

**Groupe d'Étude et de Recherche
en Espagnol de Spécialité**



Les Cahiers du GÉRES n° 1 *

* Le n° 1 des *Cahiers du GERES* fut publié en 2008 sous forme d'articles en ligne présentés séparément sur le site web associatif. Cette nouvelle version unifiée en forme de revue électronique a été réalisée selon les règles de publication en vigueur en 2014.

Actes de la VIème Rencontre Internationale du GÉRES

**« De l'apprentissage à l'usage :
Environnements, parcours, stratégies »**

Organisée par le Département Langues et Civilisation
de l'Université de Toulouse I

15-16 mai 2008



SOMMAIRE

PRÉSENTATION	3
Claire BOURGUIGNON : « L'enseignement des langues à l'heure de la mondialisation : Pour une pédagogie de l'action ».....	5
Yannick IGLESIAS-PHILIPPOT : « L'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue professionnalisante dans le cadre LANSAD »	11
Christian PUREN : « La didactique de l'espagnol à visée professionnelle au niveau universitaire, entre apprentissage et usage »	20
Emmanuelle SIMON & Manuel TORRELLAS CASTILLO : « L'enseignement de l'espagnol juridique, économique et institutionnel : Enjeux, objectifs et méthodes »	36
Gail TAILLEFER : « EMILE et la politique linguistique : du contexte français aux modèles internationaux ».....	44
ÉQUIPE ÉDITORIALE.....	55
RESPONSABILITÉS DES ÉVALUATEURS	56
CRITÈRES POUR L'ÉVALUATION DES ARTICLES SOUMIS À PUBLICATION.....	57
MENTIONS LÉGALES	58
CONSIGNES AUX AUTEURS.....	59

PRÉSENTATION

Cette première livraison des *Cahiers du GÉRES* se penche sur la thématique « De l'apprentissage à l'usage : environnements, parcours, stratégies », sujet de la VIIIème Rencontre Internationale du GÉRES organisée par le Département Langues et Civilisation de l'Université de Toulouse I, les 15 et 16 mai 2008. Nous remercions Antonia PALLACH GELLY, présidente du comité d'organisation de cette rencontre, pour l'effort déployé afin que cette manifestation puisse avoir lieu.

L'objectif principal de notre association est d'avancer dans la réflexion sur l'enseignement et la recherche de l'Espagnol de Spécialité (ESP) pour des étudiants spécialistes d'autres disciplines qui visent l'utilisation de la langue comme instrument d'action sociale et professionnelle. Il s'agit donc particulièrement de l'enseignement de l'espagnol dans la filière *Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines* (LANSAD) au niveau universitaire, même s'il est indispensable que la réflexion s'élargisse à d'autres environnements d'apprentissage proches (BTS, IUT, écoles d'ingénieurs, écoles de commerce, etc.).

Les problématiques de ces « Rencontres du GERES 2008 », qui pour la première fois ont été internationales, ont porté entre autres sur les questionnements suivants :

1. Comment rendre opérationnel l'enseignement-apprentissage de l'espagnol en passant d'une perspective d'apprentissage à une perspective d'usage ?
2. Quel niveau de spécialisation définir pour l'ESP? Quels objectifs, quelles compétences viser ?
3. Quelles sont les implications didactiques de la prise en compte de l'usage en cours d'apprentissage ? Quels sont les différents dispositifs didactiques possibles ?
4. Comment évaluer un apprentissage « orienté usage » ? : Quels critères et quelles modalités d'évaluation ? Quel(s) type(s) de certifications ?

En ce qui concerne l'élaboration des Actes de ce colloque de 2008, nous remercions les collègues qui nous ont initialement envoyé une proposition de communication ; leur intérêt pour les activités de notre groupe prouve le bien fondé de nos démarches et la nécessité de créer un espace de réflexion collective dans le vaste domaine de l'ESP. Le Comité de Lecture est intervenu pour expertiser les contributions reçues en vue d'une ultérieure publication. À l'issue d'une *double lecture à l'aveugle*, ce comité n'a sélectionné finalement que cinq articles que nous présentons dans les pages qui suivent.

Claire BOURGUIGNON s'est intéressée aux perspectives qu'ouvre le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) pour l'enseignement des langues basé sur une pédagogie de l'action.

Yannick IGLESIAS-PHILIPPOT a développé le sujet de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol, en tant que langue professionnalisante, dans le secteur LANSAD. L'auteure nous a fait part d'un rapport d'expérience concernant ce secteur.

Christian PUREN a abordé le sujet de la didactique de l'espagnol à visée professionnelle au niveau universitaire. L'auteur a retracé l'historique de la Didactique des Langues-Cultures jusqu'au CECRL en proposant une nouvelle définition de la « perspective actionnelle » axée sur la relation entre « l'agir d'apprentissage » et « l'agir d'usage » et fondée sur « l'agir social de référence ».

Emmanuelle SIMON et Manuel TORRELLAS CASTILLO ont parlé sur les enjeux, les objectifs et les méthodes concernant l'enseignement de l'espagnol juridique et économique. En s'appuyant sur l'exemple du Master Professionnel « Juriste-Linguiste », ces auteurs ont fait référence à la nécessaire professionnalisation des enseignements de l'ESP. Ils ont en outre

souligné l'apport essentiel des Nouvelles Technologies Éducatives (NTE) dans la mise en œuvre des dispositifs pédagogiques.

Finalement, Gail TAILLEFER nous a présenté le dispositif EMILE ("Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère"). L'auteure a étudié sa mise en œuvre en France et, dans le cadre d'une démarche qualité internationale, elle a soulevé certaines questions destinées d'abord aux enseignants et chercheurs de langue.

Nous remercions tout particulièrement ces contributeurs de l'effort fourni pour transformer leur présentation orale en article scientifique afin de partager leurs recherches avec l'ensemble de notre communauté.

Notre réseau est actuellement en plein développement et nos Rencontres ont maintenant acquis une dimension internationale. La qualité des interventions dans nos colloques nous a conduits à les publier. Nous avons opté pour une publication annuelle, en ligne sur notre site, disposant d'un ISSN, que nous vous présentons dorénavant sous le nom de *Les Cahiers du GERES*. Voilà donc le numéro N°1 de cette revue en libre accès qui, nous l'espérons, sera le premier d'une longue série.

L'équipe éditoriale des *Cahiers du GÉRES* vous souhaite une bonne lecture !

SUPPLÉMENT À CETTE PRÉSENTATION EN DATE DU 4 NOVEMBRE 2014

Le présent numéro des *Cahiers du GÉRES*, comme tous les suivants, a été mis aux normes actuelles de publication de la revue. En outre, à la fin de chaque numéro, nous avons ajouté plusieurs pages d'informations utiles elles aussi valables à ce jour : responsabilités des évaluateurs, critères pour l'évaluation des articles soumis à publication, mentions légales, consignes aux auteurs.

**VIÈME RENCONTRE INTERNATIONALE DU GÉRES
(Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)**

« De l'apprentissage à l'usage : environnements, parcours, stratégies »
Organisée par le Département Langues et Civilisation de l'Université de Toulouse I
15-16 mai 2008

**Claire BOURGUIGNON : « L'enseignement des langues à l'heure de la mondialisation :
Pour une pédagogie de l'action »**

Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Haute Normandie
claire.bourguignon@univ-rouen.fr

Dans sa célèbre conférence « Qu'est-ce qu'une nation ? » (11 mars 1882) [...] Ernest Renan [...] s'efforce de définir au maximum la Nation comme une union de volontés librement orientées vers un même projet de vie en commun. Il n'y voit pas, ou seulement de façon secondaire, une communauté fondée sur la possession de caractères objectifs tels que la race, la terre, l'autorité, la tradition ou la langue... (Hude H, 2004, p. 313)

1. LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES : UNE VOLONTÉ ET UNE PERSPECTIVE

Contrairement à son « ancêtre », le *Niveau Seuil*¹, premier ouvrage de référence dans les années 70 pour l'enseignement des langues à l'échelle européenne, à l'origine de l'approche « notionnel-fonctionnel », **le CECR n'a pas vocation à être un ouvrage méthodologique.** Ceci apparaît de manière très explicite :

*En accord avec les principes fondamentaux d'une démocratie plurielle, le CECR se veut aussi exhaustif que possible, ouvert, dynamique et **non dogmatique**. C'est pour cela qu'il ne peut prendre position d'un côté ou de l'autre dans les débats théoriques actuels sur la nature de l'acquisition des langues et sa relation à l'apprentissage ; pas plus **qu'il ne saurait préconiser une approche particulière de l'enseignement.***² (p. 21)

Il ne saurait donc être question d'« appliquer » le *Cadre*.

L'intérêt du *Cadre* repose d'abord sur une volonté qui, tout en se déclinant sur plusieurs axes, est commune à tous, celle d'un changement.

- Il s'agit d'abord de décloisonner l'enseignement/apprentissage des langues dans une volonté de favoriser le plurilinguisme :

L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle de la société à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes [...], il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à

¹ Première version du *Threshold Level English* (le *Niveau-Seuil*) de Van Ek pour le Conseil de l'Europe en 1975 ; deuxième version en 1990.

² CECR, p.21

*laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle **les langues sont en corrélation et interagissent.***³

- Il s'agit ensuite de décroisonner les étapes d'apprentissage d'une langue pour en faire un processus qui se développe tout au long d'une vie. À cet égard, le *CECR* est un outil de référence de l'école primaire au supérieur en passant par le collège et le lycée général ou professionnel, pour se poursuivre en formation continue pour adulte.

Le *CECR* définit des niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.⁴

- Il s'agit enfin de décroisonner la réflexion individuelle des enseignants pour les amener ensemble à réfléchir aux pratiques d'enseignement : « Un [...] échange pourrait conduire à une compréhension plus étendue de la diversité et de la complexité du monde de l'enseignement des langues, à **un débat sur le sujet toujours préférable à une acceptation de la pensée dominante essentiellement parce qu'elle est dominante.** »⁵

Enfin, le *Cadre* nous met sur une piste à explorer pour faire évoluer l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation en langues, celle de la « perspective actionnelle » :

*La perspective privilégiée ici est, très généralement, aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.*⁶ (*CECR*, p.15)

Si nous avons présenté le *CECRL* à travers ces deux axes : celui d'une volonté et celui d'une perspective, c'est qu'ils permettent de faire le lien avec la question d'un « projet commun » et d'une multitude de langues à connaître. En effet, la volonté de « décroisonner » est en adéquation avec une volonté de mener des projets ensemble et la perspective annoncée, dans sa logique translangue, nous permet d'envisager l'apprentissage de plusieurs langues de manière plus cohérente et plus efficace que si chaque langue faisait l'objet d'une approche méthodologique spécifique (ce qui est le cas aujourd'hui).

2. RÉFLEXIONS DIDACTIQUES AUTOUR DE LA « PERSPECTIVE ACTIONNELLE »

La perspective actionnelle met en exergue trois points essentiels. Tout d'abord, il ne s'agit plus de s'adresser à un « apprenant » mais à un « apprenant-utilisateur » de la langue ; ensuite « acte de parole » et « action » sont intimement liés et enfin, l'apprenant-utilisateur doit accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières.

De l'apprenant à l'apprenant-utilisateur d'une langue

Depuis que l'enseignement des langues vivantes s'est désolidarisé de l'apprentissage des langues mortes au début du XX^{ème} siècle, les diverses méthodologies et approches ont cloisonné l'apprentissage et l'usage d'une langue selon la logique causale que « meilleur

³ *CECR*, p.11 (souligné par nous).

