamour DIOP**

*Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation  
papamamour.diop@ucad.edu.sn*

## Résumé

*Cet article s'inscrit dans la trame de nos publications relatives à la didactique du plurilinguisme, au traitement et la remédiation constructiviste des erreurs interlinguistiques, l'analyse des interactions en classe de langue étrangère, la didactique de la culture et l'utilisation d'approches plurilingues et éclectiques d'enseignement / apprentissage des langues. À l'instar de celles qui l'ont précédé, cette recherche trouve son ancrage épistémologique dans les construits théoriques et les modélisations didactiques sur le plurilinguisme (CECRL, 2001, 2022, González Piñeiro et al, 2010, Thiam, 2022), l'interculturalité (Byram et al, 2002; Guillén Díaz, 2007; Debono, 2010; Dumont, 2010; Proulx, 2015; Bourassa-Dansereau, 2015; Moore, 2019), le traitement intégré des langues (Cummins, 1983; Brohy, 2008; Cicres et al, 2014; Apraiz Jaio et al, 2015; Diop, 2022) et surtout le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (Candelier et al, 2009). Elle se fonde sur un dispositif empirique mis en œuvre en contexte multilingue du Sénégal et utilise l'analyse de contenu et l'étude de documents législatifs et curriculaires comme principaux outils de recherche qualitative. L'objectif est d'étudier la nature endogène, exogène ou interculturelle des contenus curriculaires dans certaines langues-cultures étrangères comme l'allemand, l'anglais, l'arabe et l'espagnol. Dans la perspective de développer la conscience linguistique et la compétence plurilingue et interculturelle des apprenants sénégalais, le rendu scientifique de la présente étude fait état de la prédominance de contenus exogènes et de la nécessité de dépasser la dualité des conceptualisations didactiques entre le local et le global par l'interculturalisation des dispositifs curriculaires et l'implémentation d'une didactique intégrée des langues-cultures en présence.*

**Mots-clés:** *Didactique des langues-cultures étrangères, contextualisations, mondialisations, interculturalisation, contenus curriculaires.*

## Abstract

*This article is part of a series of publications on the teaching of bilingualism and multilingualism, the constructivist treatment and remediation of interlinguistic errors, the analysis of interactions in foreign language classrooms, the teaching of culture, and the use of eclectic approaches to language teaching and learning. Like those that preceded it, this research is epistemologically rooted in theoretical constructs and didactic models of multilingualism*

(CEFR, 2001, 2022, González Piñero et al, 2010, Thiam, 2022), interculturalité (Byram et al, 2002; Guillén Díaz, 2007; Debono, 2010; Dumont, 2010; Proulx, 2015; Bourassa-Dansereau, 2015; Moore, 2019), and integrated language processing (Cummins, 1983; Broby, 2008; Cüres et al, 2014; Apraiz Jaio et al, 2015; Diop, 2022) and, above all, the Reference Framework for Plural Approaches to Languages and Cultures (Candelier et al, 2009). It is based on an empirical approach implemented in the multilingual context of Senegal and uses the study of legislative and curricular documents as its main qualitative research tool. The aim is to study the endogenous, exogenous, or intercultural nature of curricular content in certain foreign languages and cultures included in language training programs. With a view to developing the linguistic awareness and multilingual and intercultural competence of Senegalese learners, the scientific findings of this study report on external content and highlight the need to move beyond the duality of didactic conceptualizations between the local and the global through the interculturalization of curricular approaches and the implementation of an integrated teaching approach to the languages and cultures in question.

**Keywords:** Foreign language and culture teaching, contextualization, globalization, interculturalization, curriculum content.

## Introduction

Le Sénégal est un pays multilingue avec des citoyens et apprenants plurilingues. Pour preuve, dans l'espace scolaire, un élève de l'enseignement moyen secondaire peut parler jusqu'à six langues : sa langue maternelle, le *wolof*, langue véhiculaire, l'arabe à travers l'école coranique, le français langue seconde, l'anglais langue vivante (étrangère) I et une langue vivante II. En didactique scolaire des langues-cultures, cette situation de contact entre plusieurs langues offre un cadre d'aménagement curriculaire et didactique (Daff, 1998) mais entraîne aussi des interférences linguistiques. Ainsi, dans le système éducatif sénégalais, une réflexion épistémique porte sur la nécessité de contextualiser les savoirs enseignés et/ou de favoriser leur ouverture à la mondialisation. Cette tension épistémologique traverse les différents niveaux de définition et de finalisation de l'éducation, à savoir l'espace de prescriptions (niveau politique), l'espace de pratiques (niveau exécutif ou didactique) en passant par l'espace intermédiaire de formation et de recherche. En effet, à l'orée d'une nouvelle révision curriculaire, la plupart des acteurs éducatifs

