

# L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE AU XX<sup>e</sup> SIÈCLE EN ESPAGNE: PLANS D'ÉTUDES ET ORIENTATIONS DIDACTIQUES OFFICIELLES

*Javier Suso López*  
Departamento de Filología Francesa  
Universidad de Granada

*M.<sup>a</sup> Eugenia Fernández Fraile*  
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Universidad de Granada

## RESUMEN

Este artículo presenta una visión panorámica de la enseñanza del idioma extranjero en España a lo largo del siglo XX, en las disposiciones oficiales (Planes de Estudio, normativas varias): en un primer capítulo se expone su regulación administrativa en cuanto a los horarios, cursos en que se imparte, número de horas, existencia de uno o de varios idiomas extranjeros; en un segundo capítulo, se exponen las orientaciones de tipo metodológico que acompañan con mayor o menor extensión a los programas oficiales. El artículo se centra en la modificación que ha supuesto la reforma de la LOGSE (1992 y decretos posteriores) en cuanto a la concepción del currículum de lenguas extranjeras. Se destacan así sus novedades y aciertos, pero igualmente sus lagunas y desaciertos, entre los cuales destaca el olvido - dentro de la fundamentación teórica del currículum- de la larga y rica historia de la metodología de las lenguas vivas y su didáctica; ello conlleva consecuencias negativas a la hora de orientar la labor didáctica del profesor, así como para la fijación y secuenciación de los contenidos.

## ABSTRACT

This article offers an overview of foreign language teaching in Spain throughout the 20th century through the official reglamentation (curricula and other

reglamentation). In the first chapter, we explain the administrative regulation regarding timetables, courses where teaching is delivered, number of hours, offering of one or more foreign languages. In the second chapter, we expound the methodological guidelines that accompany, to different extents, the official curricula. The article focuses on the modification that the reform brought by the LOGSE (1992 and further regulations) has implied regarding the concept of the foreign language curriculum. We highlight its novelties and successes, but also its gaps and errors, among which we must point out the omission –as a part of the theoretical basis of the curriculum- of the long and rich history of the methodology and didactics of the living languages. This implies negative consequences in guiding and advising teachers, as well as in determining and sequencing contents.

## **1. LES PLANS D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU XX<sup>E</sup> SIÈCLE**

C'est la Loi Moyano (1857) qui introduit l'enseignement des langues vivantes comme matière obligatoire dans l'enseignement secondaire en Espagne. Cependant cet enseignement va souffrir de nombreux avatars (conversion en matière volontaire dont l'enseignement n'est même pas garanti en 1868; réintroduction en 1880...). Néanmoins, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, on peut dire que l'enseignement des langues vivantes est assuré dans tous les lycées espagnols.

**Le Plan d'études de 1900** (Décrets du 19-VII et du 20-VIII 1900, sous le ministère de García Alix) provient d'un mouvement de "régénération" (réaction sociale et intellectuelle produite par le "désastre" de 1898 : perte des dernières colonies espagnoles), qui considère comme incontournables la modernisation de l'Espagne, le besoin de l'ouverture vers l'Europe et de sortir du "funeste isolement" dans lequel se trouvait l'Espagne. Il se produit ainsi un regain de l'idée du progrès, et des changements dans les structures sociales et politiques s'imposent. C'est en effet en 1900 qu'est créé le Ministère de l'Instruction Publique<sup>1</sup>; dans ce même esprit, les dirigeants se proposent de stimuler la connaissance des langues vivantes, qui sont un outil de premier ordre pour atteindre ces objectifs:

“ Como imperiosa necesidad de la vida moderna de relación de unos pueblos con otros, y el olvido del funesto aislamiento en que hemos vivido, así como por la precisión de conocer cuanto más saliente y provechoso se produce en las ciencias y en sus aplicaciones, impónese el conocimiento de las lenguas vivas: una, el Francés; otra, el Inglés o el Alemán ” (en Utande 1964: 359-360).

On peut en effet constater que, dans le Plan d'études de 1900, les élèves font successivement deux langues vivantes (LV) obligatoires au cours de leurs études secondaires: tout d'abord, le Français, pendant deux ans (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année: Études générales, "clase alterna de 1 hora": 4h30 par semaine), puis une deuxième LV (anglais ou allemand), pendant deux ans aussi (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année, "clase alterna de 1 hora": 3 h. par semaine). Pourquoi l'introduction de la première LE en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année (13-14 ans)? Tout simplement parce qu'il fallait que les élèves possèdent des connaissances grammaticales solides, que l'enseignement du latin leur fournissait en 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> année. Il faut dire aussi que, malgré la diversité énorme des plans d'études et des modifications dans les horaires et les matières qui se succèdent jusqu'à la guerre civile espagnole (quelque 40 plans différents), le français est largement majoritaire, comme première langue étrangère.

L'esprit rénovateur dure cependant très peu et s'estompe au bout de quelques années: une modification de 1903 (Décret du 6-IX 1903) élimine la seconde Langue Vivante: c'est ainsi que le français est la seule LV enseignée: une autre langue étrangère continue d'être enseignée dans certains établissements, ou bien dans certaines branches techniques. Malgré ces réformes, la situation de l'enseignement des LV est largement insatisfaisante, et le témoignage d'Américo Castro nous offre un constat accablant de cette époque :

“ ¿Qué se entiende entre nosotros por enseñanza de lenguas modernas? En este punto no hemos rebasado el plano más inferior, en que comienza el interés por aquellos idiomas; se considera su estudio como un instrumento útil o de adorno. Los españoles, abandonados a sí mismos, los aprenden aisladamente, cuando la necesidad les apremia; el Estado se limita a mantener una apariencia de enseñanza en los Institutos (2 años de francés, uno de inglés o alemán) y Escuelas de Comercio. ¿Quién ignora empero, que nadie aprende a hablar y escribir correctamente una lengua en esos Centros? Es decir, que ni aun la finalidad más modesta y elemental se logra dentro de nuestra enseñanza ” (Castro 1921 : 119-121)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Auparavant, il existait un Directeur général de l'instruction Publique, sous la dépendance du Ministre de " Fomento " (Développement).

<sup>2</sup> Il raconte même une anecdote révélatrice: le Ministère espagnol établit que l'étude de l'allemand soit obligatoire pendant l'année (au lycée), qui prépare les étudiants qui vont suivre des études médicales. Le Ministère espagnol pense ainsi que l'allemand est nécessaire pour ceux qui vont faire de la médecine, mais pas pour ceux qui vont faire Droit ou Sciences,

Il faut attendre les années 1920 pour que les dirigeants s'occupent à nouveau de la question des LV: un établissement expérimental (" Instituto-Escuela ") est créé, où les nouvelles méthodes diffusées par la " Institución Libre de Enseñanza " (ILE), mouvement réformateur d'ordre pédagogique, sont mises à l'épreuve. La situation de l'enseignement des LV est améliorée dans certaines questions administratives: les professeurs acquièrent finalement le même statut (droit de vote dans les réunions de professeurs ou " claustros ", salaires) que leurs collègues des autres matières (jusqu'à là, ils étaient des professeurs " spéciaux ", comme les professeurs de Dessin, Musique, Éducation Physique ou Danse, matières qui étaient considérées comme des " Arts " non intellectuels, et qui exigeaient des facultés spécifiques). La formation pédagogique commence à être introduite dans les cursus (un certificat d'Aptitude Pédagogique est exigé par le Décret du 26-VII-1900 pour être admis aux concours, qui possédait un contenu pédagogique général: histoire de la pédagogie, législation scolaire, etc.), les épreuves des concours de provision de postes pour l'enseignement se font désormais en français (Ordre du 24-I-1926)...

Cependant, les Professeurs Agrégés (" Catedráticos ") continuaient de posséder le droit de désigner les professeurs auxiliaires selon leur bon choix, sans qu'on exige à ceux-ci qu'ils possèdent de diplôme universitaire<sup>3</sup>... On peut imaginer que la capacité des candidats n'était pas toujours le critère principal, mais plutôt les rapports personnels de ces Professeurs Agrégés, qui s'assuraient des disciples dociles et prêts à faire tout ce qu'on leur demandait. Ces auxiliaires seront tous reconnus comme professeurs et intégrés à un statut de fonctionnaires pour régler la question, à travers un concours interne (" oposiciones restringidas ") en 1930 (voir pour ces questions la thèse de Quintín Calle Carabias, 1991). En ce qui concerne les collèges privés, les exigences quant aux diplômes étaient encore plus floues: à l'exception des congrégations

---

ou Philologie! Et il continue de dire: " El ministro que organizó así el alemán habría oído que cuando la gente acomodada se sentía enferma acudía a los doctores alemanes, y, llevado de tan luminosa sugestión, fraguó este plan. Después de todo pase que sólo los médicos tengan obligación de saber alemán; pero, ¡es que no se sabe de nadie que haya aprendido alemán es ese curso preparatorio! Un buen profesor me lo aseguraba: "Tengo cerca de cien alumnos, he de limitarme a decir cosas elementales; prácticamente, la clase no sirve para nada " (ib.).

<sup>3</sup> C'est seulement en 1915 (Décret du 30-IV-1915) qu'on va exiger le titre de Licence pour exercer le travail de professeur spécial (ou auxiliaire), ou pour occuper de façon intérimaire un poste de professeur Agrégé.

religieuses étrangères, la préparation insuffisante des professeurs de LV était une idée répandue dans toute la société espagnole, et le maintien de méthodes très traditionnelles dans la majorité des cas n'aidait pas à améliorer l'image de marque professionnelle des professeurs.