⁴ *CECR*, p.9

⁵ *CECR*, p.110 (souligné par nous)

⁶ *CECR*, p.15

apprenant je suis, meilleur usager je serai ». Relier l'apprentissage et l'usage impose donc nécessairement de repenser l'approche didactique traditionnelle. À cet égard, un tableau situé à la fin de cet article vise à clarifier ces propos. Il apparaît clairement que la logique d'apprentissage-usage va avoir des incidences sur les théories d'apprentissage jusque-là en vigueur. En effet, l'apprentissage ne consiste plus en l'application d'un modèle théorique retenu (voir des années 1900 à 2000) mais dépend de la représentation que l'apprenant se fait de l'usage qu'il va devoir faire de la langue. Il faut passer d'une logique du « modèle » à une logique de « modélisation ».

Relier « acte de parole » et « action »

La théorie des actes de parole d'Austin⁷ qui a servi de base à l'approche communicative repose sur l'intention d'agir sur l'autre avec la parole. La perspective actionnelle nous invite à relier « intention » et « action » pour des raisons que Morin explique clairement dans *La méthode* :

Du fait des multiples interactions et rétroactions au sein du milieu où elle se déroule, l'action, une fois déclenchée, échappe souvent au contrôle de l'acteur, provoque des effets inattendus et parfois même contradictoires à ceux qu'il escomptait.

1er principe : l'action dépend non seulement des intentions de l'acteur, mais aussi des conditions propres au milieu où elle se déroule.

2ème principe : les effets à long terme sont imprédictibles⁸

Ces propos expliquent pourquoi, comme le souligne le CECRL, l'acte de parole n'a de signification que dans l'action.

Ce qui vient d'être dit est en lien direct avec l'accomplissement par l'apprenant-usager de tâches qui ne sont pas seulement langagières.

Accomplissement de tâches qui ne sont pas seulement langagières

Le CECRL explique clairement ce que signifie « accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières » :

*Le modèle d'ensemble ...est de type résolument actionnel. Il se trouve centré sur la relation entre, d'un côté, les **stratégies de l'acteur** elles-mêmes liées à ses **compétences** et à la **perception/représentation** qu'il a de la **situation où il agit** ET, d'un autre côté, **la ou les tâche(s) à réaliser** dans un environnement et des conditions données.⁹*

Cette approche de la tâche nous invite à passer d'une logique de la « connaissance » à une logique de la « compétence » qui repose sur la perception de l'acteur dans un premier temps et nécessite la mise en œuvre de stratégies dans un deuxième temps afin de gérer les aléas de l'action.

Au regard de ce qui vient d'être dit, il nous semble que le CECRL, par ses orientations, peut nous permettre de relever le défi de l'enseignement/apprentissage des langues à l'heure de la mondialisation : développer le plurilinguisme et relier l'usage de la langue aux aléas de l'environnement, aléas d'autant plus grands dans un monde complexe, à travers le développement de compétences.

⁷ Austin J.L., *Quand dire, c'est faire*, Paris : Editions du Seuil, 1970.

⁸ Morin E., *La méthode* 6, Paris : Éditions du Seuil, 2004, p.234

⁹ CECRL, p.19

3. DE LA RÉFLEXION À SA MISE EN ŒUVRE : LA DÉMARCHE COMMUNIC'ACTIONNELLE

Ce que nous avons appelé « démarche communic'actionnelle » n'est autre que l'opérationnalisation de la perspective actionnelle. Il s'agit d'une démarche qui vise à développer la compétence de communication à travers l'accomplissement d'une tâche qui n'est pas seulement langagière à laquelle nous avons donné le nom de « scénario d'apprentissage-action ». Dans une même logique, cette démarche préconise que l'évaluation se fasse à travers l'accomplissement d'une tâche complexe.

Aussi, avant d'explicitier le concept de « scénario d'apprentissage-action », nous avons souhaité rappeler le sens du terme « compétence » à la lumière des préconisations du CECRL.

Parmi les nombreuses définitions, nous avons retenu celle donnée par J.M De Ketele :

*Etre compétent suppose bien plus que la maîtrise de connaissances et de savoir-faire de base (les skills) : cela suppose de **pouvoir les mobiliser de façon pertinente dans des situations problèmes à résoudre ou dans des tâches complexes à effectuer.***¹⁰

La démarche d'apprentissage à travers le scénario d'apprentissage-action vise précisément à développer la compétence telle qu'elle est définie ci-dessus.

Définition et caractéristiques du scénario d'apprentissage-action

Il s'agit d'une « macro-tâche » basée sur une série de tâches communicatives toutes reliées les unes aux autres visant l'atteinte d'un objectif clairement défini.

L'accomplissement de la macro-tâche se fait dans le cadre d'une mission qui cadre l'action en tenant compte de contraintes liées à l'environnement. La mission donne du sens à la tâche ; elle se situe dans un contexte donné et est reliée à un domaine

Pour accomplir cette macro-tâche, l'apprenant-usager de la langue doit :

- Effectuer une succession de micro-tâches impliquant 5 activités de communication langagières, toutes reliées les unes aux autres :
- Activités de réception: lire et écouter (l'ordre de ces activités pouvant varier)
- Interaction orale (ou interaction écrite par le biais d'échange de méls.)
- Activités de production: parler et écrire

De l'apprentissage à l'évaluation

Comme nous l'avons expliqué précédemment, une telle démarche d'apprentissage n'a d'intérêt que si une démarche d'évaluation se met en place dans une même logique. Quelle sont donc les caractéristiques de la démarche d'évaluation dans la démarche communic'actionnelle. Il s'agit de :

1. Confronter l'apprenant à une tâche complexe.
2. Construire des grilles d'évaluation à partir de différents niveaux de compétence (l'apprentissage est un processus).

Remarque : les échelles de niveaux ne sont pas des grilles d'évaluation !

¹⁰ De Ketele J.M. « La notion émergente de compétence dans la construction des apprentissages » in *Recherche sur l'évaluation en éducation*, G. Figari et Lucie Mottier Lopez (eds), Paris : L'Harmattan, 2006.

3. Définir critères ET indicateurs de performance (Un critère à lui tout seul est source de subjectivité. Prenons par exemple : « Adéquation de la réponse à la tâche », « Adéquation » est effectivement un critère encore faut-il expliciter à partir de quoi on peut dire qu'il y a adéquation).
4. Évaluer à la fois ce qui relève de la correction linguistique ET ce qui relève de la cohérence du discours et du traitement de l'information en lien avec la dimension stratégique.
5. Pondérer le poids de chaque critère en fonction de l'objectif d'apprentissage.

Nous venons de montrer en quoi ce que nous pouvons qualifier de « pédagogie de l'action » peut permettre de répondre au défi actuel de l'enseignement des langues dans le contexte actuel de mondialisation. Nous concluons donc en reprenant les points essentiels de cette pédagogie.

4. CONCLUSION

Une pédagogie de l'action, c'est :

- Relier apprentissage et usage de la langue. Il ne faut pas confondre « usage de la langue » dans l'accomplissement de tâches qui ne sont pas seulement langagières *et* utiliser la langue dans des situations de communication. Il s'agit de concevoir une unité d'apprentissage comme une unité d'action autour d'un scénario d'apprentissage-action.
- Passer du paradigme de la connaissance au paradigme de la compétence. La connaissance n'est pas une finalité, elle est au service de la compétence. La connaissance se construit dans l'action : l'apprenant doit se représenter l'action dans laquelle il s'engage pour comprendre ce qu'il a besoin d'apprendre et faire le tri entre les connaissances qu'il a acquises et celles qu'il a besoin d'acquérir.
- Développer une compétence et tendre vers une autonomie de plus en plus grande. Cela signifie qu'enseigner dans une logique « compétence », c'est permettre aux apprenants de développer des stratégies d'utilisation de la langue pour faire face à des situations de plus en plus complexes ; enseigner dans une logique « compétence », c'est concevoir l'apprentissage comme un processus. Il ne faut donc pas confondre l'approche par compétence avec la pédagogie par objectif qui est dans une logique du résultat.
- Mettre en place une situation d'évaluation qui confronte l'apprenant à l'accomplissement d'une tâche complexe, autour d'une démarche d'évaluation qui vise à valider un niveau de compétence à partir du degré d'accomplissement de la tâche ; cette évaluation est positive car elle valide ce que l'apprenant sait et sait faire ? et enfin elle se situe dans une logique « processus » et non dans une logique « résultat ».

En fait, la pédagogie de l'action vise à rendre les apprenants de langues de plus en plus autonomes pour leur permettre d'affronter des situations de plus en plus complexes dans un monde où il faut réagir toujours de plus en plus vite.

5. BIBLIOGRAPHIE

Austin J.L, *Quand dire, c'est faire*, Paris : Editions du Seuil, 1970.

Bourguignon C., « le scénario d'apprentissage-action » :
www.canalu.tv/themes__1/lettres_arts...et.../b3_le_scenario_apprentissage_action_par_claire_bourguignon

Bourguignon C., « Enseigner/apprendre les langues de spécialité à l'aune du *Cadre Européen Commun de Référence* », in *Les cahiers de l'APLIUT*, volume XXVII N°2, juin 2008, pp.40-48

Bourguignon C., « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action », site de l'APLV, 2007.

Bourguignon C., « La responsabilité des enseignants de langues à l'aune du *Cadre Européen Commun de Référence* », site de l'APLV, 2007.

Bourguignon C., « De l'approche communicative à l'approche "communic-actionnelle" : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », in *Synergie Europe N°1*, 2006.

Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris : Editions Didier, 2001.

De Ketele J.M. « La notion émergente de compétence dans la construction des apprentissages » in *Recherche sur l'évaluation en éducation*, G. Figari et Lucie Mottier Lopez (eds), Paris : L'Harmattan, 2006.

Hude Henri, *L'Éthique des décideurs*, Paris : Presses de la Renaissance 2004.

Morin E., *La méthode 6*, Paris : Éditions du Seuil, 2004.

VIÈME RENCONTRE INTERNATIONALE DU GÉRES
(Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)
« De l'apprentissage à l'usage : environnements, parcours, stratégies »
Organisée par le Département Langues et Civilisation de l'Université de Toulouse I
15-16 mai 2008

Yannick IGLESIAS-PHILIPPOT : « L'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue professionnalissante dans le cadre LANSAD »

Université Montpellier 1
yannick.iglesias@univ-montp1.fr

1. PRÉFACE

Suite aux résultats de l'enquête présentés dans ce compte rendu lors de la VIème Rencontre du GÉRES à Grenoble, j'ai introduit des modifications, notamment en ce qui concerne l'expression écrite, par le biais de préparations à la synthèse écrite. Il s'agit principalement d'un entraînement régulier pour aider les étudiants à la prise de notes, puis à la rédaction à partir de ces notes (je ne rentrerai pas dans les détails, puisque cela fera l'objet d'un prochain article). Les résultats sont encourageants car en deux ans j'ai observé une très nette progression. Par ailleurs, en ce qui concerne la certification, nous avons pu mettre en place la 1^{ère} session expérimentale du DCL (Diplôme de Compétence en Langue) le 17 mars 2008. Tous les acteurs impliqués (étudiants, Service des Relations Internationales, enseignants) ont exprimé leur satisfaction à l'issue de cette première session, et il a été décidé de proposer le DCL à l'ensemble des étudiants de l'UM1 (Université de Montpellier). Mais actuellement la politique des trois universités montpelliéraines semble privilégier le CLES. Reste à savoir si l'offre de certification en langue sera ou non multiple.