déplorent une école ancrée dans des réalités culturelles exogènes, source d'acculturation des apprenants. Aussi, pour consolider l'appropriation langagière et culturelle des élèves, cette contribution tente-t-elle de dépasser la contradiction des conceptualisations didactiques entre le local et le global et vise à montrer que l'interculturalisation des dispositifs curriculaires forme à l'intercompréhension et au dialogue des cultures. Pour ce faire, elle procède à une analyse des contenus d'enseignement/apprentissage consignés dans les programmes de langues étrangères et circonscrite autour des questions de recherche suivantes : les contenus proposés en langues étrangères au Sénégal relèvent-ils de réalités exogènes ou endogènes ? Quelles théories et pratiques pourraient sous-tendre une interculturalisation des objets d'enseignement/apprentissage en LE pour la construction d'une compétence plurilingue et interculturelle ? En lien avec ces questions de recherche, cette étude vise à confirmer ou infirmer les hypothèses ci-après. Tout d'abord, les contenus enseignés/appris en classe de LE sont fondés sur des référents culturels, des patrons et standards occidentaux ; corrélativement une didactique de l'interculturalisation permet de développer la compétence plurilingue et interculturelle des apprenants. En conséquence, la structure de l'article repose sur un versant théorique comprenant les repères contextuels et les outils conceptuels de la recherche et un versant pratique qui en présente les repères méthodologiques et les principaux résultats et conclusions.

### **Repères contextuels**

A l'instar de bon nombre de pays d'Afrique subsaharienne francophone, l'avènement des indépendances au Sénégal en 1960 coïncide avec la volonté de développer la communication en français avec la méthode *Pour parler français* (1965-1980). Ladite méthode suscite des débats praxéologiques significatifs sur l'articulation entre univers de pratiques et champs théoriques. Mais elle finit par disparaître de l'agir pédagogique au lendemain de la

tenue des Etats Généraux de l'Éducation et de la Formation (EGEF) en 1981 qui préconisent une africanisation des conceptions et pratiques didact(olog)iques autour de la promotion des langues nationales. Cependant, la diversité ethnolinguistique et l'absence de formalisation scientifique des langues autochtones (codification, écriture, conceptualisations méthodologiques) obstruent le projet de leur curricularisation et impose un aménagement linguistique et didactique de la coexistence entre le français et les langues vernaculaires qui se révèle fécond dans la pratique (Daff, 1998, Ndiaye & Diakité, 2009). Au début, l'institutionnalisation des recherches didactiques y afférentes s'appuie sur les travaux du Centre de Linguistique Appliquée de Dakar et de l'Institut Fondamental d'Afrique noire. Les premières conceptions didact(olog)iques sont de type transmissif et normatif ; elles cèdent progressivement le pas à une étude de linguistique contrastive et des contenus adaptés aux réalités socio-culturelles endogènes (Daff, 1998).

Par ailleurs, la bipolarisation de la recherche autour de l'histoire du français et des langues nationales a tendance à reléguer au second plan l'étude des et sur les langues étrangères dont les recherches balbutiantes se cristallisent autour de la mise en œuvre de l'approche communicative dans le système scolaire sénégalais à partir des années 2000. Aujourd'hui, la recherche didact(olog)ique en langues étrangères est élargie à la formation des enseignants, l'étude des programmes, l'analyse des matériels didactiques, l'usage des technologies numériques et leur incidence dans le développement des compétences langagières. Dans le même sillage, une question pendante demeure l'enculturation des enseignements-apprentissages et la didactisation de l'interculturel, à cheval entre l'endogénéisation des contenus curriculaires, leur enracinement identitaire et leur ouverture à l'universel pour former un citoyen du monde imprégné de valeurs endogènes, plurielles et diversitaires. Tel est la dimension axiologique de la Nouvelle Initiative pour la Transformation Humaniste de l'Éducation (NITHÉ, 2024) et de la Lettre de Politique Générale de

Développement du Secteur de l'Éducation et de la Formation (LPGD-SEF, 2024). Cette dernière stipule que

Le SEF promeut l'identité culturelle sénégalaise et africaine à travers l'enseignement des langues, de l'histoire et du patrimoine culturels sénégalais et africains. Il cultive chez les jeunes la fierté profonde d'appartenance sénégalaise et africaine ainsi que l'engagement enthousiaste dans la construction de la vision du futur du Sénégal et de l'Afrique à travers la prise de conscience des solidarités interafricaines, des idéaux du panafricanisme et de la nécessaire intégration africaine. Il articule cet enracinement à l'ouverture au monde, aux langues de communication internationale, aux principes universels et humanistes de droits et libertés, aux idéaux d'échanges, de coopération et de paix entre les peuples (LPGD-SEF, 2024 : 14).

### **Repères conceptuels et théoriques**

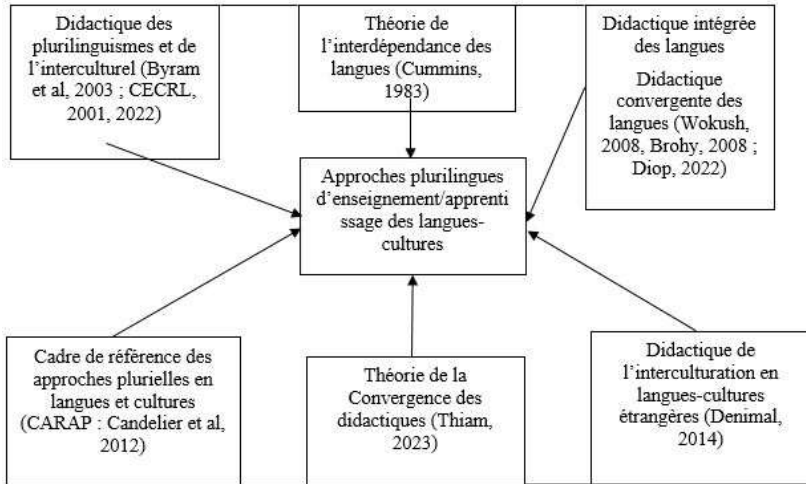
Ce point de notre étude expose, pour leur pertinence et leur utilité, les outils conceptuels et théoriques nécessaires à la recherche. Le socle conceptuel repose sur le diptyque contextualisations/mondialisations et le triptyque enculturation, acculturation et interculturel. L'apparat théorique de référence est le fruit de l'intégration de conceptualisations épistémologiques et méthodologiques propres à la didactique du plurilinguisme, de l'interculturel et de l'intercompréhension.