En effet, il n'existait pas encore une formation spécifique à l'université pour préparer les professeurs de LV: la seule spécialité où l'on enseignait une matière en rapport avec les LV était la Licence ès Lettres Modernes (correspondant aux Études Hispaniques actuelles), où l'on n'enseignait qu'une seule matière concernant le français: la " Littérature contemporaine des langues néolatines ". Bien sûr, les cours étaient en espagnol, puisque c'était des professeurs d'espagnol qui l'enseignaient. Les candidats au poste de professeurs de LV cherchaient un complément de formation dans le Cours préparatoire (" Curso de Ampliación ") dispensé à la " Escuela Central de Idiomas ", ou bien dans les divers lycées/établissements d'enseignement français (tel que l'Institut français de Madrid). Ou bien, il s'agissait de natifs qui passaient les concours; ceux-ci établissaient fréquemment des académies privées (Berlitz, Massé, Perrier, etc.), qui permettaient de diffuser les nouvelles méthodologies, en principe, et qui seront bien mieux estimées que les études de LV des établissements publics<sup>4</sup>.

**Le Plan d'études de 1926** (Décret du 28-VIII-1926) renouvelle la volonté de réforme de l'enseignement des LV : il établit une division entre Baccalauréat élémentaire (le français y est enseigné, pendant 3 ans, comme première LV) et Baccalauréat Universitaire, qui dure 3 ans également (où l'on réintroduit une seconde LV de façon obligatoire, à choisir parmi anglais, allemand et italien); en 1927 des programmes nouveaux des différentes matières sont fixés.

<sup>4</sup> Des études spécifiques de Philologie Moderne (avec deux sections séparées: française d'un côté, anglaise d'un autre côté) ne seront créées qu'en 1932, à la fois qu'on va exiger ce titre-là comme formation initiale obligatoire pour être admis aux concours. L'arrêt des études universitaires, comme conséquence de la guerre civile espagnole, va éliminer l'efficacité de cette mesure. Mais aussi, leur orientation philologique, comme conséquence des choix traditionnels du régime de Franco : l'histoire de la langue (questions médiévales et classiques), la littérature, le savoir théorique grammatical seront privilégiés, aux dépens d'un savoir pratique de la langue. Il faut attendre les années 70 pour pouvoir affirmer que des générations d'étudiants de LV commencent à être préparés de façon convenable, sauf dans la formation pédagogique spécifique qui était encore totalement absente des Plans d'études.

C'est cependant l'avènement de la République qui marque une nette volonté d'améliorer l'enseignement des LV, avec le **Plan d'études de 1934** (29-VIII-1934): les études secondaires se composent de 7 ans; le français y est enseigné pendant les 4 premières années (4h. par semaine au cours des 3 premières années, et 3h. par semaine en 4<sup>e</sup> année); une seconde LE, de façon obligatoire (anglais ou allemand), est enseignée en 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> année de façon intensive, avec 6h. par semaine (voir le Tableau 1).

**Le Plan d'études de 1938** (Loi de Réforme de l'Enseignement Secondaire du 20-09-1938) maintient les deux langues obligatoires, mais il élimine la primauté du français comme première LE, en faveur de l'anglais ou de l'allemand. Mais c'est l'allemand et l'italien qui sont bénéficiés, car on devait obligatoirement choisir l'une de ces deux langues (ou allemand ou italien) dans les options proposées. La première et la seconde avaient le même traitement horaire en principe, mais très vite l'option de la seconde langue (italien/français) diminue son horaire à 45 minutes par semaine (voir le Tableau 2).

<b>Plans d'étude</b>	<b>1900</b>	Nombre d'heures/ semaine (x années d'étude)	<b>1934</b>	Nombre d'heures/ semaine (x années d'étude)
Langues étudiées:	2 langues obligatoires		2 langues obligatoires	
Première langue	Français	4h30 (x 2 ans: 3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> année)	Français	4h (x 3 ans: 1, 2 et 3 <sup>e</sup> année) 3h (x 1 an: 4 <sup>e</sup> année)
Seconde langue	Anglais/ Allemand	3h (x 2 ans: 5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> année)	Anglais/ Allemand	6h (x 2 ans: 6 <sup>e</sup> et 7 <sup>e</sup> année)
Total heures/an (35 semaines/an/ <b>total</b> )		157h.30/an (x 2 ans): <b>315h.</b>		120 h (x 3 ans) + 90 h (x 1 an): <b>625 h.</b>
Première langue				
Deuxième langue		105 h./an (x 2 ans): <b>210 h.</b>		180 h (x 2 ans): <b>420 h.</b>

Tableau 1. Les Plans d'étude de 1900 et de 1934

**Le Plan d'études de 1953** (Loi sur la Réorganisation de l'Enseignement Secondaire de 26-II-1953) élimine la seconde langue étrangère: les élèves doivent choisir une seule LE, parmi l'allemand, l'anglais, le français, l'italien et le portugais. En outre, l'horaire par semaine est rabaisé à 2h 45 (voir le Tableau 2). En 1957, on ne peut choisir qu'entre l'allemand, l'anglais et le français. Cette élimination de la seconde LE et cette diminution dans les horaires reflète le préjugé du régime de Franco sur les LE:

- toute influence non désirée venant de l'étranger devait être combattue: on soumet donc à censure tous les textes de lecture proposés; les langues étrangères sont par principe "douteuses", puisqu'on ne sait pas exactement ce qu'elles véhiculent; elles ne servent pas à forger l'esprit (moral) convenablement;
- les langues étrangères ne servent pas à former l'intelligence, ou à développer les facultés de raisonnement et d'abstraction, parce que "estas materias no provocan gran tensión psico-física" (Ordre du 31-X-1940, in Castro Marcos 1949: 4). C'est ainsi qu'on leur assigne l'horaire le plus improductif de la journée scolaire: le début de l'après-midi.

<b>Plans d'étude</b>	<b>1938</b>	Nombre d'heures/ semaine ( x nombre d'années)	<b>1953-57</b>	Nombre d'heures/ semaine ( x nombre d'années)
Langues étudiées:	<b>2 langues obligatoires</b>		<b>1 langue obligatoire</b>	
Première langue	anglais ou allemand	3h (x 4 ans)	anglais /allemand/ français/ (italien/ portugais)	1953: 2h45 (x 4 ans) 1957: 4h25 (x 4 ans)
Seconde langue	français ou italien	3h (x 4 ans), puis 45 minutes		
Total heures/an (35 semaines/an/ <b>total</b> )		105h (x 4ans): <b>420 h.</b>	<b>une LE obligatoire</b>	1953: 71h15 (x 4 ans): <b>285 h</b> 1957: <b>617 h</b>
Première langue				
Deuxième langue		26h15 (x 4 ans): <b>105 h.</b>		

Tableau 2. Les Plans d'étude de 1938 et de 1953/57

### **Les Plans d'études de 1970 (LGE) et de 1992 (LOGSE)**

Le changement effectué dans la LGE (Ley General de Educación) de 1970 au sujet des langues étrangères (LE) est très important:

- du point de vue structural: les études secondaires sont divisées en deux étapes: les études secondaires, qui duraient jusque-là 7 ans (dans un cycle unifié de 11 à 18 ans) sont ramenées à 4 ans. Les trois premières années vont constituer un cycle (de 3 ans) qui est déplacé à l'enseignement obligatoire élémentaire (EGB), déplacement même physique, puisque ces cours seront dispensés dans les collèges primaires: les professeurs de EGB devront ainsi se reconvertir aux nouvelles matières, principalement dans les langues vivantes. C'est donc un cycle court, de 4 ans (Bachillerato, ou BUP, puis COU), qui est dispensé dans les lycées. Le long baccalauréat (6 ou 7 ans) caractéristique des étapes antérieures (depuis la loi Moyano) disparaît en faveur d'études secondaires plus courtes (4 ans), ou bien d'un enseignement professionnel (2 ans);
- du point de vue quantitatif: le nombre d'heures augmente considérablement (voir le Tableau 3) : cinq heures par semaine en 1<sup>e</sup> année de BUP et quatre heures par semaine en 2<sup>e</sup> année de BUP. Une Résolution (4 juillet 1975) prévoyait la possibilité de choisir une seconde LE à partir de la 3<sup>e</sup> année de BUP (3 h. par semaine) de façon volontaire: cette possibilité ne s'est faite réalité dans aucun cas, cependant. Il faut dire aussi qu'on va réduire à 4 le nombre d'heures de LE en 1<sup>e</sup> année de BUP (de même qu'en Langue espagnole et en Mathématiques) et à 3 le nombre d'heures en 2<sup>e</sup> année de BUP : il y avait un nombre excessif d'heures de classe par semaine (33 au total en 1<sup>e</sup> BUP, 32 en 2<sup>e</sup> BUP) ; on ramène ainsi à 30 heures le nombre total d'heures de classe des élèves par semaine.

Le choix de LE se produit normalement entre l'anglais et le français (les chiffres d'élèves s'équilibrent vers 1980, puis évoluent rapidement vers l'anglais comme LE). Seulement quelques lycées offrent une LE autre que ces deux langues (dans le département de Granada : l'italien, au lycée Ganivet; l'allemand, au lycée Padre Suárez): 5'5% des lycées au total, dans l'ensemble de l'Espagne.

On réserve pour un peu plus loin le signalement de l'importance qualitative aussi de cette LGE, quant aux aspects concernant la conception de la LE et de son enseignement.

L'enseignement d'une LE se produit aussi dans la Formation professionnelle, quoique avec une moindre exigence horaire (3h/semaine pendant les 2 ans des études professionnelles), et avec des objectifs plus pratiques: pendant ces études, l'enseignement de la LE "continuará el aprendizaje iniciado en E.G.B., prestándose especial atención a la comprensión y traducción de textos técnicos relacionados con la profesión y a la expresión oral" (Décret 707/1976, 5 mars, op. cit., in note 15.2, pp. 927 et 929-930).