En préambule, il convient de souligner que la recherche en espagnol LANSAD est relativement récente, surtout si on pense au cas de l'anglais LANSAD avec le GERAS (Groupe d'Étude et de Recherche en Anglais de Spécialité, 1977). Les enseignants et/ou chercheurs en espagnol LANSAD ont donc créé en 2006 une association, le GÉRES (Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité) qui a pour but de « contribuer au développement de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol dans le domaine LANSAD, en particulier en favorisant les échanges entre enseignants et/ou chercheurs, ainsi que la diffusion et le développement des recherches, notamment didactiques, et de promouvoir la reconnaissance scientifique du domaine et la reconnaissance statutaire de ses acteurs enseignants et enseignants-chercheurs » (Iglesias-Philippot 2005 : 179)¹¹.

Dans la démarche que je développe dans ce compte rendu, j'essaie de contribuer modestement à cette reconnaissance du domaine LANSAD en espagnol, plus précisément de l'espagnol langue professionnalissante. Je vais exposer le résultat de plusieurs années d'expérience dans une UFR de Sciences économiques¹². Pour cela, je partirai d'exemples concrets qui me permettront ensuite de proposer une démarche spécifique transposable dans

¹¹ Lors de notre Ve Congrès National du GERES (25 et 26 mai 2007 à la Maison des Langues et des Cultures de l'Université Stendhal – Grenoble 3), nous avons défini les nouvelles orientations (présentation, public concerné, projets et finalité) ainsi que la date, le lieu et le thème retenu pour les VIe Rencontres Internationales (15-17 mai 2008, Université de Toulouse 1, « L'Espagnol, de l'apprentissage à l'usage : environnements, parcours, stratégies ». Contact : yannick.iglesias@univ-montp1.fr ou yannicki@hotmail.com, Présidente de l'association.

¹² UFR sciences-économiques, Université de Montpellier 1. Je suis responsable de l'Espagnol économique sur tout le parcours LMD depuis la rentrée universitaire de 2001.

d'autres domaines LANSAD. Il ne s'agit pas d'établir un cadre qui imposerait des directives strictes et réductrices, mais de proposer des critères à partir desquels l'enseignant peut bâtir un projet, tout en lui laissant la liberté de sélectionner et d'adapter les moyens en fonction des objectifs (« paradigme de l'adéquation ») (Puren 2004 : 18)¹³. Je ferai ensuite la synthèse d'une enquête actuellement en cours sur l'évaluation de l'enseignement de l'espagnol auprès des étudiants de l'UFR. Cette enquête me permet d'avoir un retour de la part des étudiants et de faire un bilan sur l'année écoulée pour ensuite tenir compte des remarques et procéder à des ajustements. Et pour terminer, j'évoquerai la nécessité de la mise en place d'une certification en espagnol, sa prochaine mise en place en 2007-2008 et le choix du DCL, Diplôme de Compétence en Langue¹⁴.

2. ESPAGNOL LANSAD : QUELQUES EXEMPLES

J'interviens sur les cinq premières années du parcours LMD, mais j'ai choisi ici deux exemples tirés du livret de l'étudiant disponible en ligne sur le site de l'UFR, le premier en L3 et le second en M2PRO (master 2 professionnel). Ci-dessous deux extraits des programmes :

Extrait du programme en L3 (Espagnol économique)	Extrait M2PRO Économie et Droit de l'énergie
<p>2-1. EL ALCA (Área de libre comercio de las Américas)</p> <p>2-1-1. <i>Presentación general.</i> 2-1-2. <i>Relaciones comerciales entre Latinoamérica y EEUU.</i> 2-1-3. <i>Principales etapas hasta la Cumbre de las Américas de Mar del Plata (finales 2005).</i> 2-1-4. <i>El caso polémico de Venezuela y de su Presidente Hugo Chávez.</i> 2-1-5. <i>El ALBA (Alternativa Bolivariana para América Latina y el Caribe) y el ALCA.</i></p> <p>2-2. MÉXICO</p> <p>2-2-1. <i>Ventajas y desventajas del TLCAN.</i> 2-2-2. <i>La frontera y las migraciones.</i> 2-2-3. <i>Las maquiladoras.</i></p>	<p><i>I- Desigual reparto de los recursos naturales: análisis y comentario de los datos presentados sobre las reservas mundiales de petróleo y gas y geografía de la producción energética.</i></p> <p><i>II- Importancia del sector de la energía en España y principales grupos empresariales.</i></p> <p><i>III- Coyuntura petrolera en el mundo: posición de Latinoamérica en las reservas, producción y consumo, ranking de las principales compañías (capacidad de refino, producción de líquidos y reservas de líquidos).</i></p> <p><i>IV- Energía renovable.</i></p> <p><i>V- La política del alcohol en Brasil.</i></p>

Si l'on s'en tient strictement aux contenus des programmes, celui de L3 pourrait figurer dans un cursus de civilisation en LLCE, ou encore dans une UE de commerce international ou d'histoire. Quant au second, comme tout M2PRO, les thèmes abordés sont spécifiques à la formation¹⁵. En L3, si l'on se réfère uniquement au programme, on pourrait imaginer un cours magistral sur les sujets proposés, ce qui serait tout à fait envisageable pour un enseignant du supérieur. Par contre, dans l'exemple du M2PRO, seule une personne formée dans ce domaine est véritablement compétente pour proposer cet enseignement. Quel est donc le rôle de l'enseignant LANSAD et quels sont les objectifs ?

2.1. Les objectifs

¹³ L'auteur précise que l'on doit « chercher les réponses les plus pertinentes et adéquates à chaque modification de l'environnement d'enseignement- apprentissage ».

¹⁴ En collaboration avec Philippe Delahaye, chef de projet DCL.

¹⁵ J'aurais pu choisir d'autres niveaux (L1, L2, M1, M2PRO Stratégies rurales et agroalimentaires ou même l'option en Odontologie), la démarche serait identique.

Le premier indice est fourni par l'introduction qui précède le programme dans le livret de l'étudiant et que je reproduis ici :

ESPAGNOL ECONOMIQUE
(Niveau C1 du Cadre Européen Commun de Référence)

Dans le cadre de l'UFR des Sciences-économiques, **l'objectif de l'enseignement est la langue professionnalisante**. Il s'agit, comme le définit le didacticien Christian Puren, de « **passer de l'apprentissage à l'usage** ». En effet, comme l'écrit M. Baumard, «on n'apprend plus pour travailler sur un document en langue étrangère ni pour savoir saluer et remercier ses voisins, mais bien pour travailler directement avec eux, être capable de construire des projets et des produits en commun, dans le cadre du marché mondial¹⁶ ».

Par conséquent, afin de **proposer un parcours cohérent en espagnol**, les cours sont établis en fonction :

- des cœurs de compétences ou domaines de spécialité ;
- des objectifs linguistiques ;
- des savoir-faire.

Les compétences évaluées (partiels et contrôle continu) correspondent à :

- compréhensions écrite/ orale ;
- expressions écrite/ orale ;
- interaction.

J'ai volontairement souligné certaines parties qui me semblent capitales. En effet, nous devons en priorité offrir un parcours cohérent aux étudiants avec des objectifs précis, l'objectif principal étant de faciliter leur insertion professionnelle, qu'ils puissent « travailler avec leurs voisins » et ce par le biais de l'enseignement-apprentissage d'une langue professionnalisante, tout en privilégiant le « passage de l'apprentissage à l'usage ».

Pour atteindre cet objectif, les étudiants doivent être capables :

- d'intervenir oralement : dans une réunion, une conférence, pour présenter/exposer des cas divers, un groupe, une entreprise, etc. ;
- de développer leur capacité d'analyse, de questionner, de structurer une argumentation, de débattre (écrit/ oral), donc d'apprendre à bien structurer leur discours et leur argumentation en espagnol (prendre la parole, convaincre, se montrer réticent, négocier) ;
- de jouer un rôle d'acteur de leur formation (lectures préparatoires aux cours, questions et discussions pendant les cours ou les TD, étude de cas pratiques, de dossiers, tout en privilégiant le travail de groupe comme mode d'apprentissage).

2.2. Les moyens

¹⁶ M. Baumard, « Entrer dans les langues : le long chemin du discours à la méthode », in *Le Monde de l'Education*, n°333, février 2005.

Une fois définie l'orientation principale¹⁷, nous devons mettre en place les moyens nécessaires pour y parvenir. Il me semble que nous devons prendre en compte plusieurs paramètres :

- Le *CECR* (*Cadre Européen Commun de Référence*)
Le *CECR* place l'apprentissage des langues dans une perspective actionnelle (*CECR*, chap. 2.1., p.15). Il propose également une grille de référence pour les six niveaux (de A1 à C2), précise les objectifs et les cinq compétences (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale, interaction). Je commente avec les étudiants les grilles du *CECR* pour l'auto-évaluation ainsi que l'échelle globale des niveaux communs de référence pour les aider à mieux comprendre les objectifs.
- Les cœurs de compétences ou domaines de spécialité (Sciences économiques, Droit, Médecine, etc.). La spécialisation est progressive et en cohérence avec le parcours de la formation universitaire.
- Les objectifs linguistiques.
- Les savoir-faire.
- La pédagogie du projet (tâches et micro-tâches à réaliser).
- Les modalités de l'évaluation (IGLESIAS-PHILIPPOT 2005 : 56).¹⁸
- Les techniques de négociation et de résolution de problèmes (les quatre phases de la négociation).

Ces différents points me permettent de mettre en place un cadrage par semestre et par année, cela étant absolument nécessaire parce que je peux avoir les mêmes étudiants pendant au moins huit semestres consécutifs, voire dix s'ils choisissent un des M2PRO dans lesquels j'interviens. Je peux aussi programmer un parcours cohérent en les amenant progressivement d'un niveau B1 à un niveau B2 ou C1, selon les cas. Je fixe les objectifs linguistiques et les savoir-faire pour chaque semestre et l'apprentissage des techniques de négociation se fait aussi de façon progressive¹⁹.

2.3. Exemples

- Le cas du Venezuela et de son président Hugo Chávez en L3

L'objectif annoncé est de rédiger un portrait contrasté et personnel du président (« Ange ou démon ? », tel le titre d'un reportage télévisé). Pour ce faire, je prépare un scénario qui comporte une série de tâches (sélection d'informations – sur Internet, documents divers –, exposés, dossiers). Bien entendu, les documents proposés (différents supports) reflètent la profonde division de la société vénézuélienne et celle de l'opinion internationale. Le sujet se prête au débat, débat enrichi par le travail réalisé en amont sur les deux projets d'intégration qui divisent l'Amérique Latine (ALCA et ALBA)²⁰, mais aussi par la diversité géographique et socioculturelle des étudiants²¹. Ceux-ci confrontent leur point de vue en classe (les débats sont très animés), puis ils sont amenés à se forger leur propre opinion sur le sujet. La synthèse écrite (tâche finale) est l'aboutissement de plusieurs séances de travail (série de micro-tâches

¹⁷ C'est-à-dire l'objectif principal. Il est clair que je fixe d'autres objectifs plus précis par niveau et par semestre. J'essaie ici de présenter une synthèse sans alourdir mon exposé avec trop de détails.

¹⁸ Les modalités d'examen (examen final écrit ou oral, contrôle continu) prédéterminent en grande partie le type de tâche.

¹⁹ Le fait d'intervenir sur tout le parcours de la formation m'a amené naturellement à réfléchir sur la cohérence de ce parcours. Je travaille à présent sur l'élaboration d'un référentiel pour ces cinq années en Sciences-économiques.

²⁰ Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) et Alternativa Bolivariana para América Latina y el Caribe (ALBA).