Tout d'abord, nous considérons le concept de « contextualisations » dans son acception didactique comme l'arrimage du dispositif curriculaire aux contextes éducationnels et culturels et aux environnements et situations spécifiques de formation des élèves. Il s'agit d'une re-conceptualisation des contenus d'enseignement/apprentissage en fonction des réalités socioculturelles, des besoins et attendus des apprenants. La visée essentielle d'un dispositif didactique contextualisé est

L'enculturation des jeunes lycéens permettant le renforcement de leur enracinement identitaire et leur ancrage aux valeurs cardinales (éthiques et spirituelles) de leur société.

Le concept « mondialisations », quant à lui, fait référence à la fois à la transversalité des contextes et à la nécessaire adaptation des programmes d'études à la diversité des situations de formation et à la variété des profils d'apprenants. Selon Huver et al (2022 : 1-2), il renvoie à des « dynamiques de différentes natures, avec différentes implications dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, tant au niveau des politiques linguistiques (éducatives) que des pratiques et des représentations langagières, des curricula, des formations et de la recherche en didactique des langues-cultures ». Nous faisons notre le postulat de ces auteurs et assumons le caractère hétérogène du concept « mondialisations » qui ne signifie point homogénéisation des idéologies, des représentations et de démarches d'enseignement et de pratiques pédagogiques. Ici, le terme « mondialisations » est synonyme d'interculturalité que Denoux (1994) conçoit comme le processus par lequel dans les interactions qu'ils développent, les individus et les groupes perçoivent la diversité culturelle et engagent implicitement ou explicitement la différence culturelle qu'ils tentent de métaboliser. Une telle conception de la mondialisation prend le contre-pied du terme globalisation en tant que système de standardisation, d'unification et d'uniformisation pouvant déboucher sur l'acculturation voire la perte progressive des valeurs identitaires des jeunes élèves sénégalais. Il s'agit plutôt de privilégier un processus d'interculturalité et d'intégration d'approches plurielles d'enseignement/apprentissage des langues schématisé à travers la figure ci-dessous.

Figure 1 : *Approches plurielles d'enseignement/apprentissage des langues mobilisées*



Source : élaboration personnelle

Ces théories et méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues ont en commun de démontrer l'utilité d'une didactisation du plurilinguisme, d'une didactique intégrée des langues, de la mise en œuvre d'un multilinguisme fonctionnel et de la production de ressources plurilingues dans l'amélioration des compétences et performances langagières des apprenants en langues nationales, en français langue seconde et en langues vivantes étrangères. Elles donnent corps à une pluralité de méthodes dénommées respectivement « pédagogie convergente », « pédagogie inter-langues », « gestion coordonnée des langues », « enseignement intégré des langues » ou « traitement intégré des langues ». Même s'il existe diverses perspectives dans leur mise en œuvre, l'on peut circonscrire leurs critères fondateurs autour des principes praxéologiques suivants :

- un curriculum diversifié et coordonné (cohérence verticale);
- le développement de compétences fonctionnelles dans chaque langue enseignée/apprise;
- la cohérence et la continuité des approches et méthodes proposées aux élèves;
- l'éveil aux langues et le développement de compétences métacognitives et métalinguistiques transversales propres aux différentes langues en contact ;
- la mise en œuvre par les élèves de stratégies d'apprentissage et de communication efficaces (Diop, 2022: 537-538) fondées sur leur interlangue.

En définitive, l'orientation de ces conceptualisations méthodologiques s'inscrit dans une dimension intégrative et non juxtapositive des langues en présence. Candelier et al (2012 : 5) la décrivent comme une perspective permettant à l'apprenant de « prendre appui sur la langue première (la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour favoriser l'accès à une seconde langue étrangère ». Cette conception intégratrice est le moteur de certaines modalités d'éducation bilingue (ou plurilingue) qui ont le souci d'optimiser les relations entre les langues utilisées (et leur apprentissage) pour construire une véritable compétence plurilingue. Ces dispositifs didactiques plurilingues trouvent leur ancrage théorique et épistémologique dans la vision intégrée de certaines théories comme l'interdépendance des langues et le bilinguisme additif et dynamique de Jim Cummins (1983, 2001), la théorie de l'intercompréhension (Dabène, 1995 ; Araujo E Sa, 2015 ; De Carlo, 2017) et l'approche actionnelle (CECRL, 2001, 2022 ; Puren, 2010 ; Robert & Rosen, 2010 ; Majidi, 2024). En effet, Cummins (2001) met l'accent sur l'existence d'une compétence commune aux différentes langues qu'un individu plurilingue maîtrise. Ainsi, les habiletés linguistiques de ces langues ne sont pas isolées ou cloisonnées dans le système cognitif d'un usager plurilingue ; elles font plutôt partie d'un dispositif opérationnel