La **Réforme de 1992 (LOGSE)** fait revenir la structure de l'enseignement au modèle traditionnel: enseignement primaire (6 ans), sous la charge des instituteurs dans les écoles; enseignement secondaire (6 ans: 4 ans de l'ESO + 2 ans du Bachillerato), sous la charge des professeurs munis d'une licence, dans les lycées. Quant aux langues étrangères, la réforme de 1992 est importante sous trois points principalement: l'anticipation du début de l'apprentissage d'une première LE à 8 ans (dans le primaire); l'introduction d'une seconde langue étrangère à partir des études secondaires (à 12 ans), de façon volontaire, et optative (obligatoirement en Andalousie), à partir de 16 ans; finalement, l'augmentation de l'horaire total destiné à la première LE, qui est considérable: plus de 25 % par rapport à la situation antérieure! (voir le Tableau 3).

Neuf cents heures de cours (réelles: mille heures minimums selon les dispositions officielles) devraient être suffisantes pour que les élèves acquièrent une compétence de communication suffisante, proche de certains stades du bilinguisme. Cependant, cette mesure est trompeuse, quant à son efficacité réelle: l'augmentation horaire est contrecarrée par l'allongement dans la répartition: les neuf cents/mille heures sont distribuées le long de 10 ans (4 ans pendant l'Éducation Primaire; 4 ans aux Études Secondaires; 2 ans au Bachillerato). Et, comme l'indique D. Nunan, 2 heures par semaine (c'est le cas au 2<sup>e</sup> cycle du Primaire; et dans la 2<sup>e</sup> année du Bachillerato) ne permettent aucune consolidation des connaissances et des habiletés acquises.

Plans d'étude	1970	Nombre d'heures/ semaine ( x nombre d'années)	1992	Nombre d'heures/ semaine ( x nombre d'années)
Langues étudiées:	<b>1 LE obligatoire</b>		<b>1 LE oblig. 1 LE optative</b>	
	Français Anglais/ Allemand/ Italien	EGE: 3h/semaine ( x 3 ans) 1 BUP: 5h/semaine 2 BUP: 4h/semaine 3 BUP: 3h/semaine COU: 3h/semaine	<b>1 LE obligatoire</b> (anglais)	<b>E. Primaire:</b> 2h/semaine (x2 ans) 3h/semaine (x2 ans) <b>E. Secondaire:</b> 3h/semaine (4 ans) <b>Bachillerato:</b> 3h/semaine (x 1 an) 2h/semaine (x 1 an)
			<b>1 LE optative</b> (français)	<b>E. Secondaire:</b> 2h/semaine (x3 ans) 3h/semaine (x 1 an) <b>Bachillerato:</b> 3h/semaine (x 1 an) 2h/semaine (x 1 an)
Total heures/an (35 semaines)  <b>total</b>		EGE: <b>315h</b> BUP+COU: <b>525h</b>  <b>Total:</b> <b>840h // 770h (1)</b>	<b>1 LE obligatoire</b>	E. Primaire: <b>350h</b> E. Secondaire (2): <b>450h // 420h</b> Bachillerato (2): <b>210h // 175h</b> <b>Total: 1010h // 945h (2)</b>
			<b>1 LE optative</b> (3)	E. Secondaire: <b>315h</b> Bachillerato: <b>175h</b>  <b>Total: 490h</b>

(1) 770 heures après la réduction d'une heure/semaine en 1<sup>e</sup> BUP et d'une autre heure/semaine en 2<sup>e</sup> BUP.

(2) Le premier chiffre correspond à ce qui est fixé par les Décrets des enseignements minimaux (1007/1991 et 1178/1992). Or, ces chiffres ne peuvent même pas être obtenus avec 40 semaines de cours par an. Nous effectuons ainsi à la suite un calcul plus réaliste (35 semaines par an). Des calculs encore plus réalistes font état que les années scolaires rarement dépassent les 32-33 semaines de cours, du moins dans les lycées.

(3) Dans la Communauté Autonome de l'Andalousie, la seconde LE est obligatoire dans l'étape du Bachillerato, avec les mêmes horaires.

Tableau 3. Les Plans d'étude de la LGE et de la LOGSE

C'est le même problème qui se pose pour la **seconde LE**, de façon aggravée: dans la première LE, les élèves possèdent au moins 7 cours de suite à raison de 3h/ semaine, tandis que dans la seconde LE, les trois premiers cours de l'enseignement secondaire se font sur la base de 2h/semaine, et, une fois que les élèves ont pu consolider certains apprentissages (4<sup>e</sup> année de ESO; 1<sup>e</sup> année de Bachillerato: 3h/ semaine), il se produit une réduction à 2 h/semaine dans la 2<sup>e</sup> année du Bachillerato. Le projet (il s'agit peut-être de simples rumeurs) de réduire la seconde LE à 2h/ semaine dans tous les cours serait ainsi catastrophique pour les élèves. Dans la situation actuelle, un élève qui a fait tous les cours de seconde LE a été en contact avec la LE pendant 490 heures le long de 6 ans, soit 80 heures par an, ce qui est un nombre très insuffisant d'heures pour consolider quoi que ce soit. Dans le Plan d'études de 1970, les élèves faisaient des progrès très nets et évidents en 1-2 BUP (5h et 4h/semaine), ce qui était en outre très motivant pour eux aussi et renforçait les acquisitions.

Quant à la seconde LE, un deuxième problème " structural " (ou d'organisation) se pose, qui a d'énormes répercussions didactiques: la non-homogénéisation de l'âge auquel les élèves commencent l'apprentissage. Les lacunes dans les dispositions législatives, mais aussi l'absence d'une volonté politique pour faire que tous les élèves qui rentrent dans l'enseignement secondaire fassent réellement une seconde LE, produit une situation chaotique: de nombreux élèves ne commencent pas la seconde LE dans la 1<sup>e</sup> année ESO, mais en 3<sup>e</sup> année; d'autres enfin en 1<sup>e</sup> année de Bachillerato. Et, étant donné que les dispositions légales à ce sujet sont rarement menées à bout<sup>5</sup>, l'hétérogénéité dans les niveaux des compétences et des connaissances rend impossible une progression homogène, et produit d'énormes difficultés dans la gestion de la classe, ce qui répercute bien sûr dans la motivation des élèves et dans leurs acquisitions. La réforme annoncée par le gouvernement actuel (sous l'étiquette de la " Ley de Calidad ") prévoit la conversion de la seconde LE en obligatoire à partir de la 1<sup>e</sup> année de l'ESO, ce qui résoudrait ce dernier problème, en principe. Cette réforme prévoit de même anticiper l'apprentissage de la première LE dès la première année du Primaire (les enfants commenceraient à apprendre une LE à l'âge de six ans).

<sup>5</sup> "Los centros programarán las enseñanzas de esta materia en dos niveles distintos para aquellos alumnos que la vienen cursando desde el primer ciclo de la etapa y otro para aquellos alumnos que se incorporan por primera vez, en el segundo ciclo, a las enseñanzas de dicha LE" (Orden de 4-VIII-1994, BOE 11-VIII-1994).

## 2. LES ORIENTATIONS DIDACTIQUES OFFICIELLES

Les législateurs qui conçoivent un nouveau Plan d'études ne limitent pas leurs objectifs à transformer la structure des études (matières, répartition horaire, nombre d'années, etc.), ils essayent aussi d'exercer une influence sur deux aspects principaux, qui reflètent leurs visées pédagogiques/philosophiques: le contenu des matières et les méthodes de travail en classe (notamment). Nous allons effectuer un rapide survol sur ces deux questions.

Nous avons dit auparavant que le Plan d'études de 1900 devait être signalé comme un événement important dans l'histoire de l'enseignement des LE. Une nouvelle conception des LE est explicitée: celles-ci doivent servir avant tout en tant que moyens de communication. Certains auteurs emploient la métaphore suivante: les LE sont le " chemin de fer de l'esprit " des peuples de l'Europe. La connaissance des LE devra donc être pratique et non philologique.

Donc, les méthodes de travail en classe devaient changer:

" No hay necesidad de consignar hasta qué punto debe ser práctico el trabajo de estudiarlas. La lectura correcta, la traducción y la redacción corrientes deben ser el objeto principal, y si además en las clases se acostumbran desde el primer día Profesores y alumnos a ir gradualmente empleando el lenguaje, resultará la tarea provechosa y el éxito cierto " (in Utande 1964: 359-360).

Ces orientations générales devaient être concrétisées de plus près: un décret postérieur (18-VIII-1900) établit les bases pour le développement d'un programme unique (ou " cuestionario ") pour chaque matière. Dans le cas des LE, l'idée de base (ou le concept linguistique) devait être la suivante:

" Francés e Inglés. Estas lenguas vivas no han de estudiarse con un fin de cultura filológica, sino con un fin práctico de aplicación a los usos de la vida. Cuanto al francés, traducirlo y hablarlo; cuanto al Inglés, bastará con leerlo y traducirlo " [c'était la seconde LE, et disposait d'un moindre horaire, comme on l'a vu].