²¹ La présence d'étudiants latino-américains représente une richesse incontestable. Par ailleurs, je citerai aussi la réaction de certains étudiants africains qui, de part leur vécu, sont farouchement opposés à l'idée qu'un militaire occupe le pouvoir.

intermédiaires). La diversité des analyses se reflète dans les copies, car il ne s'agit pas de régurgiter un cours plus ou moins bien assimilé, mais d'exposer et d'argumenter son point de vue. La plupart des étudiants découvrent les thèmes abordés sur l'Amérique latine, mais ils s'intègrent dans l'orientation générale des L3 en Sciences économiques, à savoir le commerce international.

- Le cas du M2PRO Énergie

Tous les thèmes abordés sont spécifiques à ce M2PRO et, contrairement à l'exemple des L3, l'enseignant de langue n'a pas reçu une formation universitaire dans le domaine de l'énergie. La démarche est dans le questionnement, non pas direct, mais à travers des documents qui portent sur ces sujets mais qui se rapportent à plusieurs pays, en l'occurrence l'Espagne et l'Amérique Latine. Comme les étudiants proviennent d'horizons très différents (Economie, Droit, Ecole d'Ingénieurs, etc.), la résolution des cas proposés est envisagée sous différentes approches (économique, juridique, technique). La plupart des étudiants feront par la suite un stage de trois mois en Amérique Latine (CEPAL, Total, cabinet d'audit, etc.).

2.4. Espagnol de spécialité

L'enseignant ne possède pas toujours les compétences requises dans le domaine de spécialité, mais cette situation n'est pas embarrassante, au contraire, elle dynamise le groupe car on sollicite les étudiants pour essayer de définir des concepts, des théories, etc. Ils sont amenés à consulter leurs cours ou la bibliographie et parfois ils sont obligés d'interroger un enseignant spécialiste.

En proposant des thématiques spécifiques à la formation, le cours de LANSAD devient un lien entre les différentes matières, un temps fort de synthèse, de réflexion et d'échanges. La spécialité et ses problématiques peuvent être objet de débat entre les étudiants. Je peux citer un autre exemple : si on parle du PIB (produit intérieur brut), on peut se poser la question de la fiabilité et de la représentativité de cet indicateur économique, ce qui va entraîner une réflexion plus approfondie sur les indicateurs de richesse. Dans cette démarche, nous faisons appel aux compétences transversales et cela correspond à ce que les concepteurs du DCL²² définissent comme « langue opérationnelle en milieu professionnel ». Les étudiants disposent toujours d'éléments de référence pour comparer les différentes données (indicateurs économiques, construction et élargissement de l'UE, développement des accords commerciaux à l'échelle planétaire, etc.). La langue et les pays correspondants (Espagne, Amérique Latine) sont des ouvertures à l'intérieur d'une spécialité. Même si quelques étudiants manifestent le souhait de « parler d'autre chose », il me semble fondamental de maintenir cette orientation. On ne vient pas en cours d'espagnol pour se distraire et se changer les idées mais pour travailler sur un projet professionnel concret. Dans les deux cas cités, les étudiants sont des « apprenants-usagers de langues qui doivent accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières »²³, ce qui nous renvoie aux objectifs définis précédemment (pp. 2-3). Cette démarche remet également en question le rôle et le statut de l'enseignant et elle peut être vécue par certains comme déstabilisante au début, d'où la nécessité de bien définir les objectifs aux étudiants afin de mettre en place un contrat. Une fois la confiance établie et le système adopté, les progrès sont très nets. Il m'a semblé cependant important d'essayer d'évaluer la méthode, et ce de façon anonyme.

2.5. Les enquêtes

Pour faire une évaluation du retour de la part des étudiants, j'ai rédigé un questionnaire que je reproduis dans l'annexe 1. Je l'ai distribué en fin de semestre, un peu trop tardivement, et je

²² Philippe Delahaye, voir note 3.

²³ CECR, p. 15.

commence seulement à en dépouiller les résultats²⁴. En ce qui concerne la question 2, sur les objectifs (Pensez-vous que les objectifs sont clairement définis ?), il est intéressant de remarquer que 95 % des étudiants répondent affirmativement. Dans la question 3, sur la progression dans les 5 compétences, la compréhension et l'expression orales viennent en tête, suivies de l'interaction, la compréhension écrite, et loin derrière, l'expression écrite. Sur leur progression réalisée dans les différentes tâches (question 5), la présentation orale des informations arrive en tête, suivie d'assez près des autres tâches, excepté la synthèse écrite. En ce qui concerne la question 6, sur les principales difficultés rencontrées dans leur enseignement-apprentissage, environ la moitié des réponses met en exergue la timidité (40 % des réponses²⁵), 20 % invoquent le manque de motivation et 20 % la façon de travailler. Certains réclament plus d'heures de cours, d'autres plus de grammaire ou d'exercices écrits, d'autres encore trouvent les documents audiovisuels trop difficiles. Enfin, dans la question 7 (leur degré d'implication en fonction de l'évaluation), 90.5 % pensent que le contrôle continu les incite davantage à s'investir en cours de langue.

Le dépouillement provisoire de ces résultats me semble très intéressant. Il met en avant les points positifs (définition des objectifs, progression des compétences orales et interaction, le rapport entre motivation et contrôle continu), mais il fait aussi apparaître les faiblesses, principalement l'expression écrite. Même si, globalement, les résultats m'encouragent à persévérer dans cette voie, je dois procéder à des modifications. Pour l'instant, je recommande aux étudiants de me remettre régulièrement des synthèses écrites, sans pour autant le leur imposer systématiquement (une ou deux obligatoires par semestre. Je note cependant que l'écart est moins important en L3 (question 3) ; à mon avis cela est dû aux tâches réalisées pendant le semestre et au nombre plus élevé de synthèses écrites obligatoires.

Pour l'expression écrite, je les renvoie directement à des sites d'auto-apprentissage gratuits en ligne pour qu'ils revoient certains points grammaticaux. L'idéal serait de disposer d'une salle multimédia d'auto-apprentissage guidé en complément de l'enseignement en présentiel. Donc, bien que les appréciations positives soient nombreuses (« le fait de pouvoir participer me permet de connaître le niveau de mes compétences orales », « cela nous permet d'être actifs en cours et non passifs », « c'est une façon de faire vivre le cours, de nous motiver à participer », « une langue est faite pour être parlée », etc.), il me faudra tenir compte de toutes les remarques, et j'introduirai désormais plus d'expression écrite à caractère obligatoire.

2.6. La certification

Outre l'évaluation de l'enseignement, nous devons proposer à nos étudiants une certification. La demande est très forte en langue, et en espagnol il n'y a pas un consensus sur le sujet dans le milieu universitaire. Certains ont mis en place le CLES (Grenoble, Rennes), d'autres proposent le DELE (Diplôme Espagnol Langue Etrangère). Dans la perspective du cours LANSAD que je viens d'exposer, il me semble que le modèle le plus approprié est le DCL. Les arguments pour sa mise en place sont multiples : certification reconnue et agréementée par le Ministère de l'Éducation Nationale, lisibilité des compétences acquises, la seule dans la perspective actionnelle du *CECR* et qui peut, en outre, servir de grille de cours (Bourguignon, Delahaye, Puren 2007). Il y a donc une cohérence parfaite entre la méthodologie du cours LANSAD et le DCL. Par conséquent, dès la rentrée 2007-2008, je vais proposer aux étudiants cette certification expérimentale, comme l'ont déjà fait plusieurs IUT en France.

²⁴ Résultats partiels sur un échantillon de 58 enquêtes, 20 en L1, 9 en L2, 20 en L3 et 9 en M1. Je n'ai pas pu contacter les M2PRO car ils étaient déjà partis en stage. J'envisage de distribuer systématiquement ces questionnaires environ 15 jours avant la fin du semestre. Je pourrai également le revoir et le modifier.

²⁵ Plusieurs réponses possibles, comme pour d'autres questions. Par ailleurs, tous les questionnaires ne sont pas complets, certaines questions sont parfois restées sans réponse, en particulier celle-ci (la n°6).

3. CONCLUSION

Dans cette démarche que je viens d'exposer, rien n'est figé ; l'enseignant doit sans cesse s'adapter et faire preuve de souplesse. Il n'y a pas une méthodologie de l'espagnol LANSAD ni de cadre préétabli, mais des pistes et surtout des objectifs. La référence aux cœurs de compétences ne réduit pas l'enseignement-apprentissage à une langue de spécialité, d'autant plus que la démarche est transposable à tous les domaines de spécialité. Telle que je la conçois, cette démarche est un facteur de dynamisation et favorise l'implication active des apprenants (la **spécialité comme objet de débat**). La recherche et la sélection des informations, la lecture et la compréhension des documents, la présentation orale des informations, l'argumentation et la défense d'un point de vue, la confrontation et l'échange de points de vue et la synthèse finale (**les compétences transversales en tant que langage**) constituent les points forts de cet enseignement-apprentissage de la « langue opérationnelle en milieu professionnel » et correspond, comme l'affirme C. Puren, « au passage de l'apprentissage à l'usage ».

4. BIBLIOGRAPHIE

BOURGUIGNON, Claire., DELAHAYE, Philippe., Puren, Christian. 2007. *Evaluer dans une perspective actionnelle, l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue*. Le Havre : Editions Delbopur.

IGLESIAS-PHILIPPOT, Yannick. 2008. « L'espagnol secteur LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) dans l'enseignement supérieur ». *L'enseignement de l'espagnol en France : réalités et perspectives, Recherches Valenciennes*, n°27, pp. 95-103.

IGLESIAS-PHILIPPOT, Yannick. 2007. « Estrategias de enseñanza-aprendizaje de las destrezas orales ». *Las destrezas orales de la enseñanza del español L2-LE, XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Universidad de la Rioja, Editor Enrique Balsameda Maestu, vol. II, pp. 665-675.

IGLESIAS-PHILIPPOT, Yannick. 2005. « Mise en place d'un réseau en espagnol de spécialité : le GERES (Groupe d'Etude et Recherche en Espagnol de Spécialité) ». *Les Cahiers de l'APLIUT* vol. n° XXIV – 3, pp. 179-184.

IGLESIAS-PHILIPPOT, Yannick. 2005. « Compte-rendu d'expérience : contrôle continu et motivation en espagnol de spécialité ». *Les langues modernes* 99^{ème} année, n°1, pp. 56-62.

Puren, Christian. 2006. « Le Cadre Européen Commun de Référence et la réflexion méthodologique en Didactique des Langues-Cultures : un chantier à reprendre », pp.18-19, à consulter en ligne sur le site <http://www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article35>

5. ANNEXE

QUESTIONNAIRE ESPAGNOL

UFR Sciences-économiques, 2006/2007 (Y. Iglesias)

1 - Vous êtes en :

- L1
- L2
- L2 Option
- L3
- M1
- M2PRO

2 - Pensez-vous que les objectifs sont clairement définis ?