central et développent entre elles un mécanisme de transfert et d'interactions. Dans ce sens, la théorie de l'intercompréhension se présente comme une innovation méthodologique pour promouvoir la didactique du plurilinguisme en tant qu'ensemble de situations de compréhension mutuelle visant la construction de la diversité linguistique, la citoyenneté démocratique et la cohésion sociale grâce aux interactions subjectives dues au contact dynamique entre les langues. Enfin, la mise en œuvre de dispositifs plurilingues et interculturels s'appuie sur l'approche actionnelle du CECRL (intégrant les principes de l'approche communicative, l'approche par les tâches et l'approche par compétences). Elle se propose d'initier les apprenants non seulement à communiquer avec l'autre mais surtout à agir avec lui. Cette vision justifie les néologismes proposés par Christian Puren (2004) à savoir : « co-action, co-agir, perspective co-actionnelle, perspective co-culturelle ». En résumé, cette nouvelle approche exprime l'ambition de conduire l'apprenant à co-construire (avec d'autres acteurs sociaux) « une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées » (Puren, 2004 ; Robert & Rosen, 2010 : 14).

### **Instruments et résultats**

La présente recherche poursuit deux objectifs interdépendants : relever les indices et occurrences de profil endogène (enculturation), exogène (acculturation) ou interculturel des programmes de langues étrangères (LE) et proposer des principes théoriques et pratiques d'une interculturation des dispositifs d'enseignement/apprentissage des LE. Parallèlement, elle est adossée aux deux hypothèses suivantes : les contenus enseignés/appris en classe de LE se fondent sur des référents culturels, des patrons et standards exogènes, propres aux univers arabophone, anglophone, germanophone, hispanophone, italophone et lusophone ; de façon subséquente, une didactique de l'interculturation permet de développer la compétence plurilingue et interculturelle des apprenants.

Dans cette perspective, l'étude s'inscrit dans le paradigme qualitatif et interprétatif de recherche et utilise l'analyse de contenu conçu comme un « ensemble de techniques de recherche dont le but est d'isoler et d'évaluer l'importance quantitative et qualitative de certains aspects particuliers d'une communication orale, écrite, visuelle ou sonore » (Legendre, 1993, p. 45). Dans le même sens, Van Campenhoudt, Marquet & Quivy (2017) définissent l'analyse de contenu comme un instrument qui consiste à analyser des guides d'entretien, des questionnaires, corpus de textes, de discours, d'images, transcriptions d'entretien, transcriptions vidéo, verbatim, etc. Cette analyse de contenu thématique vise à relever les thèmes évoqués regroupés en catégories significatives. L'étude de documents officiels en constitue le principal instrument de recueil de données issues des nouveaux textes de cadrage et d'opérationnalisation de la politique éducative (LPGD-SEF et NITHE) et des programmes d'allemand, d'anglais, d'arabe et d'espagnol du second cycle proposés dans l'offre curriculaire. La grille de collecte et d'analyse des données sous-jacente rend compte d'une catégorisation thématique ternaire autour des concepts enculturation, acculturation et interculturalité. En conséquence, elle comprend quatre rubriques correspondant à la langue étrangère concernée, les indices d'enculturation, les preuves d'ouverture, les signaux d'interculturalité. Son implémentation a permis de recueillir les résultats consignés dans le tableau ci-après.

Tableau 1 : *Indices d'enculturation, d'ouverture et d'interculturalité dans les programmes de LE du second cycle (exemples de l'anglais et de l'espagnol)*

Langues	Programmes d'anglais (version actuelle 2003)	Programmes d'espagnol (version actuelle 2006)
Indices d'enculturation	Identification personnelle Héritage culturel	Pas d'indice

	Education (traditionnelle) Rôles sociaux	
Indices d'ouverture culturelle à la langue cible	Identification personnelle Education (moderne) Rôles sociaux Délinquances et crimes Professions et occupations commerciales Loisirs et divertissement Economie Santé bien-être et environnement Evénements et échanges Information et Communication	<p><b>Seconde :</b> Etudes régionales en Espagne : la Castille, la Catalogne, le Pays Basque, l'Andalousie ; Société contemporaine espagnole, changements politiques et économiques en Espagne ; Amérique Latine : étude géographique (Le Pérou et le Mexique)</p> <p><b>Première :</b> L'Espagne : Le Siècle d'Or, l'invasion napoléonienne, la période 1898-1936, les problèmes de la jeunesse ; Découverte et colonisation en Amérique Latine ; Emancipation en Amérique Latine ; Réalités actuelles en Amérique Latine</p> <p><b>Terminale :</b> L'Espagne : la Picaresque ; La Guerre Civile Espagnole ;</p>

		Autonomisme et Séparatisme en Espagne ; L'Espagne de 1975 à nos jours. Amérique Latine : Oppression et Libération ; Problèmes contemporains de l'Amérique Latine ; La poésie Latino-américaine
Indice d'interculturalité	Vie urbaine et vie rurale Education (traditionnelle et moderne) Choc culturel <b>Objectif interculturel formulé:</b> étudier et discuter d'aspects significatifs de la culture locale et des cultures du monde anglophone : littérature, histoire, us et coutumes, politique, cadre physique et humain	Pas d'indice