Malheureusement, les avatars politiques allaient provoquer que ce " Cuestiona-

rio ” à orientation pratique et instrumentale des LE n’ait vu le jour qu’en 1927!<sup>6</sup> Ce Programme marquait une volonté rénovatrice très nette, en se basant sur “ los importantes adelantos realizados en este último cuarto de siglo por las ciencias que han tomado cuerpo alrededor de los hechos lingüísticos ” (décret du 9-VIII-1927: 219-220). Cela ne veut pas dire qu’on conseille l’introduction de questions de grammaire historique dans les manuels d’enseignement de FLE, ce que certains auteurs avaient fait à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, tels Araujo et Méndez Bejarano ! La réflexion linguistique appuie par contre la différenciation des contenus en trois 3 domaines : la phonétique (les enseignements des phonéticiens sont incorporés: articulation, transcription phonétique, etc.), le vocabulaire (vocabulaire courant d’abord, en établissant des cercles concentriques autour des centres d’intérêt des élèves, puis le vocabulaire technique et littéraire dans le dernier cours) et finalement la grammaire.

D’autre part, la “ dilatada y ruidosa lucha de métodos entablada desde hace treinta años, y que ha puesto frente a frente no sólo a los Profesores de Lenguas vivas<sup>7</sup>, sino también a los de otras materias: a los estadistas, a los escritores y aun a los públicos de todos los países ” semble avoir terminé; on est en état de dresser le bilan et de constater -“ con los datos irrefutables de la experiencia ”- que la meilleure méthode est une méthode éclectique: “ cuanto más ecléctico sea un método -discretamente ecléctico, es decir, fundado en la realidad de las cosas y en la psicología de los alumnos, y no sometido al capricho de la fantasía individual- tantas más posibilidades tendrá de responder a las exigencias complejas de la enseñanza de idiomas ”.

<sup>6</sup> Il faut savoir cependant que, entre 1900 et 1923 il y a eu en Espagne 39 Présidents du Gouvernement et 53 Ministres de l’Instruction Publique différents! La question du “Cuestionario” s’inscrivait dans le débat plus général de la liberté de chaire (“libertad de cátedra”), que les libéraux défendaient, face aux conservateurs qui penchaient plutôt pour le contrôle, par l’État, des contenus enseignés. Cependant, soutenu à outrance, le principe de la liberté des professeurs avait donné lieu à un immobilisme général dans les contenus et les méthodes d’enseignement (sauf des exceptions louables), à tel point que Ruiz Jiménez, ministre libéral, entreprend de mener à bout cette modernisation à travers l’établissement d’un “Cuestionario” (1911), où il échouera cependant.

<sup>7</sup> Entre les réformateurs, partisans de la méthode directe (langue orale, conversation, imprégnation, pratique constante, élimination de la langue maternelle) et les conservateurs, partisans de garder la méthode traditionnelle: apprentissage de règles, traduction (version, thème), lecture.

Cette méthodologique d'ordre éclectique établit les principes suivants:

- le besoin de baser l'acquisition du vocabulaire sur l'intuition, l'intérêt et l'activité multiple des élèves (principe donc direct)
- le besoin de baser l'étude de la prononciation sur les principes de la phonétique expérimentale;
- le besoin d'exclure ("desechar") la méthode déductive dans l'enseignement de la grammaire:

"en vez de detenerse en describir minuciosamente cada pieza del mecanismo gramatical, conviene más indicar inmediatamente al alumno el funcionamiento del mismo; la descripción completa de las piezas vendrá más adelante y, aún entonces, convendría no preocuparse por las definiciones. En gramática, lo esencial no es poder definir, sino poder reconocer, y para ello, el análisis constituye un poderoso auxilio cuando no se le toma como un ejercicio mecánico, sobrecargado de fórmulas, sino como ejercicio de observación dirigido al entendimiento" (1927: 221);

- le maintien de la traduction comme procédé de travail nécessaire.

**Le Plan d'études de 1934** (Décret du 21-X-1934), qui est accompagné aussi d'un "Cuestionario" (29-VIII-1934), est le continuateur de cet esprit de rénovation méthodologique, mais il établit un éclectisme différent:

- la première année doit suivre la méthode directe, dans son intégralité (pratique orale de la langue sur des images murales, non traduction...)
- les années suivantes font part d'un contenu culturel (la "civilisation française", fortement axée sur la littérature française), auquel on accède à partir de l'étude de "trozos escogidos de los mejores escritores": lecture au premier cours, traduction dans les cours postérieurs.

#### **Le Plan d'études de 1970**

Nous avons indiqué auparavant que la LGE avait introduit des changements structuraux importants dans le système éducatif; quant aux LE, les horaires avaient connu une très nette augmentation (même avec la correction postérieure). Du point de vue qualitatif, la LGE marque aussi une date importante dans l'histoire de

l'enseignement espagnol. Le " Livre Blanc " de 1970 est en effet un effort de modernisation et de mise à jour de l'Espagne autant dans les structures éducatives (éducation obligatoire jusqu'à 14 ans) que des conceptions psycho-pédagogiques: on sent l'influence des modèles systémiques de l'époque (dans la planification de l'action éducative), et, dans le cas de la LE, de la linguistique structurale (dans la définition des objectifs et des contenus) et des théories de l'apprentissage (béhaviorisme). Il faut signaler que, avant même la LGE, les dirigeants éducatifs espagnols s'étaient fait l'écho dans le domaine des LE des nouvelles tendances méthodologiques d'ordre audiovisuel, grâce aux efforts des professeurs du secondaire tels, entre autres, Enrique Canito ou Luis Grandía.

Ces nouvelles tendances concernant les LE sont posées de façon explicite dans la réforme de 1970. Une nouvelle approche ou conception des LE surgit:

“ se aprende la adquisición de un vehículo de comunicación que facilite:

- a) el acercamiento a una segunda cultura [...]
- b) el futuro intercambio comercial, técnico y cultural
- c) la adquisición de información, no disponible a través de la lengua [materna], para su utilización posterior en la vida social y profesional nacional ” (MEC 1979 : note 15.1., p. 36-37).

Au cours de l'étape du BUP, l'enseignement des LE

“ tiende a ampliar la capacidad de expresión y comprensión verbal del alumno, tanto en la lengua nacional como en otras lenguas modernas, con el fin de llevarle a adquirir un dominio suficiente del lenguaje como medio de comunicación, lo que le permitirá expresar sus vivencias y comprender adecuadamente los mensajes intelectuales y afectivos que reciba ” (Décret 160/1975, 23 janvier, in MEC 1976 : note 15.2, p. 622).

Par exemple, les objectifs en LE ne sont plus définis comme des connaissances que l'élève doit assimiler, mais comme des habiletés et des attitudes que l'élève doit développer au contact de la LE, pour être capable de s'exprimer dans des différentes situations de communication, et par là, acquérir un enrichissement du vocabulaire, une fluidité dans l'expression, et un perfectionnement du langage. L'accent n'est pas porté sur “ la adquisición de conocimientos cuanto el desarrollo de hábitos de estudio y de trabajo, y de la capacidad de expresión ” (Orden Ministerial de 2-XII-1970).

Une enquête effectuée auprès des professeurs de EGB -dont se font l'écho Manuel Ignacio Cabezas et Jose Carlos Herreras (1989: 75-80)- à qui on leur demandait de quoi étaient capables leurs élèves à la fin des études obligatoires, offre des résultats intéressants. Les élèves possèdent les habiletés suivantes :

- lire correctement (87'5%)
- traduire (76'2%)
- rédiger des textes courts (26'2%)
- comprendre une conversation (21'2%)
- participer dans une conversation d'ordre " pédagogique ", c'est-à-dire, répondre à des questions formulées par le professeur sur le contenu linguistique de dialogues présentés dans le manuel (15%).

Ces capacités des élèves sont bien sûr en rapport aux procédés utilisés en classe: celles-ci consistent en effet dans des lectures (97'8% des professeurs consultés déclarent faire pratiquer cet exercice aux élèves, à voix haute bien sûr), des traductions (89'4%), des dictées (87%), des exercices de grammaire (62'5%), des conversations (56'5%), des exercices sur le vocabulaire (47'6%). Peu de professeurs font des jeux (2'3%), des chansons (3'7%), passent des diapositives (5'7%), ou font dramatiser les dialogues par les élèves (7'8%). La langue utilisée en classe par le professeur est toujours ou presque toujours l'espagnol dans 38'6% des cas (dans l'enseignement public) et dans 44'4% des cas (enseignement privé); dans le cas des élèves, le pourcentage est de 45'4% de 65'1% des cas respectivement.

À la fin de leurs études (COU), les élèves ont acquis les capacités suivantes:

- lire des textes (85'4%)
- comprendre une conversation (85'4)
- s'exprimer par écrit (67'2%)
- participer dans une conversation-débat (63'6%).

Les activités réalisées en classe sont maintenant les suivantes:

- des conversations (97'3% des professeurs consultés en font)
- des exercices de grammaire (90'7%)
- des lectures (88'4%)
- des dictées (88'4%)
- des exercices sur la civilisation française (66'9%)

- des traductions (62'9%)
- des rédactions (62'9%)
- des exercices de vocabulaire (60'5%)...

Par contre, les exercices sur la phonétique ou la transcription phonétique, les commentaires, les exposés, les auditions, les exercices sur les verbes, les jeux linguistiques, les résumés, les dramatisations, et les débats sont des activités très peu réalisées (moins de 10%, par ordre décroissant. On voit ainsi que la révolution méthodologique audiovisuelle n'était pas " totalement " entrée dans les classes: la plupart des professeurs continuent d'expliquer explicitement la grammaire et de faire des traductions, questions absolument interdites par les principes sacrés de telle méthode.

Le Curriculum de 1990 (LOGSE)-1992 (Décrets)

### **Fondements, principes théoriques de l'acquisition/apprentissage d'une LE**

Selon le *DCB* (1989), l'élaboration d'un projet curriculaire en LE doit prendre en compte les facteurs suivants:

1. La nature du langage et la façon de concevoir sa structure et son fonctionnement
2. Les processus impliqués dans la maîtrise progressive des LE
3. Les caractéristiques spécifiques de la LE objet de l'apprentissage
4. Les attentes de la société et des étudiants quant aux objectifs et finalités de l'apprentissage de la LE, donc leurs intérêts et leurs besoins.