- Oui
- Non
- Pas du tout
- Ne sait pas

3 - Sur une échelle allant de 0 à 10 indiquez dans quelle(s) compétence(s) vous pensez avoir progressé :

- Expression écrite
- Expression orale
- Compréhension écrite
- Compréhension orale
- Interaction

4 - Parmi les tâches réalisées pendant le semestre, lesquelles trouvez-vous le plus difficiles ? Vous pouvez graduer cette difficulté en utilisant une échelle de 0 à 10 :

- &Rechercher des informations, sélectionner des informations
- Lecture, compréhension des documents
- Présentation orale des informations en classe
- Argumenter, défendre son point de vue
- Echanger des opinions
- Faire la synthèse écrite

5 - Dans quel(s) type(s) de tâche(s) pensez-vous avoir progressé pendant le semestre (ou les derniers semestres)? Vous pouvez graduer cette progression en utilisant une échelle de 0 à 10 :

- Rechercher des informations, sélectionner des informations
- Lecture, compréhension des documents
- Présentation orale des informations en classe
- Argumenter, défendre son point de vue
- Echanger des opinions
- Faire la synthèse écrite

6 - Si vous jugez que votre progression n'est pas satisfaisante, vous pensez que cela est dû :

- Manque de motivation
 - Thèmes abordés
 - Façon de travailler : trop/pas assez d'oral/d'écrit, consignes, type d'exercices, etc.
- Précisez, s'il vous plaît :
- Mode d'évaluation
 - Timidité
 - Autre :

7 - Pensez-vous que le contrôle continu (note TD) vous incite davantage à vous investir et à progresser en langue ?

- Oui

- Non
- Pas du tout
- Ne sait pas
- Observation

8 - Pensez-vous que l'enseignement-apprentissage de l'espagnol est adapté à vos éventuels besoins dans le monde du travail ?

- Oui
- Non*
- Pas du tout*
- Autre

***Si non, que devrions-nous privilégier ?**

9 - Ce que vous aimez / n'aimez pas dans le cours d'espagnol et ce que vous souhaiteriez changer :

**VIÈME RENCONTRE INTERNATIONALE DU GÉRES
(Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)**

« De l'apprentissage à l'usage : environnements, parcours, stratégies »
Organisée par le Département Langues et Civilisation de l'Université de Toulouse I
15-16 mai 2008

Christian PUREN : « La didactique de l'espagnol à visée professionnelle au niveau universitaire, entre apprentissage et usage »

Université Jean Monnet Saint-Etienne
christian.puren@gmail.com

1. INTRODUCTION

Mon intervention porte sur une problématique didactique fondamentale, à savoir la relation entre ce que l'on fait faire aux apprenants en cours (l'agir d'apprentissage) et (/pour) ce qu'on veut qu'ils soient capables de faire en société (l'agir d'usage). En l'occurrence, l'usage qui nous intéresse ici est l'usage en milieu professionnel. Ces deux agir et leur relation, je propose de les appeler la « perspective actionnelle ». Je ne reprends donc pas le sens de cette expression dans le *Cadre Européen Commun de Référence (CECRL)* – où la « perspective actionnelle » est en fait un type particulier de perspective actionnelle, à savoir une « perspective de l'agir social » –, mais dans le sens le plus abstrait, donc : toutes les méthodologies passées, depuis la méthodologie traditionnelle de la fin du XIXe siècle jusqu'à cette perspective de l'agir social, se sont en effet élaborées sur la base d'un « agir social de référence » (correspondant aux besoins et attentes de la société et/ou de l'institution scolaire), avec un « agir d'apprentissage de référence » (*i.e.* l'activité privilégiée en classe, ou l'activité finale de chacune des unités didactiques) en relation d'homologie maximale avec cet agir social.

Pour prendre un exemple concret bien connu : dans l'approche communicative, l'importance des activités de simulation s'explique parce que l'objectif social de référence est la capacité à communiquer en société, et que de ce fait on privilégie en classe un type d'activité où on demande aux apprenants de faire comme s'ils communiquaient en société. Voir par exemple en Annexe 1, la reproduction d'une Unité didactique complète du manuel d'espagnol langue étrangère pour adultes *Para empezar* (1984) : comme on le voit dans les deux premières pages (celle de présentation des mini-dialogues de base, pp. 12-13), on fait travailler les apprenants, en tout début d'apprentissage de l'espagnol, précisément sur des situations d'usage caractéristiques d'un début d'apprentissage (le jour de l'inscription au cours de langue, l'arrivée dans un hôtel, les premiers contacts en ville), et on leur demande en fin d'unité (Rubrique 3, « *Y ahora tú* », pp. 15-16) de communiquer entre apprenants dans des situations simulées de ce type.

Je me propose, dans mon intervention, d'examiner cette relation fondamentale entre agir d'usage et agir d'apprentissage sous des angles différents, au moyen de cinq modélisations. Les quatre premières sont générales, et la dernière particulière à un enseignement-apprentissage universitaire à visée professionnelle.

2. AGIR D'USAGE, AGIR D'APPRENTISSAGE ET CONFIGURATIONS DIDACTIQUES

Le modèle présenté en Annexe 2, que j'ai publié dans une première version dans un article de 2002, puis dans un article de 2006, présente les différentes « configurations didactiques » qui

se sont succédé depuis un siècle, avec en particulier l'illustration de cette relation d'homologie entre l'agir d'usage et l'agir d'apprentissage de référence. Je reproduis ici la dernière version de 2008 de ce modèle, publiée jusqu'à présent avec ses commentaires uniquement en version espagnole (chez Arcos Libros, voir Puren 2008a en bibliographie finale) :

Une « configuration didactique », comme on le voit aux titres des différentes colonnes de ce modèle, apparaît dans l'histoire de la didactique des langues-cultures à chaque fois que se mettent en cohérence les différents éléments suivants : une compétence sociale langagière de référence et une compétence sociale culturelle de référence, d'une part, et d'autre part un agir d'usage de référence (une « action sociale ») et un agir d'apprentissage de référence (une « tâche scolaire ») ; le tout générant une « construction méthodologique » dans laquelle vont entrer bien entendu les conceptions de l'époque concernant le linguistique (la nature et le fonctionnement de la langue), le culturel (la nature et le fonctionnement de la culture), le cognitif (la nature et le fonctionnement du cerveau apprenant une langue et une culture) et enfin le pédagogique (le fonctionnement de la relation entre l'enseignant et les apprenants et entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage).

C'est la recherche constante de la relation la plus étroite possible entre l' « action » de référence (je réserve ce terme d' « action » à l'agir d'usage, l'agir social) et la « tâche de référence » (je réserve ce terme à l'agir d'apprentissage, l'agir en classe ou en relation directe avec la classe) qui explique le mécanisme historique des ruptures historiques entre une construction méthodologique et la suivante : une modification qualitative de l'objectif social de référence provoque en chaîne la modification de l'action de référence, de la tâche de référence puis de la construction méthodologique, celle-ci apparaissant à partir de ce moment-là comme inefficace parce qu'inadaptée.

La succession suivante des paragraphes de la *Circulaire relative à l'enseignement des langues* publiée le 15 novembre 1901 par le Ministère de l'Instruction publique français met parfaitement en évidence un tel mécanisme :

L'enseignement des langues, malgré les progrès accomplis ces dernières années, n'a pas produit les résultats que nous étions en droit d'attendre du zèle et du savoir de nos maîtres.

Nos bons élèves font bien des versions et des thèmes, mais peu d'entre eux seraient capables de rédiger sans effort une correspondance ou de soutenir une conversation. Or le but principal de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à les parler et à les écrire.

Si ce but n'est pas atteint au terme du cours d'études, l'enseignement a échoué.

La connaissance pratique des langues vivantes est devenue une nécessité pour le commerçant et l'industriel aussi bien que pour le savant et le lettré.

Au lycée et au collège, les langues vivantes ne doivent donc pas être enseignées comme les langues mortes. On ne doit pas en faire un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle.

Il faut employer la méthode qui donnera le plus sûrement et le plus rapidement à l'élève la possession effective de ces langues.

Cette méthode, c'est la méthode directe.

Ce qui apparaît clairement dans ce passage, en effet, c'est que la perception des contre-performances de la méthodologie traditionnelle en vigueur vient du fait que celle-ci se retrouve ne plus correspondre au nouvel agir social visé dans la méthodologie directe : alors qu'il s'agissait auparavant de traduire les langues étrangères pour les lire, il s'agit désormais de les parler et de les écrire ; alors que les langues étrangères étaient jusqu'alors un instrument de formation intellectuelle et littéraire, on veut maintenant qu'elles y soient un instrument de « connaissance pratique ».

Cet instrument de connaissance, et tout le processus correspondant d'appropriation de cette connaissance, vont forcément être conçus en fonction de l'objectif social de référence :

– Dans la méthodologie active, cet objectif social de référence était l'entretien du contact avec la langue-culture étrangère au moyen de documents authentiques : textes littéraires, encore, mais aussi articles de journaux et de revues, émissions de radio et de télévision,... L'agir scolaire de référence, à savoir « l'explication de textes » à la française, correspond précisément à un ensemble de tâches supposées permettre d'exploiter au mieux chaque document pour cet objectif social.

– C'est lorsque l'objectif social de référence est devenu celui de préparer les apprenants à rencontrer occasionnellement des natifs de la langue-culture étrangère (au cours de voyages ponctuels, en particulier de tourisme) qu'est apparue l'approche communicative (travaux du Conseil de l'Europe du début des années 70, avec la publication des différents *Niveaux seuils*) : lorsque l'on rencontre des gens que l'on ne connaissait pas et que l'on sait devoir quitter très vite, l'enjeu langagier naturel est l'échange d'informations. Cet échange communicatif est certes influencé par les effets produits entre interlocuteurs par leurs intentions de communication, mais cette « interaction » est fondamentalement action de chacun sur l'autre (cf. la notion d' « acte de parole »), et non d'action commune, comme dans la toute dernière configuration didactique, la « perspective actionnelle » ébauchée en 2001 dans le *CECRL*.

– Dans les années 90, l'objectif social de référence se déplace à nouveau, c'est celui de préparer les apprenants à cohabiter harmonieusement dans une société qui est de plus en plus multilingue et multiculturelle :

La compétence plurilingue est la capacité d'acteurs sociaux à gérer les situations où, « dans leurs langue et culture premières, (ils) sont, au cours du processus de socialisation, exposés à différentes variétés linguistiques et à la différenciation culturelle interne à toute société complexe ». [...]

[La compétence plurilingue et pluriculturelle] autorise des combinaisons, des alternances, des jeux sur plusieurs tableaux. Il est possible de procéder à des changements de codes en cours de message, de recourir à des formes de parler bilingue. Un même répertoire, plus riche, autorise donc aussi des choix, des stratégies d'accomplissement de tâches, reposant sur cette variation interlinguistique, ces changements de langue, lorsque les circonstances le permettent. (p. 105) CECRL, Chap. 6.1.3 « Compétence plurilingue et pluriculturelle », Paris : Didier, 2001.

– Enfin, la « perspective actionnelle » du même *CECRL* amorce simultanément la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, celui qui consiste à préparer les apprenants à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères, comme c'est déjà le cas par exemple dans des entreprises multinationales, ou dans des Universités où des étudiants de tous pays étudient ensemble dans la langue du pays d'accueil. Il ne s'agit plus seulement de communiquer avec les autres (de s'informer et d'informer) et de « découvrir l'Autre » (l'altérité culturelle), mais d'agir avec les autres en langue étrangère ; ce qui implique non plus seulement d'avoir une bonne image de lui – des *représentations* positives–, comme dans l'approche interculturelle liée à l'approche communicative, mais de partager avec lui les mêmes *conceptions* de l'action commune, c'est-à-dire les mêmes finalités²⁶, objectifs, principes, normes, méthodes et modes d'évaluation de l'action commune.

²⁶ Ce qui implique les mêmes valeurs ; contrairement aux valeurs humanistes, ces nouvelles valeurs ne sont pas considérées comme universelles, mais relatives au type d'action commune et à son environnement, comme celles auxquelles on pense lorsque l'on parle de « culture scolaire » ou de « culture d'entreprise ».