Source : élaboration personnelle à partir des programmes d'anglais (2003) et d'espagnol (2006)

L'analyse des programmes d'anglais et d'espagnol du second cycle révèle une évolution inégale quant à la prise en charge des finalités d'enculturation et d'interculturalité. En effet, dans la

configuration thématique de ses programmes, l'anglais comporte des contenus tels que « héritage culturel, choc culturel, éducation traditionnelle et moderne, vie urbaine et rurale » qui favorisent l'ancrage socioculturel des enseignements/apprentissages et leur ouverture vers l'interculturalité. Par contre, en espagnol, les référents culturels africains et sénégalais ne sont pas encore intégrés au dispositif programmatique exclusivement dédié à la connaissance des réalités géographiques, historiques, sociales et culturelles de l'Espagne et de l'Amérique hispanique. En revanche, les prescriptions méthodologiques et les pratiques didactiques sous-jacentes au lycée prévoient une phase d'imprégnation et de contextualisation à partir de culturèmes locaux en fonction des thèmes étudiés. Tous les deux documents curriculaires reflètent une prédominance de notions relatives à la culture académique ou civilisation (géographie physique et humaine, histoire, politique, administration, économie, santé) au détriment de la culture populaire (famille, us et coutumes, modes de vie, arts, gastronomie, fêtes et célébrations...). D'autre part, en lien avec le curriculum prescrit, le matériel didactique est un puissant levier d'enculturation voire d'interculturalité. En espagnol, au premier cycle, les ressources utilisées sont généralement de conception occidentale (à l'exception du manuel *Horizontes*) alors qu'en anglais l'on dispose de manuels d'élaboration endogène (au niveau régional ou national) tels que *Go for English*, *English for success*, *Keep in touch*... Au second cycle, les professeurs d'anglais et d'espagnol font recours le plus souvent à des documents authentiques comme les extraits de journaux, des textes iconiques, des enregistrements audio et vidéo, etc. Dans tous les cas, il est admis qu'une endogénéisation plus accrue des contenus et supports d'apprentissage est un gage d'africanisation voire de «sénégalisation» des contenus et supports d'enseignement/apprentissage. Ainsi, le projet pédagogique et éducatif en langues étrangères serait en parfaite congruence avec les dispositions et principes de la Loi d'Orientation de l'Éducation

nationale (LOEN) 91-22 du 16 février 1991, modifiée en 2004, qui préconise l'enracinement et l'ouverture en son article 6:

L'Education nationale est sénégalaise et africaine développant l'enseignement des langues nationales, instruments privilégiés pour donner aux enseignés un contact vivant avec leur culture et les enraceriner dans leur histoire, elle forme un Sénégalais conscient de son appartenance et de son identité. Dispensant une connaissance approfondie de l'histoire et des cultures africaines, dont elle met en valeur toutes les richesses et sous les apports au patrimoine universel, l'Education nationale souligne les solidarités du continent et cultive le sens de l'unité africaine. L'éducation nationale reflète également l'appartenance du Sénégal à la communauté de culture des pays francophones en même temps qu'elle est ouverte sur les valeurs de civilisation universelle et qu'elle inscrit dans les grands courants du monde contemporain, par-là, elle développe l'esprit de coopération et de paix entre les hommes (LOEN 91-22, 1991 :5).

Ce texte officiel encourage le double mouvement d'enculturation et d'ouverture à l'universel. Cette disposition est prise en compte dans les programmes d'anglais de l'enseignement secondaire avec la formulation de l'objectif interculturel consistant à « étudier et discuter d'aspects significatifs de la culture locale et des cultures du monde anglophone : littérature, histoire, us et coutumes, politique, cadre physique et humain ». Elle prend corps à travers des thèmes divergents comme « vie urbaine et vie rurale, éducation (traditionnelle et moderne, choc culturel », entre autres. Cette interculturation des objets d'enseignement/apprentissage demeure une question pendante en espagnol. De fait, les finalités assignées à cet enseignement préconisent l'ouverture aux cultures hispaniques et européennes, l'insertion dans la vie active et

professionnelle et la satisfaction de conditions et exigences docimologiques (Programmes d'espagnol au lycée, 2006).

L'on peut en dire autant des programmes d'arabe du second cycle (2002) orientés vers l'acquisition de compétences linguistiques d'ordre grammatical et morphologique. Cependant, par des thèmes à caractère axiologique ancrés dans la construction de valeurs terminales (la liberté, la démocratie, le respect des biens publics) et instrumentales (la bravoure, la fidélité, l'amour du travail, la modeste, l'intelligence), les programmes d'arabe prétendent aussi forger la personnalité du jeune sénégalais et sa conformité avec les préceptes moraux et civiques de la société. Sous ce registre, la compétence existentielle de l'élève d'arabe est consubstantielle au socle de valeurs acquises à travers l'éducation religieuse.