À l'intérieur de ces facteurs sont établis une série de fondements théoriques (qui devront guider les décisions et les choix postérieurs) d'ordre linguistique (la conception de la langue et de la LE: facteurs 1 et 3), psychologique (ou théories d'apprentissage: facteur 2), et philosophique et social (attentes, besoins et intérêts des élèves; choix sociaux, formation du citoyen). Dans tous ces points, l'orientation du *DCB* se situe dans une attitude de progrès, de changements, d'introduction de valeurs morales et civiques dans l'enseignement de la LE, que nous partageons et que nous faisons nôtres totalement.

Ainsi, **dans l'aspect linguistique**, le langage est posé:

- comme un instrument de communication interpersonnelle (réception/émission de pensées, expériences, sentiments, opinions, informations),
- comme un outil d'action sur le monde extérieur et sur les autres,
- comme un instrument de réflexion et d'analyse personnelle (à travers le langage intérieur) qui nous aide à surmonter nos problèmes et à prendre des décisions,

On n'oublie pas que toute langue possède en outre une fonction représentative, ou une capacité à représenter la réalité, qui nous aide à posséder une vision du monde et à nous intégrer à une collectivité socioculturelle; et que chaque langue s'organise selon un système composé de règles d'ordre structural où tout se tient (ou système de signes), composé de plusieurs sous-systèmes qu'il faut maîtriser (phonologique, morphosyntaxique, sémantique).

Parler une langue signifie en définitive posséder une compétence de communication, qui se décompose en 4 sous-composantes solidement nouées les unes les autres: linguistique, sociolinguistique et socioculturelle, discursive et stratégique.

Quant aux **fondements psychologiques**, on ne peut de même qu'être d'accord avec les fondements ou les principes théoriques établis: l'acquisition d'une LE est un "processus de construction créative le long duquel l'élève, tout en s'appuyant sur des structures naturelles, à partir de l'input reçu, formule des hypothèses pour élaborer les règles qui forment la représentation interne du nouveau système linguistique" (*DCB* 1989: 319, traduction propre).

Cette définition montre un effort d'éclectisme énorme, puisque sont réunies dans un même énoncé l'approche naturelle (Krashen: "stratégies naturelles", *l'input*), la psychologie cognitive ("processus de construction") et les théories d'ordre innéiste de Lenneberg-Chomsky ("créativité"). En tant que formulation générale et synthétique, on est d'accord: nous verrons plus loin comment se traduit cet éclectisme et quelles répercussions concrètes vont être tirées par la suite, où nous avons à dire plusieurs choses.

Tout d'abord, on va réaliser une répartition par étapes des différentes théories d'acquisition/apprentissage de la LE: pour l'Éducation Primaire, le *DCB* va s'appuyer sur la façon où l'on acquiert une LE d'après Krashen-Terrell: il s'agit d'un processus naturel. Quant à l'ESO et le Bachillerato, le *DCB* se base plutôt sur la conception

suivante: apprendre une LE est un “ processus de construction créative”, et le *DCB* suivra plutôt le cognitivisme de Piaget-Vygostky, ainsi que l’innéisme de Lenneberg-Chomsky, dans une moindre mesure. Toute une série de principes de travail découlent de ces choix.

En ce qui concerne l’**Éducation Primaire**, dans les introductions générales des Décrets des contenus, ou dans d’autres documents officiels, de manière éparse, on arrive à rassembler les principes suivants :

- l’utilisation de la LE en classe et l’élimination de la langue maternelle,
- l’accès au sens sans le recours de la traduction,
- l’élimination initiale des explications sur le fonctionnement de la langue,
- le décalage entre l’apprentissage oral et le contact avec l’écrit,
- la contextualisation du lexique et des sujets (ou thèmes) exploités,
- le travail sur le lexique doit suivre le principe I+1 (input légèrement au-dessus des connaissances de l’élève),
- l’attitude “permissive” face à l’erreur (indicatif passager de l’interlangue), puisqu’elle sera éliminée par autocorrection spontanée,
- l’importance de l’attitude de l’élève,
- la méthodologie active,
- la conception de la classe comme un lieu ludique...

Nous pouvons affirmer que ces principes découlent de l’approche naturelle de Krashen-Terrell (même si on ne le dit pas de manière explicite dans les textes).

Nous sommes globalement d’accord avec ces démarches ; cependant, nous sommes en désaccord sur trois points:

- a) L’élimination de la réflexion sur la langue, et par conséquent de la grammaire dans cette étape. Comme de nombreux didacticiens ont mis en relief, acquisition et apprentissage sont des processus qui se renforcent l’un l’autre, par conséquent l’activité de réflexion sur la langue possède son sens plein en Éd. Primaire, à condition de la faire de façon inductive, à la suite des acquisitions;
- b) la différenciation entre une phase de compréhension et une phase ( bien postérieure) de production ne tient pas debout non plus: la production renforce la compréhension;

- c) l'ambiance de classe doit sûrement être détendue, on peut bien sûr y introduire des activités de simulation et des jeux linguistiques, on peut chanter, regarder des documents vidéo, mais la salle de classe n'est pas une cour de récréation: on est là pour travailler, et le travail d'acquisition/apprentissage d'une LE est quelque chose de sérieux, qui exige des efforts.

Quant à l'**ESO** et le **Bachillerato**, nous avons dit que l'acquisition d'une LE est envisagée comme un " processus de construction créative ", " un processus social et personnel, que chaque individu construit dans ses relations actives avec les personnes et la culture où il vit ". Les principes qui en découlent (qu'on trouve éparpillés le long des textes législatifs), et qui doivent guider le travail du professeur sont les suivants:

- il faut créer des ambiances qui favorisent l'interaction du professeur et des élèves et des élèves entre eux; à ce sujet, les simulations, la méthode des tâches ou de projets constituent des activités très intéressantes;
- la progression n'est pas linéaire, mais globale;
- la réflexion sur la langue et sur l'apprentissage devient un centre organisateur important dans la détermination des activités;
- l'apprentissage doit être significatif (les connaissances nouvelles doivent être mises en rapport avec les connaissances déjà présentes chez les élèves),
- l'autonomie et la responsabilisation de l'élève dans son apprentissage est un choix central: le négociation et l'autoévaluation en découlent (puisque, ne l'oublions pas) l'élève est le "protagoniste" des ses apprentissages...

Dans ce cas, nous sommes aussi d'accord : on ne peut pas être en désaccord dans l'établissement de tels principes généraux, qui s'inspirent globalement du cognitivisme, comme nous l'avons signalé.

Ainsi, le *DCB* et les décrets du curriculum établissent une progression dans les grandes options méthodologiques pour les apprentissages dans la première LE: une approche naturelle à ses débuts, puis une approche cognitive. Le problème est qu'on va appliquer telle quelle cette répartition (succession) des options méthodologiques à la seconde langue étrangère. Il suffit d'observer les décrets qui fixent le curriculum pour remarquer l'étonnante similitude entre les contenus de la première LE et ceux de la deuxième LE, comme si les élèves avaient commencé tous à apprendre une LE à 8 ans, ou bien comme s'ils commençaient tous à 12 ans. La conséquence est

surprenante : la seconde LE a droit immédiatement à une approche cognitive (puisque l'âge des élèves, c'est-à-dire leurs caractéristiques psychologiques, le permettent : ce qui devient une exigence) sans que les activités d'imprégnation-immersion-écoute-répétition (propres de l'approche naturelle, appliquées dans le Primaire) soient suffisamment mises en relief. L'élève ne possède donc pas d'expériences langagières suffisantes pour y exercer sa capacité cognitive.

### LA STRUCTURE DU CURRICULUM

Pour nous, il est énormément surprenant que le *DCB* (1989) décompose le curriculum en 3 chapitres: 1. Objectifs. 2. Contenus, et 3. "Orientations didactiques et pour l'évaluation". C'est-à-dire: il n'y a pas un chapitre spécifiquement consacré au domaine: "activités réalisées en classe, actions du professeur et procédés de travail des élèves guidé par le professeur". Celles-ci sont rassemblées sous l'étiquette "orientations didactiques" avec l'évaluation, qui pourtant est conçue (puisque l'évaluation formative est conseillée) comme l'examen de tout le processus d'enseignement-apprentissage (et celui-ci comprend la définition des objectifs et des contenus, mais aussi le travail réalisé en classe). Les questions méthodologiques (ou didactiques)<sup>10</sup> semblent ne pas intéresser tellement, puisqu'elles ne sont pas reconnues comme un élément de réflexion central.

Le contenu de ce troisième chapitre du *DCB* est énormément significatif de ce nous affirmons: on ne trouve que 25 pages destinées aux orientations spécifiques sur la LE en Éducation Primaire (*DCB* 1989: 351-375, et encore, elles sont écrites pour l'anglais LE: des orientations similaires pour les autres LE n'ont pas vu le jour), et on ne trouve que 7 pages d'orientations spécifiques de LE pour l'ESO (*DCB* 1989: 469-477).

Mais surtout, même si elles portent le titre d'orientations spécifiques, les questions qui sont abordées concernent des sujets très généraux: la méthode des tâches, l'importance du type *d'input*, le rôle du professeur, l'importance de l'attitude de

<sup>10</sup> La Didactique de la LE, comme discipline, comprend le choix (ou "transposition", voir Chevallard) des fondements théoriques, l'établissement des objectifs et des contenus, la méthodologie (la réflexion sur le travail de classe, la proposition d'activités d'enseignement/apprentissage) et l'évaluation.

l'élève, l'importance de l'interrelation des blocs des contenus, l'organisation de la salle de classe et des ressources, l'importance de transformer la salle de classe en lieu de recherche... Il ne peut en être autrement puisqu'il s'agit d'un document général, pourrait-on argumenter. Le problème c'est qu'on ne va pas descendre à un niveau de réflexion plus concret, celui du travail précis dans la salle de classe.