Si le principe d'homologie action-tâche continue à fonctionner, ce qui s'annonce avec cette perspective que j'ai proposé d'appeler « co-actionnelle » (cf. le titre de mon article de 2002), c'est une réactivation très forte de la dite « pédagogie du projet », dont le principe de base est précisément de donner sens et cohérence à l'apprentissage des apprenants en les faisant se mobiliser sur des actions collectives à dimension collectives.²⁷ J'ai publié ces dernières années, sur le site de l'APLV (Association française des Professeurs de Langues Vivantes), plusieurs articles où je m'efforce de participer à l'élaboration en cours de cette nouvelle perspective actionnelle (voir PUREN 2006, 2008b, 2009a, 2009b).

Dans un enseignement universitaire à visée professionnelle tel que celui de l' « espagnol de spécialité », il est clair que c'est la configuration didactique n° 5 qui se révèle la plus en adéquation avec son objectif, le projet étant d'ailleurs une forme dominante en management d'entreprise. Pour autant, les configurations 2, 3 et 4 ne doivent pas être rejetées mais au contraire combinées et articulées avec elle :

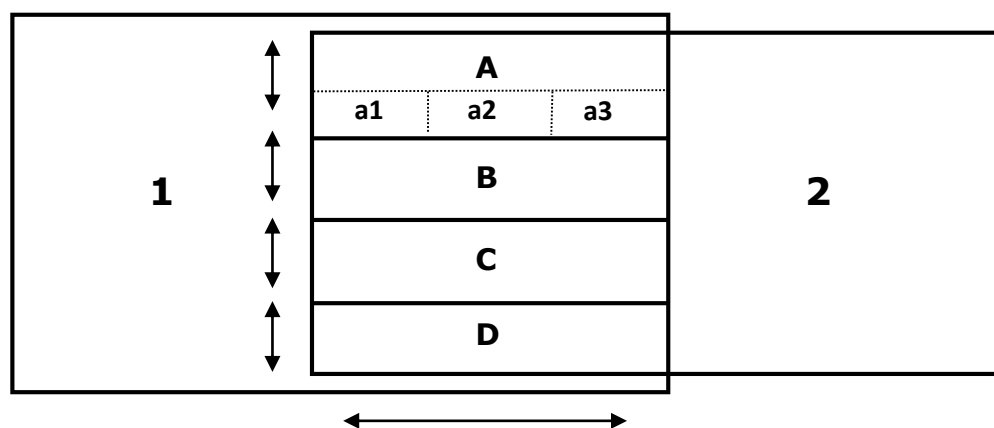
a) parce qu'elles correspondent toutes à des enjeux concrets en milieu professionnel : analyse détaillée de documents (configuration n° 2), activités diverses de médiation telles que rapports, synthèses, comptes rendus (configuration n° 3), et bien sûr communication (configuration n° 4) ;

b) et parce qu'elles peuvent enrichir en les diversifiant les dispositifs d'enseignement.

3. AGIR D'USAGE, AGIR D'APPRENTISSAGE, ESPACE DE LA CLASSE ET ESPACE SOCIAL

Les relations possibles en classe de langue entre actions (agir d'usage) et tâches (agir d'apprentissage) peuvent être modélisées *a priori* de la manière suivante²⁸ :

RELATIONS TACHES-ACTIONS EN CLASSE DE LANGUE



1 La société comme espace de réalisation des actions.

2 La classe comme espace de réalisation des tâches.

A La classe comme espace d'étayage, de la part de l'enseignant, quant aux savoirs et savoir-faire langagiers, culturels et méthodologiques nécessaires à

²⁷ Pour une bibliographie de départ sur la notion de projet, voir BORDALLO I. & GINESTET J.-P. 1995 dans une perspective pédagogique, BOUTINET J.-P. 2001 dans une perspective anthropologique, et enfin, dans un domaine où le projet est systématiquement utilisé et a été sans doute le mieux théorisé – celui du management d'entreprise –, GAREL G. 2004. Ces trois textes ont en outre l'intérêt d'aborder le projet de manière à la fois historique et critique.

²⁸ Je reprends ici la dernière version de ce modèle, publié dans mon article de 2006.

l'apprenant pour non seulement réaliser les tâches demandées, mais en tirer le maximum de profit en terme d'apprentissage.²⁹ Cet étayage peut se faire avant (a1, *préparation*), pendant (a2, *soutien*), après (a3, *reprise*) leur réalisation.

- B** La classe comme espace de *conception* d'actions
- C** La classe comme espace de *simulation* d'actions
- D** La classe comme espace de *réalisation* d'actions

La distinction entre « conception » (B) et « préparation » (a1) n'est pas courante en didactique scolaire des langues, mais il me semble d'autant plus nécessaire de la définir clairement qu'elle se trouve être centrale dans cette pédagogie du projet qui est appelée à devenir l'une des formes prioritaires de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle, celle de l'agir social :

– Un projet implique toujours un processus de *conception* assumé par ses responsables (en l'occurrence, les apprenants eux-mêmes) qui par définition est susceptible de transformer le projet lui-même, c'est-à-dire de modifier les actions dont il se composera finalement et, récursivement, ses objectifs. La conception est donc par nature une action portant sur l'action elle-même. Exemple de travail de conception dans le cas d'un projet de voyage à l'étranger : « Où irons-nous cette année ? Combien de temps ? Par quels moyens ? Quels en seront les objectifs (linguistiques, culturels, touristiques,...) et par conséquent les activités que nous prévoyons ? Où logera-t-on (chez l'habitant, en résidence,... ?). Etc. » Les réponses à ces questions ne sont pas fixées à l'avance par l'enseignant, et les réponses initiales des apprenants peuvent être modifiées par eux au cours même de la réalisation du projet.

– Le processus de *préparation* (a1) ne vise que la mise à disposition des ressources et des moyens linguistiques et culturels dont on prévoit qu'ils seront nécessaires au cours de l'action. Exemple de travail de préparation (culturelle et linguistique) pour le même projet de voyage à l'étranger : « Nous avons décidé que le logement serait en famille. Alors, le matin suivant votre arrivée, vos hôtes vous attendent *a priori* à quelle heure pour prendre votre petit déjeuner ? Pouvez-vous descendre en pyjama ? Si vous trouvez la table mise, pouvez-vous commencer à déjeuner ou devez-vous attendre que votre correspondant ou la maîtresse de maison arrive ? Comment allez-vous saluer ceux-ci pour la première fois de la journée ? Et les fois suivantes ? Etc. » Le soutien (a2), en l'occurrence, sera donné par l'enseignant au cours du séjour en réponse à des questions soulevées et des problèmes exposés par les apprenants lors de ses rencontres avec eux, et l'exploitation langagière et culturelle sera assurée au retour en classe (a3).

Chaque méthodologie constituée (qui correspond par nature à une certaine conception globale de l'enseignement-apprentissage, et donc en particulier de la relation fondamentale tâches-actions) élargit ou au contraire restreint l'aire de recoupement entre l'ensemble 1 et l'ensemble 2 (cf. la double flèche horizontale), et accorde plus ou moins d'importance relative aux différents types d'intersection A, B, C et D (cf. les quatre doubles flèches verticales).

– La méthodologie active – plus précisément son activité de référence, l'explication de documents authentiques, et tout particulièrement littéraires – s'est bâtie sur une relation très particulière entre l'aire 1 et l'aire 2. Cette relation n'est pas de l'ordre de l'*intersection*, comme les aires A, B, C et D dans cette modélisation, mais de l'ordre de l'*assimilation* entre l'activité scolaire de l'explication de textes littéraires (l'ensemble des tâches d'apprentissage qui le constituent) et l'activité sociale attendue des gens cultivés lors de leur contact avec des

²⁹ L'« étayage », concept courant en pédagogie générale, désigne ce que fait l'enseignant pour que l'apprenant parvienne à faire ce qu'il ne pourrait encore faire de manière totalement autonome : aides, guidages, conseils,... Cette fonction de l'enseignant peut être prise en charge totalement ou en partie par d'autres agents tels que le manuel (lexique final, précis grammatical, consignes, fiches méthodologiques,...), le matériel disponible (dictionnaires, grammaires, ressources sur Internet,...), les autres membres du groupe de travail,...

documents authentiques en langue-culture étrangère : on considère alors, en effet, que c'est l'école qui doit former selon ses propres normes les futurs lecteurs en société, et non à l'inverse, comme maintenant, que ce sont les normes non scolaires (« authentiques », « naturelles ») qui doivent s'imposer à la lecture en salle de classe. Cette hypothèse d'inversion historique de la relation modélisatrice école-société (et donc tâches-actions) me semble intuitivement correcte à partir de ma longue pratique des écrits des méthodologues actifs, et elle est en outre cohérente, si j'en crois les historiens de l'éducation, avec l'idéologie formative très volontariste qui prévalait dans toute la pédagogie scolaire : l'école devait à l'époque former le lecteur comme elle doit encore de nos jours former le citoyen.

– Dans l'approche communicative, l'aire privilégiée est la *C* (la simulation d'actions, sous forme de présentation d'un sketch ou jeu de rôles par les apprenants eux-mêmes), l'étayage étant réduit (du moins dans les manuels qui systématisent cette approche) au strict minimum, que ce soit en termes de préparation (*a1*), soutien (*a2*) ou reprise (*a3*). La page du manuel *Tandem* (Didier, 2003) présentée ci-après me semble en fournir un bon exemple (voir Annexe 2).

On voit que les formes linguistiques sont données de manière très ponctuelle sur le support visuel (*a2*, soutien), l'objectif étant que les apprenants puissent immédiatement produire des phrases en simulation de visite (« Voilà la bibliothèque où je travaille. Des apprenants lisent des livres. D'autres font leurs devoirs », « C'est là que je viens parfois emprunter des livres », etc.). On peut supposer que dans la partie antérieure de la leçon ces formes ont été déjà introduites et travaillées (*a1*, préparation), mais il est évident par contre qu'il n'y a pas ici de conception (*B*) de la part des apprenants, ce qui supposerait qu'ils se posent par exemple les questions suivantes, et décident des réponses collectives à y apporter : Doit-on demander une autorisation pour cette visite, et à qui ? Qui va s'en charger ? Comment va-t-on se renseigner sur les centres d'intérêt de ce correspondant ? Est-ce qu'on va lui envoyer préalablement de la documentation sur le collègue ? Laquelle ? Si oui, qui va l'élaborer et la lui envoyer ? Que va-t-on lui faire visiter ? Qui se charge de la visite ? Quelles personnes va-t-on avertir de cette visite ? Qui se charge de préparer cette visite avec ces personnes ? Etc., etc. Les auteurs eux-mêmes ne sont pas entrés dans cette logique de la conception de l'action sociale : les deux cas de figure qu'ils proposent ici – la visite organisée pour un nouvel apprenant et celle d'un correspondant – sont en effet traités de la même manière au niveau de la communication, alors qu'il est évident que ces deux visites devraient être conçues au départ de manières très différentes, en tenant compte en particulier des attentes prévisibles des deux visiteurs. Même en tenant compte de tous les paramètres possibles, les objectifs de chaque visite ne pourront pas être déterminés entièrement *a priori*, pas plus que les moyens pour les atteindre : ils devront tenir compte en temps réel des réactions de chaque visiteur au cours de la visite, et ce sont ces ajustements en cours de projet opérés par les apprenants eux-mêmes qui constituent le premier critère pour juger après coup s'il s'est agi d'un véritable projet.