Au demeurant, conformément aux dispositions de la Loi d'Orientation susmentionnée, les programmes d'allemand de l'enseignement secondaire présentent des indices significatifs d'interculturalité. En effet, pour les concepteurs dudit référent curriculaire,

l'enseignement de la civilisation, parce qu'il inclut une situation de rencontre médiatisée qui se réfère au patrimoine germanique, reste centré sur une approche interculturelle. De ce fait, la construction progressive des compétences culturelles ne peut se limiter à la transmission d'informations historiques, politiques, géographiques, sociologiques et économiques sur les pays germanophones, il s'agit également de sensibiliser les élèves sur les spécificités culturelles, les usages sociaux, les coutumes et les institutions du pays cible afin de les amener à prendre conscience des similitudes et des différences. L'approche interculturelle s'effectue par des comparaisons susceptibles d'entrer dans le champ d'expériences de chaque groupe d'apprenants. Elle cultive la tolérance

et le respect d'autrui, dans la mesure où elle apprend à l'élève à admettre et à respecter les différences d'ordre éthique, religieux, philosophique ou social (Programmes d'allemand, 2005 : 19).

Ces niches d'interculturalité sénégalais-africain-germanique touchent des domaines comme la littérature, la culture académique (civilisation) et populaire (us et coutumes, modes de vie). De fait, les programmes regorgent de contenus (inter)culturels explicites tels que « l'Afrique dans la littérature allemande », « l'étranger et les étrangers », « patrimoine culturel et lieux de mémoire » ou encore « dialogue des cultures » susceptibles de développer, chez le lycéen, l'altérité, la connaissance de soi et des autres et l'affinement de sa sensibilité aux différences.

En résumé, en lien avec la première hypothèse de recherche et l'objectif correspondant, les différents axes thématiques des programmes de langues étrangères démontrent la nature prioritairement exogène des curricula, l'insuffisance de contenus endogènes et l'existence de pistes probantes d'interculturalité. Il est important de signaler que pour toutes les LE ciblées, la configuration des curricula est sous-tendue par l'acquisition de compétences générales individuelles. Conformément au postulat de González Piñero et al (2010), ces compétences englobent un ensemble de connaissances entendues comme des savoirs déclaratifs d'ordre scolaire et expérientiel relatifs aux sociétés et cultures sénégalaises et étrangères portant sur les valeurs, les croyances et les comportements. Par ailleurs, les compétences générales individuelles se déclinent aussi en habiletés (savoir-faire, savoir-agir) pratiques à caractère personnel, social, professionnel et interculturel dans les rapports du jeune sénégalais avec les autres. D'autre part, sur le plan attitudinal, la compétence existentielle (savoir-être) est déterminée par des facteurs individuels relatives aux attitudes, motivations, valeurs, représentations, styles cognitifs et à l'intelligence émotionnelle. Enfin, les dispositifs curriculaires en LE visent à considérer l'apprenant comme un métacognitif

(Tardif, 1997); pour ce faire, ce dernier exerce sa capacité d'apprendre à apprendre (savoir apprendre à apprendre) privilégiant l'autonomie en apprentissage et la réflexion métacognitive et métalinguistique; ce qui implique une réflexion sur le système de langue et de communication et le développement de dispositions heuristiques (de recherche, de découverte et d'analyse).

A la même aune, dans un monde globalisé, la présence de l'interculturel devrait être plus systématisée dans les curricula de LE par des occurrences plus marquées de points de comparaison entre les cultures vernaculaires et celles de la langue cible. La perspective méthodologique correspondante se base sur une conception de l'interculturel à la fois comme une connaissance (s'inscrivant dans un système socio-pragmatique) et une compétence (permettant la prise de conscience de ses propres marqueurs culturels, la décentration et la distanciation). Elle intègre aussi la prise en compte de l'interculturel comme une activité cognitive et psycho-socio-affective « par l'observation et l'analyse distancées et médiatisées des représentations et productions des élèves au moyen de grilles de lecture, de comparaison, de catégorisation et de synthèse comme supports de travail » (Guillén Diaz, 2007 : 197). L'outillage méthodologique repose sur une approche intégrative et holistique de l'analyse de l'interculturel selon la démarche décrite dans le tableau ci-après.

Tableau 2 : Démarche méthodologique d'une didactique de l'interculturel

Phases	Activités transversales	Compétences langagières	Activités et stratégies didactiques
--------	-------------------------	-------------------------	-------------------------------------

<p>DECOU- VERTE ET CLASSIFI- CATION</p>	<p>Observation Ecoule Auto-ques- tionnement Mobilisation de connais- sances et ex- périences antérieures Identification d'autres manifesta- tions cultu- relles et de modes de classification</p>	<p>Compré- hension au- ditive Compré- hension orale et écrite ; in- teraction orale et écrite Production orale et écrite</p>	<p>Lecture silen- cieuse/expres- sive, brainstor- ming, observa- tion/écoute globale Observa- tion/écoute dirigée Travail col- lectif et coo- pératif (à deux, en groupes)</p>
<p>COMPARAI- SON ET IN- TERACTIO N</p>	<p>Comparaison des cultures en présence (discours et représentatio n de soi et des autres) Conciliation des points de vue et mar- queurs cultu- rels endo- gènes et exo- gènes Conceptuali- sation et critique constructive</p>	<p>Interaction orale et écrite Production orale et écrite</p>	<p>Explication de textes Comentaire de supports iconiques Classe inver- sée, re- cherches, compte ren- dus et expo- sés Dramatisa- tions, jeux de rôles, jeux didactiques, activités lu- diques</p>