Et ainsi, à la suite de ce parti-pris conceptuel et disciplinaire (on n'a pas besoin d'une Didactique spécifique de la LE), une série de lacunes se produisent: la Didactique spécifique est intégrée à (ou réabsorbée dans) la méthodologie générale, et ne concerne que les techniques de travail de classe communes à toutes les matières: gestion des groupes, conseils méthodologiques basés sur le bon sens, etc. Ainsi, à la suite de la LOGSE, sont publiés les décrets dans chaque Communauté Autonome qui fixent le contenus minimaux, puis, les décrets qui fixent le curriculum spécifique (encore des contenus), et finalement, les décrets qui proposent des orientations pour la détermination et la mise en progression dans leur déroulement temporel des contenus (ou "secuenciación"). Aucun de ces décrets (ou autres) n'a abordé de manière concrète les questions méthodologiques: si, toutefois, dans les décrets cités, on trouve certains conseils ou orientations générales concernant les questions méthodologiques, on le fait à l'intérieur des considérations sur les contenus! C'est à partir de ces conseils que nous avons établi les démarches méthodologiques générales (naturelle, cognitive) que nous avons exposées auparavant.

Dans les documents officiels concernant la Réforme de la LOGSE (*DCB*, Décrets), on ne trouve donc que des orientations méthodologiques très générales, trop simples, nettement insuffisantes pour guider le travail du professeur en classe. **La Réforme LOGSE n'est pas axée sur la considération centrale du travail du professeur en classe, sur la méthodologie du travail de la classe, mais sur les contenus qu'il faut proposer aux élèves.** Et la fixation des contenus est largement (pré)déterminée par les éditeurs des manuels. Ainsi, à partir du choix épistémologique suivant: la didactique des matières n'existe pas en tant que discipline scientifique, on recentre l'attention et l'action du professeur sur la sélection, organisation et mise en progression des contenus d'enseignement/apprentissage, questions qui sont largement décidées avec le choix du manuel: le seul axe de travail possible (ou réel) consiste à adapter le contenu du manuel aux conditions particulières de l'établissement et des élèves.

Ainsi, ce choix d'ordre psychopédagogique, qui est au coeur de la Réforme (*DCB*, 1989; Décrets), fait table rase des réflexions didactiques concernant les LE,

réflexions qui possèdent une longue histoire et une validité appuyée par la pratique. Ainsi, est jetée aux oubliettes toute la réflexion historique sur des questions telles que : comment enseigner la phonétique, comment enseigner la grammaire, comment enseigner le vocabulaire, comment exploiter une image, une publicité, une chanson, comment travailler un dialogue ou un texte, comment aborder les questions culturelles, quelle est la typologie d'exercices, faut-il recourir ou non à la langue maternelle, comment organiser la séance de classe en phases, etc. Tout cela disparaît de l'horizon de réflexion du *DCB* et des Décrets d'application. On trouve ainsi au bout du compte un paradoxe frappant : le *DCB* veut donner aux professeurs la capacité d'élaborer leurs propres outils didactiques, d'être des décideurs (objectif avoué du nouveau curriculum). Mais, comment faire si on ne dispose pas de cette formation méthodologique? La centration sur les contenus a balayé ces questions de l'horizon de réflexion des professeurs.

### **Les contenus**

Le *DCB* définit les " contenus " de la manière suivante :

"En esta propuesta curricular se entiende por contenido escolar tanto los que habitualmente se han considerado contenidos, los de tipo conceptual, como otros que han estado más ausentes de los planes de estudio y que no por ello son menos importantes : contenidos relativos a procedimientos, y a normas, valores y actitudes. En la escuela los alumnos aprenden de hecho estos tres tipos de contenidos " (1989: 41).

La nouveauté du curriculum consiste à introduire deux nouveaux types de contenus : les savoir faire et les attitudes. Ces trois catégories ou types de contenus -qui constituent la charpente centrale du bâtiment, pour continuer avec l'image proposée- se décomposent à leur tour en 2-3 sous-catégories:

- les contenus conceptuels ou déclaratifs: les savoirs (ou les connaissances, *knowing what*), dans lesquels il faut distinguer entre les "faits", les "concepts" et les "principes" : " hechos, conceptos, principios " ) ;
- les contenus "procéduraux" (ou "procedimentales") : les savoir-faire (*knowing how*), qui peuvent être de deux types : "réceptifs " ou " productifs ")
- les contenus " affectifs " (" actitudinales" : les attitudes, qui doivent à leur tour se décomposer en trois types: les attitudes, les valeurs, et les normes.

Or, ce classement des contenus, dérivé des choix de la psychopédagogie, se fait dans l'ignorance des tendances communicatives de cette époque en Didactique de la LE (*Niveau-Seuil*, approches communicatives): depuis les années 80, la réflexion linguistique parlait de compétence communicative, composée d'une série de sous-compétences (linguistique, sociolinguistique et socioculturelle, discursive, stratégique, référentielle). Avant cette date, et depuis les années 60, la Didactique des LE parlait aussi des *skills* ou habiletés langagières (compréhension et expression orales et écrites), concepts qui déterminaient globalement les objectifs, les contenus et les activités de la classe. Ne peut-on pas légitimement considérer la possession d'une compétence de communication, ou encore la possession de l'habileté de compréhension orale, comme un contenu pédagogique et scolaire à acquérir? Pourquoi ne pas s'être appuyé sur cette tradition? Pourquoi dire dans le *DCB* et dans les Introductions des Décrets qu'acquérir une langue consiste à établir une compétence de communication si, par la suite, on ne tire pas les conséquences quant à la fixation de contenus correspondants?

Une fois établies ces 3 catégories ou types de contenus (savoirs, savoir-faire, attitudes), les Décrets ministériels qui fixent le curriculum et les orientations pour le développement et la mise en progression des contenus spécifiques de LE établissent à leur tour 4 " blocs " (domaines, axes, critères), pour la répartition des contenus:

- usages et formes de la communication orale,
- usages et formes de la communication écrite,
- réflexion systématique sur la langue,
- aspects socioculturels.

Les trois catégories ou types de contenus d'ordre psychopédagogique fixés dans le *DCB* (conceptuels, " procéduraux ", " attitudinaux ") devront être travaillés à l'intérieur de ces 4 blocs. Or, ces 4 blocs vont subir des modifications qui démontrent les difficultés d'application de l'unitarisme initial: dans l'Éducation Primaire, le troisième bloc disparaît (le domaine sur la " réflexion sur la langue " disparaît en tant que critère de répartition des contenus); la CA de l'Andalousie unifie de son côté le premier et le deuxième bloc " communication orale et écrite "); dans le " Bachillerato ", le MEC établit un cinquième bloc : la " régulation du propre processus d'apprentissage ", et l'énoncé de certains blocs est modifié aussi: usage de la langue orale et écrite; compréhension de textes oraux et écrits; réflexion sur la langue et autocorrection; aspects socioculturels. Dans le cas de la CA de l'Andalousie, dans le " Bachillerato ", le bloc oral et le bloc écrit sont unifiés ("communication orale et écrite").

Plusieurs propositions sont faites pour que l'intégration entre " blocs " et " types " de contenus se produise de façon homogène ou rationnelle (voir par exemple: *Propuestas de Secuencia. Lenguas Extranjeras*, MEC, 1992). L'application au domaine de la LE des distinctions établies était difficile à généraliser au-delà de quelques exemples archétypiques; et produisait des énoncés répétitifs, voire absurdes, surtout dans le " bloc " des contenus portant sur les attitudes : pour suivre le schéma imposé, il fallait distinguer des attitudes différentes pour la " communication orale et écrite ", les " aspects socioculturels ", la " réflexion sur la langue "...

L'équipe des concepteurs de la réforme (Coll, Valls, etc.) provient en effet du domaine de la psychopédagogie: c'est à partir du cadre fixé par eux que tout l'édifice a commencé à se construire<sup>11</sup>. Les autres disciplines (la linguistique, la linguistique appliquée, et la didactique des langues étrangères comme lieu de rencontre interdisciplinaire) ne constituent pas des piliers essentiels du bâtiment, puisqu'elles sont des disciplines de second ordre. C'est une fois bâtie la charpente centrale qu'on fait appel aux matières pour faire le remplissage des murs. Or, comment établir un projet curriculaire d'une matière telle que la langue (maternelle ou étrangère) sans s'appuyer sur une solide formation linguistique? Surtout à une époque où la description linguistique connaît une transformation extraordinaire, avec la sociolinguistique, la linguistique de l'énonciation et du discours et la pragmatique!

Ainsi, de nombreux problèmes sont dérivés de l'absence d'une définition commune ou interdisciplinaire du concept " contenu à enseigner ", qui tienne compte des recherches de l'ensemble des sciences impliquées dans l'enseignement des langues étrangères (linguistique, didactique des LE, psychopédagogie). L'adoption d'un cadre préétabli (les types de contenus), fixés par les psychopédagogues, auquel toutes les matières avaient à s'adapter, a provoqué des complications absurdes (terminologie nouvelle, cadre conceptuel changeant, confusions dans les acceptions) dans l'application par les professeurs de ces " prescriptions " lors de l'élaboration des " Projets d'Établissement " et des " Programmes de Classe ".