– Dans la dite « pédagogie du projet », les aires privilégiées sont la *B* (conception d'un voyage à l'étranger, d'une exposition pour le hall du collège, du site Internet de la classe,...) et la *D* (présentation à la classe d'un exposé de groupe, table ronde sur un sujet de société, entrevue avec un invité extérieur,...), même si les moyens langagiers et culturels devront aussi être traités en classe (aire *A*), et que l'on peut imaginer des simulations plus ou moins partielles préalables (aire *C*) pour faire apparaître des besoins langagiers et culturels qui seront ensuite repris (*a3*) de manière, récursivement, à fournir une préparation (*a1*) au projet. On connaît aussi dans la pédagogie Freinet le « fichier autocorrectif » de grammaire à la disposition constante des apprenants lors de leurs activités d'écriture (*a2*, soutien) : la pédagogie du projet se révèle un dispositif permettant de varier les relations tâches-actions et de donner un sens à toutes les tâches scolaires en les mettant constamment en relation directe avec des actions sociales. Cette relation directe est d'autant plus nécessaire dans le cas d'un enseignement universitaire à visée professionnelle que la langue cible peut être utilisée parallèlement par les apprenants dans leur formation professionnelle à l'université (consultation d'ouvrages en langue cible pour des exposés dans leur spécialité, par exemple), et qu'elle doit l'être dans leurs stages.

4. AGIR D'USAGE, AGIR D'APPRENTISSAGE ET MODÈLES COGNITIFS

Ce que j'appelle « modèles cognitifs » correspond à des choix méthodologiques relevant directement de postulats concernant la manière dont le cerveau humain fonctionnerait lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, et sur laquelle l'enseignant baserait sa pratique pour faciliter cet apprentissage.

L'histoire de la didactique des langues-cultures fait apparaître une succession de modèles cognitifs que l'on trouvera en Annexe 4. Je demande de consulter attentivement ce document avant de voir, dans le modèle ci-dessous, comment je propose de le revisiter en fonction de la distinction apprentissage/usage.

		APPRENTISSAGE		USAGE		
		intelligence	mécanisme	scolaire	simulé	professionnel
MODÈLES COGNITIFS	réception					
	activation					
		réaction				
	construction					
				interaction / action		
						pro-action

©Christian PUREN 2008

Ce modèle s'appuie entre autres :

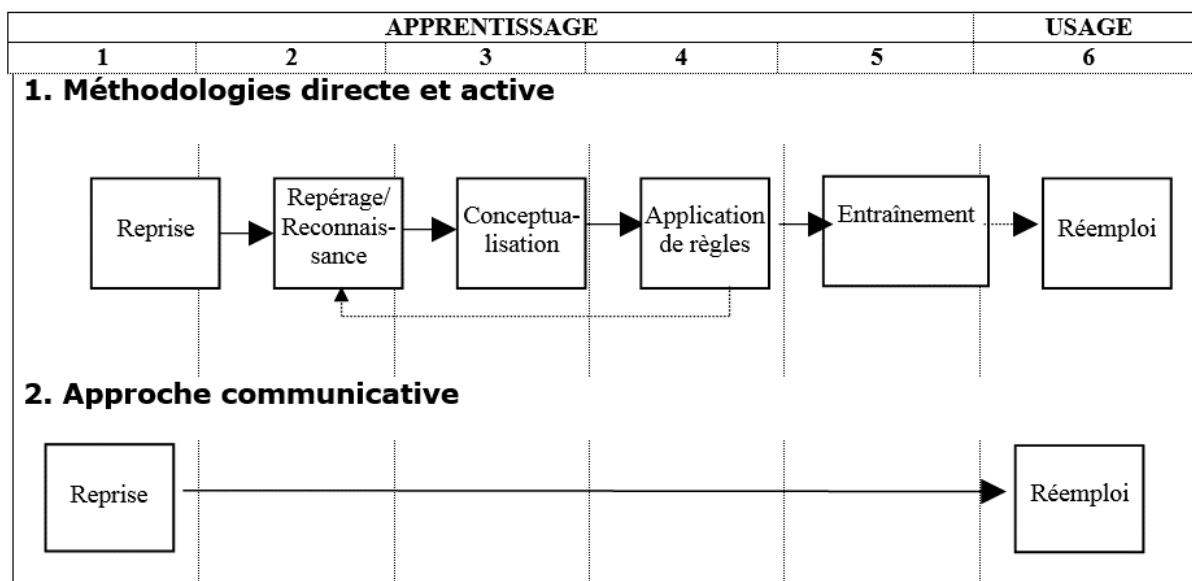
- sur une opposition présentée à la manière des méthodologues de la fin du XIX^e siècle – l'opposition entre l'intelligence et le mécanisme –, mais qui me semble empiriquement toujours pertinente actuellement pour les enseignants et les apprenants, quels que soient les raffinements des didacticiens s'appuyant sur des théories externes de référence ;
- sur une distinction entre « scolaire », « simulé » et « professionnel » ; les auteurs du *CECRL* considèrent très justement que l'espace de la classe de langue est une mini-société à part entière : l'apprentissage scolaire y est donc un type d'usage social ;

Comme pour les configurations didactiques, aucun des modèles cognitifs n'a à être écarté dans un enseignement-apprentissage universitaire à visée professionnelle, la seule question pertinente étant leur sélection, combinaison et articulation adéquates en fonction de la conception des séquences didactiques. La conduite d'un projet est une forme d'action en milieu complexe qui, pour cette raison, demande de la pro-action (c'est l'activité de « conception », spécifique à cette forme d'action), mais aussi de la métacognition (réflexion sur l'action en cours, cf. le modèle de la « construction »), de la rétroaction (cf. le modèle de la réaction), de la prise d'information (cf. le modèle de la réception), et bien sûr de l'interaction

entre les participants (cf. les nombreuses réunions indispensables dans le cadre de tout projet collectif).

5. AGIR D'USAGE, AGIR D'APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

La procédure d'apprentissage guidé de la grammaire se déroule, en didactique des langues-cultures, entre les deux extrêmes que sont la *présentation* (c'est le fait de faire apparaître une première fois une structure) et *l'assimilation*, qui correspond au niveau maximal de maîtrise d'une structure, celle qui permet son réemploi spontané en situation de communication personnelle. Cette procédure a été conçue de manière très différente d'une méthodologie constituée à une autre. Je prendrai ici les deux cas extrêmes.



Définition des concepts utilisés :

Reprise : Le professeur fait reprendre d'emblée les formes grammaticales nouvelles introduites par exemple par le dialogue de base de la leçon, avant même leur repérage et conceptualisation (par exemple en posant des questions sur le dialogue qui obligent les apprenants à les réutiliser) pour faire une première sensibilisation des apprenants à ces nouvelles formes.

Repérage (si c'est la première fois) ou reconnaissance (si c'est une révision) : Le professeur fait repérer ou reconnaître par les apprenants les expressions correspondant au point de grammaire ; exemple de consigne correspondante : « Repérez dans ce dialogue toutes les expressions de l'hypothèse. »

Conceptualisation : Le professeur demande aux apprenants de deviner eux-mêmes (méthodes active + inductive) la règle de grammaire à partir des exemples qu'ils ont ainsi regroupés.

Application de règles : Le professeur demande aux apprenants de mettre en œuvre la règle qui vient d'être conceptualisée pour produire de manière très guidée (exercice de transformation ou de substitution) des phrases correctes.

Entraînement : Le professeur demande aux apprenants de produire de nouvelles phrases de manière intensive à l'oral ; pour cet entraînement est souvent réutilisée la technique des

exercices structuraux (on donne un modèle de phrase que l'on demande aux apprenants de reprendre de manière mécanique).

Réemploi : Le professeur propose aux apprenants des situations de communication plus ou moins ouvertes et personnelles où les apprenants auront l'occasion de réutiliser eux-mêmes la forme grammaticale pour leur expression simulée ou authentique.

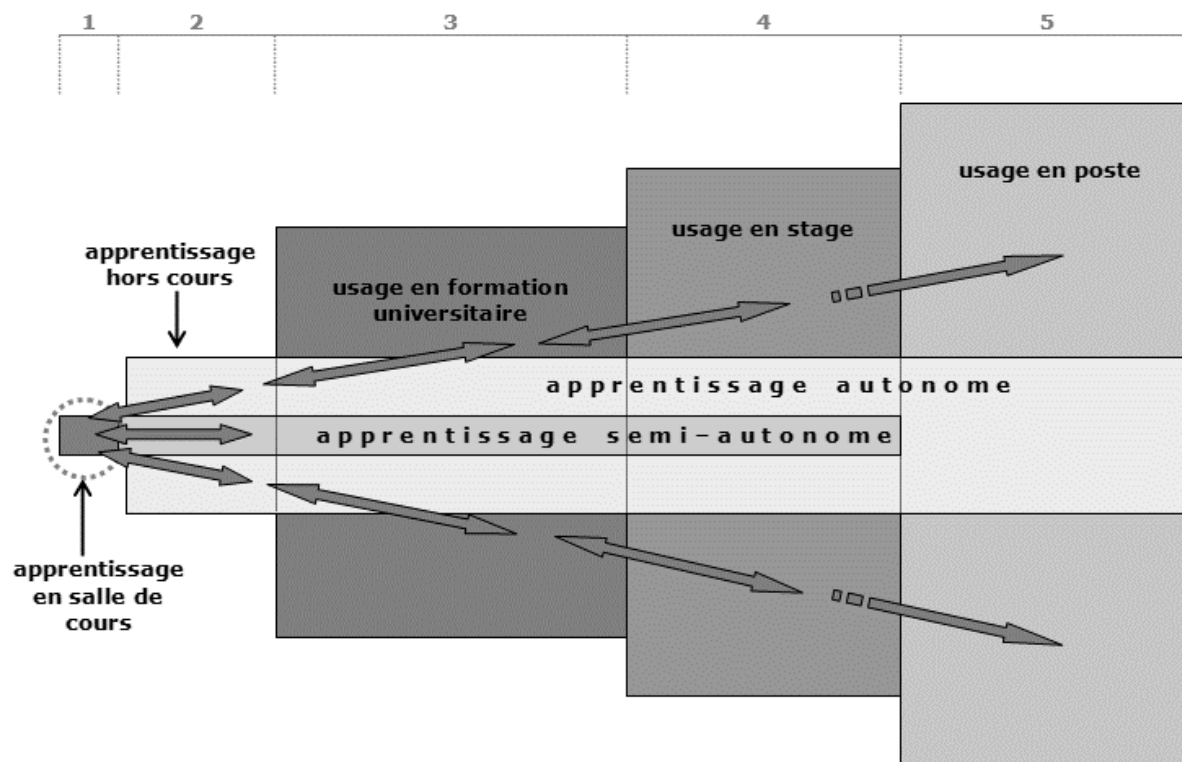
Les méthodologies directe (années 1900) et active (années 1910 à 1960) – deux méthodologies apparues dans l'enseignement scolaire français – organisaient, comme on le voit, un processus très long et progressif, destiné à compenser un enseignement-apprentissage extensif (2-3 heures par semaine, 5 heures dans le meilleur des cas) dans un environnement où les occasions de réemploi sont rares (classes nombreuses, présence faible voire inexistante de la langue cible en dehors de la classe). L'usage apparaît en toute fin d'unité didactique, après un long temps d'apprentissage formel.