			<p>Mini-ateliers de conversation, débat et écriture</p> <p>Visites et activités extramuros</p>
<p>BILAN ET STABILISATION</p>	<p>Construction interculturelle et description du profil interculturel</p> <p>Réflexion métaculturelle</p>	<p>Compréhension auditive</p> <p>Compréhension orale et écrite ; interaction orale et écrite</p> <p>Production orale et écrite</p>	<p>Explication de textes</p> <p>Comentaire de supports iconiques</p> <p>Classe inversée, recherches, compte rendus et exposés</p> <p>Dramatisations, jeux de rôles, jeux didactiques, activités ludiques</p> <p>Mini-ateliers de conversation, débat et écriture</p> <p>Visites et activités extramuros</p>

Elaboration personnelle et synthétisée des travaux de Guillén (2007), Barrios Gracia & Van Esch, González Piñeiro et al, Diop, 2019)

Ce dispositif méthodologique respecte les différentes étapes de la conduite d'une séquence d'enseignement/apprentissage. Ses trois moments didactiques significatifs portent respectivement sur les phases de sensibilisation (imprégnation et motivation), d'analyse critique (conscientisation, relativisation) et d'assimilation (stabilisation, intériorisation). L'objectif central est de passer d'une phase d'observation des registres culturels du moi à une autre plus approfondie de décentration et re-centration trans, inter et métaculturelles.

### **Conclusions et perspectives**

En définitive, au regard des contenus prescrits et des déclarations d'intentions, les programmes de langues étrangères au Sénégal sont plus portés vers l'acculturation des apprenants que leur enculturation et le développement de leur conscience plurilingue et pluriculturelle. En attestent les occurrences encore insuffisantes de thèmes favorisant l'enracinement identitaire et le dialogue culturel en anglais et l'absence de référents socioculturels propres à l'Afrique et au Sénégal en espagnol en dépit d'orientations méthodologiques favorables à l'interculturalisation. Le même tableau est caractéristique des programmes d'arabe. En effet, le traitement de la culture n'est pas exprimé de manière explicite dans les programmes d'arabe au lycée, à caractère prioritairement linguistique et grammatical alors que ceux d'allemand présentent des indices significatifs de comparaison des manifestations culturelles inhérentes au Sénégal et aux pays germanophones.

En effet, dans une écologie de plus en plus multilingue, des curricula de langues et des pratiques pédagogiques pluriels, situés à la confluence de divers horizons socioculturels, permettent de former un citoyen du monde, doté d'une compétence interculturelle, ancré dans les valeurs endogènes et ouvert aux apports féconds des civilisations et cultures de la langue cible. De fait, l'universel ne réside pas dans la négation du particulier mais plutôt dans son approfondissement. Dans cette perspective, la réforme curriculaire engagée au Sénégal offre l'opportunité de

renforcer la compétence plurilingue des élèves et leur sensibilité à la diversité des cultures locales et étrangères. Pour ce faire, elle devra explorer la promotion de contenus culturels identitaires et diversitaires, l'expérimentation d'une didactique intégrée minimaliste (méthodes éclectiques) voire maximaliste (curriculum intégré et unifié en langues étrangères) et l'élaboration de ressources didactiques à partir d'une perspective endogène.

## Références bibliographiques

- ABASCAL, Rubén.**, 2011. « Didáctica integrada de lenguas », *Aula de innovación educativa*, N° 205, pp. 37-42.
- APRAIZ JAIÓ, María Victoria, PEREZ GOMEZ, Marimar, RUIZ PEREZ, Teresa**, 2012. « La enseñanza integrada de lenguas en la escuela », *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol 59, pp. 119-137.
- ARAUJO E SÁ, María Helena.**, 2015. *Historias em Intercompreensão: a voz dos autores*, UA Editora, Aveiro.
- BARRIOS GARCIA, Pedro & VAN ESCH, Kees**, 2006. *Diseños didácticos interculturales. La competencia intercultural en la enseñanza del español*, Editorial Universidad de Granada, Granada.
- BROHY, Claudine**, 2008. « Didactique intégrée des langues: évolutions et définitions », *Babylona*, N° 1, pp. 9-11.
- BYRAM, Michael, Coord**, 2003. *La compétence interculturelle*, Editions du Conseil de l'Europe, Graz.
- CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER, VOLUME COMPLEMENTAIRE**, 2022. Conseil de l'Europe/Les Editions Didier, Strasbourg.
- CANDELIER, Michel et al.** 2012. *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- CANTERO GONZALEZ, Sara**, 2025. *El componente cultural en el aula de ELE en Senegal: la presencia de la cultura en la enseñanza secundaria*

y universitaria, Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación à Distancia (UNED),

543 p.

**CICRES BOSCH, Jordi, DE RIBOT, Maria Dolors LLAH, Silvia.**, 2012. « Didáctica integrada de lenguas: una propuesta de actividades », *Revista Iberoamericana de Educación*, V. 59, pp. 119-137.

**CUMMINS, Jim**, 1983. Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües, *Infancia y*

*Aprendizaje*, N°21, pp. 37-61.

**CUMMINS, Jim**, 2001, *La langue maternelle des enfants bilingües, qu'est-ce qui est important dans leurs études*, SPROGFORUM, N°21, pp. 15-20.