Mais aussi, **plusieurs modèles de détermination/progression des contenus sont évoqués** dans les décrets ou les publications officielles qui accompagnent la Réforme, ce qui produit un deuxième effet de confusion. Une fois fixés les contenus, il faut les ordonner selon une progression temporelle. Pour établir cette progression des contenus (savoirs linguistiques: lexique, grammaire, actes de langage, etc.; savoir-

faire ; attitudes), le professeur doit à la fois tenir compte d'un modèle de type formel ("centration sur la langue") et d'un modèle d'ordre psychologique ("centration sur l'apprenant": habiletés communicatives, savoir-faire...). Si ce n'était pas encore assez compliqué comme cela, les orientations concernant la définition et la progression des contenus de l'Éducation Primaire, indiquent que ces deux modèles doivent se subordonner au modèle " processuel " (voir M. Breen): c'est surtout à travers les tâches et les projets, dans des situations de communications authentiques que les acquisitions doivent être envisagées.

C'est ainsi que tous les efforts qu'on demande aux professeurs se déplacent vers la " planification " de l'action didactique (en bref, la détermination et la mise en progression des contenus): la phase de " l'avant-classe " devient l'essentiel de son travail ; sans elle, aucun professeur n'est assuré d'être un bon professeur. Ce qu'on fait vraiment en classe devient secondaire, dans l'échelle de l'évaluation des compétences professionnelles. En réalité, c'est seulement ce que l'administration peut contrôler, et elle y tient. Le professeur est ainsi obligé à présenter de solides plans de travail, divisés en cycles, en cours, en unités didactiques, pour la première LE, pour la seconde LE, où les différents types de contenus sont prévus, etc. La tâche est tellement technique que la majorité des professeurs reprend les programmations réalisées par les maisons éditoriales<sup>12</sup>. On voulait transformer les professeurs en concepteurs, en décideurs: le résultat est déplorable, et normalement on suit le manuel, comme toujours. La décision -quant à la planification- la plus importante du professeur consiste ainsi très souvent à bien choisir le manuel. Nous généralisons et simplifions pour les besoins de la compréhension de notre exposé, bien sûr.

Et c'est ainsi que C. Lomas peut affirmer que le processus de concrétion du curriculum "tiende a sufrir un alejamiento entre los niveles de aplicación práctica y aquéllos en los que se establecen los fines y los principios que deberían sustentar las decisiones concretas. El trabajo de planificación tiende a tecnificarse y, en cierto modo, a producirse, en los niveles más próximos a la práctica, de un modo "aliena-

<sup>11</sup> Il s'agit d'une simple anecdote, mais elle est révélatrice: l'ouvrage de C. Coll, J.I. Pozo, E. Valls et B. Sarabia (1992: *Los contenidos de la Reforma*) ne contient pas une seule fois les termes de " método ", " didáctica ", " pedagogía " (on ne trouve que les adjectifs correspondants): ce sont des concepts (et des disciplines donc) qui n'existent pas dans leur univers mental ; ils ne constituent pas des " essences ", des disciplines.

<sup>12</sup> Elles comprennent très vite l'enjeu commercial de cette question, et s'empressent d'offrir aux professeurs des " programmations " toutes faites, prêtes à être remises à l'Inspection éducative. Certaines d'entre elles sont très bien faites, il faut le dire.

do” ” (1996: 32-33), puisque la planification devient un travail bureaucratique, fonctionnel, uniquement justifié pour le système, mais détaché de la réalité de son application.

### **Les procédés et les procédures**

Les documents ministériels (*DCB*) et les Décrets qui fixent le curriculum ou proposent des orientations pour la sélection, l’organisation et la mise en progression des contenus, se basent sur une définition du “procedimiento” (procédé) qui en fait un synonyme de “procédure”, ou savoir-faire (*knowing how*). Le *DCB* part d’une définition très générale du procédé : “ Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta ” (*DCB* 1989 : 41-42). Cette définition de procédé produit une première confusion de ce terme avec celle de “ méthode” : le procédé serait plutôt chacune des ses actions. Dans notre cadre précis, les procédés sont les : “ manières de faire qui règlent les rapports maître-élève dans des situations scolaires précises, en vue de la présentation, de l’assimilation ou du contrôle de la matière à enseigner ” (Galissou, Coste 1976 : 442) ; ou bien “ les formes du travail didactique ” (E. De Corte 1990 : 143-177), qui classe ces formes de travail sous de vastes regroupements : formes expositives, formes du dialogue, formes de recherche, travail de groupe.... Mais, immédiatement après, étant donné que le *DCB* est intéressé à définir les procédés qui peuvent devenir des contenus scolaires (à acquérir par les élèves), on restreint énormément l’acceptation dans laquelle le “ procedimiento ” va être compris : “ El procedimiento es la destreza que queremos ayudar a que el alumno construya ” (1989 : 42).

Dans le même sens, C. Coll et E. Valls (1992 : 81-132) vont préciser quelles sont ces habiletés (“ destrezas ”) : ils ne comprennent le “ procedimiento ” ou “ destreza ” que dans le sens du savoir-faire appliqué à l’apprentissage (technique ou stratégie d’apprentissage), c’est-à-dire, la “ façon de s’y prendre dans la réalisation d’un travail ” qui est appliquée dans ce cas précis, au travail d’apprendre, dans le but de construire “ un parcours d’apprentissage autonome ”. Dans la littérature didactique du FLE on utilise le terme de “ procédure ” pour désigner de façon spécifique ce domaine. Les procédures concernent donc bien sûr les savoir-faire touchant aux processus d’acquisition de la LE : le savoir apprendre ; et c’est ce type spécifique de savoir-faire que les orientations officielles pour la détermination des contenus envisagent tout particulièrement. En effet, c’est en tant que métaconnaissance (représentation abstraite du savoir-faire : série de pas, d’opérations dont il se compose) qu’il peut

faire l'objet d'un apprentissage, et donc devenir un contenu. Mais aussi les savoir-faire qu'on peut proposer comme contenus pédagogiques peuvent concerner, à notre avis, des questions bien plus larges : celles qui touchent à la compétence communicative (stratégique, par exemple), aux habiletés communicatives (savoir se faire comprendre, savoir comprendre, savoir parler...), aux habiletés linguistiques particulières (savoir faire un résumé...), etc.

Plusieurs conséquences dérivent de ce choix conceptuel. Tout d'abord, la restriction de sens du "procedimiento" (assimilé à savoir-faire, puis restreint au savoir-faire concernant l'apprentissage) va produire d'énormes confusions dans les décrets de curriculum, dans les exemples d'Unités Didactiques proposées aux professeurs, dans les manuels : n'importe quelle activité réalisée en classe va ainsi être intégrée dans le "bloc" des "contenidos procedimentales". Nous disons bien dans le "bloc" des contenus : c'est-à-dire, ce dont l'élève doit s'approprier ! Or - nous citons des exemples tirés des décrets eux-mêmes et des manuels-, comment un élève peut-il s'approprier de : la "réflexion sur la langue", la "production d'un texte écrit", la "participation dans des échanges oraux", "l'utilisation créative du langage", "les réponses écrites à des stimuli oraux", "l'utilisation de formules de relation sociale", "la description des propriétés physiques", "demander de l'aide à un camarade", "résumer oralement des informations", "raconter une histoire"... ? Dans d'autres cas, on inclut -dans le catalogue/programme officiel des "contenus"- des activités dont le professeur est le responsable; ou bien encore des types de textes (conte, histoire brève, chansons, dialogue, pub...), confondant l'outil ou la ressource avec les activités qui peuvent être développées à partir de cet outil.

Appliqués aux savoir-faire, on ne peut parler de "contenu" que lorsque l'activité en question possède une certaine épaisseur, c'est-à-dire, comme nous l'avons dit, quand elle peut être décomposée en phases, en sous-actes ; quand il s'agit d'un "savoir s'y prendre", susceptible de devenir une capacité nouvelle dont on peut s'approprier. Écouter un texte oral n'est pas un contenu : c'est une simple activité. Savoir écouter un texte oral (en mettant en place une stratégie d'écoute) est autre chose : c'est une capacité, qu'on peut apprendre. De même, réaliser un résumé n'est qu'une simple activité, qu'on constate: mais ce n'est pas en faisant un résumé qu'on "sait" (c'est-à-dire, qu'on a la "capacité" de) faire un résumé, pour la simple raison que pas tous les résumés sont bien faits ! C'est quand l'élève possède la capacité de faire un résumé selon une série de règles ou de caractéristiques précises

qu'on peut dire qu'il a assimilé "un contenu procédural" qui lui fait produire un résumé de façon correcte.

Le contenu " procédural " est donc un " savoir s'y prendre " : un savoir et un savoir-faire concernant les phases, les techniques de manipulation qui permettent d'arriver à bout d'une certaine " production " ou " réalisation " langagière: par exemple, en gardant l'exemple antérieur, pour faire un résumé correctement (pour posséder cette capacité), il faut suivre une série de pas/opérations, de façon que le texte produit possède les caractéristiques suivantes:

- formulation économique et synthétique (au moins \_ de contraction) ;
- formulation nouvelle, personnelle mais respectueuse du sens global original (pas de copie, pas de citation, pas de prise de position, pas de déformation) ;
- maintien de la structure du texte, et de l'ordre d'exposition des idées, de l'énonciateur ;
- qu'il accomplisse la même fonction (de communication) que le texte original: le résumé doit être susceptible de le remplacer...