**DABENE, Louise**, 1995, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette Paris.

**DE CARLO, Maddalena**, 2017. *L'interculturel*, Clé International, Paris.

**DAFF, Moussa**, 1998. «L'aménagement linguistique et didactique de la coexistence du français et des langues nationales au Sénégal », *Diversité Langues*, Vol III. En ligne Disponible à <http://www.quebec.ca/diversité>

**DENIMAL, Amadine**, 2014. «Perspectives pour une didactique de l'interculturalisation : mise en discours des relations intersociétales dans les manuels de français langue étrangère et seconde (Grèce, Liban et Maroc)». Thèse de doctorat, Université Paul Valéry-Montpellier 3, 610 p.

**DIOP, Papa Mamour**, 2017. « Los programas de ELE en la enseñanza preuniversitaria en Senegal: descripción analítica y esbozo de un nuevo diseño curricular », *Revista redele (red electrónica de didáctica de español lengua extranjera)*, N°29, pp. 1-29.

**DIOP, Papa Mamour**, 2019a. « La Didactique de la Langue et de la Littérature au Sénégal : épistémologie d'une discipline émergente », *SOPHIA, Revue de Littérature comparée*, Université Gaston Berger de Saint-Louis, N°6, pp. 100-137.

**DIOP, Papa Mamour**, 2019b. « La competencia cultural del alumnado de ELE de nivel elemental e intermedio en Senegal :

análisis de la intervención docente perspectivas de consolidación», *GERAHA, Revue du Groupe d'Etudes et de Recherches Africaines et Hispano-américaines*, N°5, pp. 39-62.

**DIOP, Papa Mamour**, 2022. « Para una didáctica integrada de lenguas: ejemplificación con el área de idiomas extranjeros en Senegal ». *Revista X*, Universidade federal do Paraná (Brasil), V. 17, N°3, pp. 533-552.

**FALL, Amadou**, 2012. « Eduquer au national en Afrique, le cas sénégalais : une mission impossible », *Liens Nouvelle Série*, N°15, pp. 76-94.

**GUILLEN DIAZ, Carmen**, 2007. «Pour la mise en place de l'interculturel en classe de LE. Les annonces publicitaires au centre d'un dispositif didactique de décentration». *Etude de Linguistique Appliquée*, N°146, pp. 189-204.

**GUILLEN DIAZ, Carmen**, 2013. « Intercomprensione e educazione al plurilingüismo » (Recensión). *Synergies Portugal*, N°1, pp. 185-190.

**HUVER, Emmanuelle et al**, 2022. Colloque international Acedle *Didactique(s), plurilinguisme (s) mondialisation (s)*, Appel à communications, Aveiro (Portugal).

**INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE, COMMISSION NATIONALE D'ARABE**, 2002. *Programmes d'arabe du second cycle*, Ministère de l'Éducation nationale, Dakar.

**INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE, COMMISSION NATIONALE D'ANGLAIS**, 2003. *Programmes d'anglais du second cycle*, Ministère de l'Éducation nationale, Dakar.

**INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE, COMMISSION NATIONALE D'ALLEMAND**, 2005. *Programmes d'allemand du second cycle*, Ministère de l'Éducation nationale, Dakar.

**INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE**, 2006. *Programmes d'espagnol du second cycle*, Ministère de l'Éducation nationale, Dakar.

**MAJIDI, Ayoub**, 2024. «L'approche actionnelle : une méthodologie efficace pour l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) au Maroc», *Revue Internationale du chercheur*, Vol 5, N°3, pp 223-247.

**MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE**, 2024. *Lettre de Politique Générale de Développement pour le Secteur de l'Éducation et de la Formation (LPGD-SEF)*.

**MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE**, 2024. *Rapport de présentation de la Nouvelle Initiative pour la Transformation Humaniste de l'Éducation (NITHE)*.

**NDIAYE, Modou, DIAKITE, Mamadou**, 2009. *Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone LASCOLAF : le cas du Sénégal*, AFD, Dakar.

**PUREN, Christian**, 2004. «Perspectivas accionales y perspectivas culturales en didáctica de las lenguas-culturas : hacia una perspectiva co-accional co-cultural», In Estela KLETT, Marta **LUCAS, Mónica VIDAL** (compiladoras), *Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Enfoques y contextos*, pp. 55-69, Araucaria Editora, Buenos Aires.

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

**GONZALEZ PINEIRO, Manuel, GUILLEN DIAZ, Carmen & VEZ José Manuel** (2010). *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*, Editorial Síntesis, Madrid.

**ROBERT, Jean-Pierre et ROSEN, Evelyne**, 2010. *Dictionnaire pratique du CECR*, Editions OPHRYS, Paris.

**TARDIF, Jacques**, 1997. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Les Editions Logiques, Québec.

**THIAM, Ousseynou**, (coord), 2022. «Le bilinguisme scolaire en Afrique : tendances, enjeux et perspectives des enseignements-

apprentissages », *Recherches et Applications*, n°74, p. 9-140, Clé International, Paris.

**VAN CAMPENHOUDT, Luc, MARQUET, Jacques & QUIVY, Raymond**, 2017, *Manuel de recherches en sciences sociales*, Dunod, Paris.

**WOKUSH, Susanne**, 2008, « Didactique intégrée des langues: la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves », *Babylonia*, n°1, pp. 12-14.