C. Coll et E. Valls ont eux-mêmes constaté en 1992 que la définition de " procedimiento " comme synonyme de " contenido procedimental ", qui se trouve dans le *DCB* et les Décrets, produisait une série de confusions. Ils mettent les choses au point (un peu tard, cependant, puisque les Décrets sont déjà publiés officiellement):

" Esta advertencia sale al paso [...] de la consideración incorrecta de los procedimientos, como los recursos, los métodos, el conjunto de actividades que los profesores utilizan para inducir los aprendizajes. Se ha considerado, erróneamente, que el término procedimiento se refería a las técnicas, métodos, recursos que el profesor utiliza en clase [...] Cabe entender que, **ahora**, cuando hablamos de los procedimientos [...] nos estamos refiriendo propiamente a contenidos que han de aprender los alumnos, y no a algo que hace o prevé el profesor para conducir los aprendizajes " (1992: 97).

D'autre part, même avec cette mise au point, nous avons dit que la définition du contenu " procédural " de C. Colls et d'E. Valls ne considère qu'un seul domaine du savoir-faire: le savoir-faire destiné à apprendre. Est oublié tout le savoir-faire concernant les habiletés communicatives. Or, si nous partons du fait que la compétence

communicative n'est en définitive qu'un " continuum connaissance formelle-connaissance instrumentale " (S. Estaire, J. Zanón 1990: 58), il y a tout lieu à considérer les habiletés langagières traditionnelles (*skills*) comme la manifestation externe, explicite, d'un savoir-faire qui est inséparable d'une compétence " théorique ": " posséder une compétence de communication écrite " et " posséder une habileté de compréhension/expression écrite " sont des expressions équivalentes, si ce n'est que la première expression fait référence aussi aux savoirs (mentaux) qui rendent possible l'exercice de cette faculté. Et ainsi, la capacité de compréhension/expression, dans les différents domaines langagiers (réaliser un résumé, un exposé oral, une dissertation, transformer un texte... ) peut être définie comme un objectif à acquérir par un élève, et donc comme un contenu pédagogique et scolaire. Pourquoi alors ne pas incorporer ces compétences dans les savoir-faire ? C'est ce que font en tout cas les orientations de Bruxelles sur l'apprentissage des langues étrangères dans le *Cadre Commun de Référence*. Nous proposons dans le Tableau 4 une répartition terminologique de cet ensemble de concepts.

Le parti-pris en faveur des " contenus procéduraux " fait le vide autour de lui, comme s'il s'agissait de la dernière mode. Comme nous l'avons déjà signalé, dans les orientations méthodologiques officielles pour l'ESO, il se produit un oubli des activités d'imprégnation-immersion-écoute-pratique de la langue-répétition-manipulation-fixation en faveur d'une insistance sur les " métaconnaissances " appliquées au domaine du " savoir comment on apprend une langue ". Et ce n'est pas seulement la connaissance du catalogue d'opérations dont se décompose une activité langagière complexe qui produit effectivement cette capacité, mais sa pratique répétée sous la conduite guidée du professeur : c'est lui tout d'abord qui doit connaître les catalogues de contenus " procéduraux " dans lesquels peut se décomposer un savoir-faire, pour aider l'élève à décomposer une tâche. Mais aussi, le professeur doit savoir aussi comment s'y prendre, d'un point de vue didactique : comment peut-il enseigner, mettre en place chez les élèves, des savoir-faire (procéduraux ou autres) ? Faut-il installer chez des élèves des savoirs conscients sur la façon d'apprendre la LE? Oui, dans quelques domaines précis, c'est évident. Mais, ne faut-il pas tout d'abord consacrer nos efforts à installer chez eux des habiletés communicatives réelles ?

On arrive finalement au fondement dernier de tous ces choix conceptuels. La réforme de la LOGSE s'appuie sur le principe psychologique suivant " **c'est l'élève qui apprend, ce n'est pas le professeur qui enseigne** ". En tant que boutade, cet énoncé a le mérite d'attirer l'attention sur un aspect souvent négligé ; mais le problème

	<b>Définition</b>	<b>Exemples</b>
<b>Procédé</b>  <b>(Procedimiento)</b>	« activités réalisées en classe en vue des apprentissages scolaires »: -concernant le professeur (procédés d'enseignement) -concernant les élèves (procédés d'apprentissage) -concernant autant le professeur que l'élève, de façon interactive (procédés d'enseignement/apprentissage)	-poser des questions/répondre -faire une dictée -participer à un échange oral -un jeu de rôle/une dramatisation -réfléchir sur la langue -mémoriser une liste de vocabulaire -raconter une histoire -demander de l'aide à quelqu'un (solicitation) -résumer un texte (oral/écrit), en tant que manifestation effective, -exploiter une publicité -tout exercice de manipulation linguistique...
<b>procédure</b>  <b>« contenido procedimental »</b>	-« Façon de s'y prendre dans la réalisation d'un travail » -Savoir-faire ( <i>Δυναμική Δράση</i> ) concernant les processus d'acquisition de la LE  Métacognition En tant que telle, elle peut devenir un « contenu », un objet de l'apprentissage même, c'est-à-dire, une capacité, un savoir-faire qu'on veut que l'apprenant assimile/obtienne	-savoir faire un résumé, -savoir faire compréhension (globale, spécifique) d'un texte écrit -savoir composer une argumentation (techniques, phrases, façons de faire, opérations, règles à suivre...)
<b>compétence de communication</b>  <b>savoir + savoir-faire</b>	« continuum connaissance formelle- connaissance instrumentale », dans les sous-compétences correspondantes (Estaire, Zamón 1990: 58) savoir-faire ou capacités langagières ; Habiletés ( <i>δυναμική</i> )	-les différentes sous-compétences -les 4 skills : parler, écrire, comprendre, lire (« Il parle le français »)

Tableau 4. Procédé, procédure, savoir-faire, habileté, compétence. J. Suso.

est qu'il est compris et appliqué d'une façon littérale. Nous croyons que, par la volonté d'incorporer des éléments de rénovation devant une réalité qu'on voulait changer, les concepteurs des réformes (en général) tombent facilement dans le radicalisme. Il s'agissait bien sûr de corriger les excès de la méthode magistrale, de la mémorisation, de la reproduction répétitive du savoir, etc. Mais, à partir d'une mise en oeuvre de l'aphorisme cité au pied de la lettre, on oublie, on raye, ou bien on fait disparaître les activités d'enseignement, comme si on n'en avait pas besoin, comme si cette réflexion, et par conséquent ce domaine disciplinaire, n'existait pas. La Didactique spécifique (dans son acception propre, étymologique: l'activité d'enseigner, du grec *didasco*) est éliminée: puisque c'est l'élève qui apprend, la seule chose que le professeur doit faire -une fois qu'il a établi les contenus que l'élève doit acquérir- consiste à créer une situation favorable à l'apprentissage (simulations, tâches, projets, faible philtre affectif, etc.) et laisser que l'élève apprenne tout seul, en veillant à ce que chaque élève trouve la voie qui lui convient le mieux dans son apprentissage. Bel idéal, n'est-ce pas ?

BIBLIOGRAFÍA

- CABEZAS, M.I. & HERRERAS, J.C. (1989). *La enseñanza del francés en España: realidad y perspectivas*. Valencia: Nau Llibres.
- CASTRO, A. (1921). La enseñanza de las lenguas modernas. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 733, 119-121.
- CASTRO MARCOS, M. de (1949). *Legislación de Enseñanza Media*. Madrid : Ed. Información Universitaria.
- CALLE CARABIAS, Q. (1991). *La enseñanza de idiomas en España*. Málaga : Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- COLL, C. & POZO, J.I. et alii (1992). *Los contenidos en la Reforma*. Madrid, Santillana.
- DE CORTE, E. (1990). *Les fondements de l'action didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Diseño Curricular Base* (1989). Madrid : MEC.
- ESTAIRE, S. & ZANÓN, J. (1990). El diseño de unidades didácticas mediante tareas. Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7/8, 55-90.
- GALISSON, R. & COSTE, D. (1976). *Dictionnaire de Didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Ley General de Educación*. (1970). Madrid : Editorial Magisterio Español.
- LOMAS, C. coord. (1996). *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona : Horsori.
- MEC (1979). *Educación General Básica, Nuevas Orientaciones, Segunda Etapa*. Madrid : Ed. Magisterio español, S.A., nº 52-53.

MEC (1976). *Ley General de Educación y disposiciones complementarias*. Madrid : MEC, col. compilaciones, nº 6, 2ª ed.

MEC (1992a). Decreto de Mínimos de Primaria y ESO. Decreto del Currículo de Primaria y Secundaria. Libros Blancos del DCB. *Área de Lenguas Extranjeras. Cajas Rojas de Primaria. Propuestas de Secuencia de Lenguas Extranjeras. Primaria (Propuestas A y B)*. Madrid, Ed. Escuela Española.

MEC (1992b). *Lenguas Extranjeras. Secundaria Obligatoria*. Madrid: Servicio de Publicaciones-MEC.

MEC (1992c). *Propuesta de secuencia. Lenguas extranjeras*. Madrid: Ed. Escuela Española.

Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO obligatoria. BOE, 26/6/91 y suplemento. Corrección de erratas BOE 1/8/91.

Real Decreto 1345/1991, de 6 de Septiembre, por el que se establece el currículo de la ESO. BOE, 13/9/1991, y suplemento.

Resolución de 5 de Marzo de 1992, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Primaria, y se establecen orientaciones par la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos. BOE, 24/3/1992.

MEC (1991). *Bachillerato, estructura y contenidos*. Madrid: Servicio de Publicaciones-MEC.

Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. BOE 21/10/92.

Real Decreto 1179/1992, por el que se establece el currículo del Bachillerato. BOE 21/10/92.

UTANDE IGUALADA, M. (1964). *Planes de Estudio de Enseñanza Media*. Interpretación y recopilación de ... Madrid : MEC.