La logique de l'approche communicative, parce que son public de référence était celui d'adultes apprenant la langue étrangère de manière semi-intensive ou intensive dans le pays même où elle est parlée, consistait au contraire à passer le plus rapidement possible de la présentation des structures à leur réemploi immédiat en situation de simulation de communication. On le voit dans cette unité de *Para empezar* reproduite en Annexe 1, où les nouvelles formes linguistiques (lexique et actes de parole) sont présentées successivement sous forme dialoguée (pp. 12-13) puis sous forme grammaticale (p. 14, grammaire fonctionnelle ; p. 15, grammaire notionnelle), et immédiatement ensuite proposées au réemploi (rubrique « *A tí te toca* », pp. 16-17). L'approche communicative privilégie l'apprentissage de la communication par la communication elle-même, ou, en d'autres termes, l'apprentissage par l'usage (simulé).

Là encore, il n'y a aucune raison, en enseignement-apprentissage universitaire à visée professionnelle, de se passer de la procédure scolaire des méthodologies directe et active, et de ne pas utiliser à tel ou tel moment l'une ou l'autre de ses composantes. Mais, contrairement à ce qui se passe en enseignement scolaire, où elles sont programmées a priori, les différentes activités de cette procédure seront mises en œuvre principalement en réponse à des demandes des apprenants, en fonction des problèmes qu'ils auront rencontrés dans leur apprentissage et leur usage personnels, que ce soit hors cours, en formation universitaire ou en stage (voir, dans le modèle suivant, l'orientation des flèches de la gauche vers la droite).

6. AGIR D'USAGE ET AGIR D'APPRENTISSAGE DANS UN MODÈLE DE CONCEPTION GLOBALE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES À VISÉE PROFESSIONNELLE

Ce modèle distingue cinq « aires » différentes dans lesquelles les logiques de relation entre usage et apprentissage sont différentes :



– Aire 1 : Il s'agit de l'apprentissage formel tel qu'il peut être étroitement guidé en salle de cours : activité collective de compréhension écrite ou de réflexion métalinguistique à l'initiative et sous le contrôle de l'enseignant, par exemple.

– Aire 2 : Il s'agit de l'apprentissage formel tel qu'il peut être réalisé par les apprenants hors de la salle de cours pour préparer les activités de classe, les réviser ou les prolonger personnellement (apprentissage semi-autonome), ou de manière spontanée et indépendante (apprentissage autonome) : entraînement grammatical ou exercices de compréhension orale en centre de ressources ou à la maison, par exemple.

– Aire 3 : Il s'agit de l'usage que les apprenants font de la langue étrangère dans le cadre de leur formation professionnelle hors apprentissage de la langue (lecture d'ouvrages en langue étrangère pour un exposé en langue étrangère dans une autre discipline, par exemple).

– Aire 4 : Il s'agit de l'usage que les apprenants font de la langue étrangère dans le cadre de leurs stages professionnels. Dans ces deux aires 3 et 4, une part de l'apprentissage peut être encore semi-autonome si l'enseignant, par exemple, aide les apprenants à préparer en amont leur stage, et même entièrement guidé (aire 1) si l'enseignant, en aval, traite par exemple en cours des problèmes grammaticaux rencontrés en stage par ses apprenants.

– Aire 5 : Il s'agit de l'usage que les apprenants seront amenés plus tard à faire une fois en poste dans leur entreprise. La flèche vers la gauche dans cette aire 5, correspond à ce que l'on appelle en didactique des langues-cultures « l'analyse des besoins ».

En milieu scolaire, l'enseignement est conçu d'emblée pour préparer à un usage futur relativement indéterminé, de sorte que c'est l'enseignement qui détermine fortement l'apprentissage. Ce que le modèle ci-dessus met en évidence, ce sont les deux fortes particularités d'un enseignement-apprentissage universitaire d'une langue étrangère à visée professionnelle, à savoir qu'à l'inverse, l'enseignement (aire 1) doit se concevoir :

1) en fonction de l'usage professionnel parallèle (en cours de formation universitaire, en cours de stage) et de l'usage futur en entreprise) ;

2) mais aussi en fonction des apprentissages individuels parallèles à l'enseignement : que ce soit l'« apprentissage hors cours » (semi-autonome et autonome) ou ceux qui se réalisent en formation universitaire et en stage ;

Il ne peut plus s'agir en effet de prolonger l'enseignement scolaire :

1) La motivation des étudiants, dans des cours universitaires de langue-culture à visée professionnelle, doit être considérée comme relevant de leur responsabilité et de celle de l'institution, et non plus de l'enseignant.

2) Les heures de cours, peu nombreuses, doivent être réservées non plus à de l'enseignement à proprement parler, mais d'une part au guidage de l'apprentissage semi-autonome, d'autre part au traitement, à la demande, des problèmes rencontrés dans l'usage de la langue étrangère pour la formation universitaire, et en stage.

C'est assurément, pour des enseignants formés à la didactique scolaire, qu'ils soient natifs ou non, une véritable « révolution culturelle » à assumer.

7. ANNEXES

Annexe 1

1. ¿Qué me cuentas?

1.1. Yasser y Monika van a estudiar español. Hoy es el día de la matrícula.

● ¿Es usted la profesora Rosa Fernández?
○ No, no soy yo. Es aquella chica.

● ¡Eh! ¡Hola!
○ ¡Hola! ¿Qué tal?

● Soy de Zaragoza, pero vivo aquí.
○ Yo soy francesa, de Dijon.

● ¿De dónde eres?
□ Soy alemana, de Berlín.
■ Yo soy de Líbano, de Beirut.
□ ¿Y cómo te llamas?
■ Yasser, ¿y tú?
□ Yo, Monika.

● ¿Usted es Carolyn Wilson?
○ No, yo soy Catherine Wilson.
△ Carolyn soy yo.

● Un momento, por favor. ¿Gloria Antoin?
○ Soy yo.

● ¿Oye podrías decirme si donde se compran los impresos de matrícula?
○ Perdona, no hablo español.

12 (doce)

1.2. Rod Stone ha reservado una habitación. Ahora está en la recepción del hotel.

- Buenos días.
- Buenos días. Soy Rod Stone.
- ¿Reservador?
- No, no. Rod es el nombre y Stone el apellido.
- ¿Cómo se escribe?
- S - T - O - N - E.
- ¡Ah, sí! Sr. Stone. Escriba su nombre y apellido en esta ficha, por favor.
- ¡Está bien así!
- Sí, muy bien, gracias. Habitación 25.



1.3. Manolo intenta ligar.



- Manolo
- Helga
- Hola. ¿Eres alemana... verdad?
- Sí, soy alemana.
- ¿De Berlín?
- No, soy de Bonn.
- Yo soy casado pero vivo en Barcelona.
- Ah...?
- Me llamo Manolo, ¿y tu?
- Helga
- ¿Estudias o trabajas?
- Soy estudiante.
- Pues voy a ligar en un bar.

(trece) 13

2. Se dice así

2.1. Saludos

Informales

- Hola. Buenas. ¿Qué hay?
- Hola. Hola. ¿qué tal? Buenas.

Formales

- Buenos días. Buenas tardes. Buenas noches.
-

PROFESIÓN

- ¿Eres _____?
- Sí. No, soy _____
- ¿Es (usted) _____?
- Soy _____
- ¿Qué haces?
- Estudio _____
- Trabajo en _____



DOMICILIO

- ¿Dónde vives? ¿vive?
- Vivo en _____
- ¿Vives en _____? ¿Vive
- Sí. No, vivo en _____

2.2. Información personal

ORIGEN/NACIONALIDAD

- ¿De dónde eres? ¿es usted?
- Soy _____ de _____
- Soy _____ de _____
- Soy _____ de _____
- Soy _____ de _____

NOMBRE

- ¿Cómo te llamas? ¿se llama?
- Me llamo _____
- ¿Tú eres _____? ¿Usted es _____?
- Sí. No, yo soy _____

14 (catorce)

2.3. Fórmulas sociales

LLAMAR LA ATENCIÓN

- Oiga. Oye.
- Perdona. Perdona.
- Un momento, por favor.

DISCULPARSE

- Lo siento. Perdona/a.

(quince) 15

3. Y ahora tú

3.1.

Un invitado llega a una fiesta. Puede ser a/b/c/d/e/f. Alguien abre la puerta. Practica con tu compañero según el modelo:

- abres la puerta
- invitado a/b/c...

- Hola.
- Hola, ¿tú eres a/b/c...?
- Si, soy yo.
- No, yo soy d/e/f...

- INVITADOS

 - a. Pepe Sánchez
 - b. Ramón Puente
 - c. Julia Solana
 - d. Laura Rius
 - e. Jaime Santos
 - f. Merche Juárez



3.2.

Habla con tu compañero:

- tu compañero
- tú hablando de ti mismo

a. ¿Eres _____? (NOMBRE)

- Si.
- No, yo soy _____
- me llamo _____

b. ¿Eres _____? (NACIONALIDAD)

- Si.
- No, soy _____

c. ¿ _____? (PROFESION)

- Si.
- No, soy _____

- estudiante
 - médico
 - abogado
 - arquitecto
 - ...

16 (dieciséis)

3.3.

Haz la pregunta:

1. ● Soy *estudiante de medicina*
○ ¿ _____?
2. ● Trabajo en *la universidad*
○ ¿ _____?
3. ● Vivo en *Barcelona*
○ ¿ _____?
4. ● Estudio *en la universidad*
○ ¿ _____?
5. ● Me llamo *Francisco Sureda*
○ ¿ _____?



Relaciona:

- | | |
|---|------------------------------|
| ¿Es Ud. la señorita Peláez? | No, soy de aquí. |
| ¿Cómo se llama de apellido? | Lo siento, no hablo español. |
| ¿Está bien así? | Hola, ¿qué tal? |
| Buenas tardes. | No, no soy yo. |
| ¿Eres extranjero? | Buenas tardes. |
| Hola. | Vázquez. |
| ¿Puedes decirme si hay clases por la tarde? | Si, muy bien, gracias. |

(diecisiete) 17

Annexe 2 Évolution historique des configurations didactiques

	Compétences sociales de référence		Actions sociales de référence	Tâches scolaires de référence	Constructions méthodologiques correspondantes
	langagière	culturelle			
1.	capacité à relire les grands textes classiques	capacité à entretenir sa formation d'honnête homme en se replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les valeurs universelles qui constituent le « fonds commun d'humanité » (E. Durkheim) : compétence transculturelle	lire	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2.	capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques	capacité à mobiliser les connaissances sur la culture des autres : compétence métaculturelle	parler sur	« explication de textes » au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct) : paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir, transposer	méthodologie directe pour le second cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3.	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	capacité à maîtriser les représentations croisées dans l'interaction avec les autres : compétence interculturelle	parler avec agir sur	-simulations et jeux de rôles -actes de parole	approche communicative (1980-1990)
4.	capacité à cohabiter en permanence avec des étrangers ou des compatriotes de cultures différentes	capacité à comprendre les comportements des autres et adopter des comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : compétence multiculturelle	vivre avec	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,...	- didactique du plurilinguisme (1990-?) - compétence plurilingue et pluriculturelle et compétence de médiation dans le CECRL (2000-?)
5.	capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	capacité à élaborer avec les autres des conceptions communes de l'action collective sur la base de valeurs contextuelles partagées : compétence co-culturelle	agir avec	actions collectives à dimension collective (activités de type « pédagogie du projet)	ébauche d'une « perspective actionnelle » dans le CECRL (2000-?)

Annexe 3

À votre tour

3. À deux. Vous faites visiter votre collège à un nouvel élève ou à un correspondant. Il vous pose des questions et vous lui présentez les salles, le matériel, etc. en vous aidant des verbes donnés et en utilisant qui, que et où :

Exemple : Voilà la classe où je travaille.
C'est madame Dunod qui s'occupe de la cantine.

Voilà le collège où je travaille.
Je ne connais pas la fille qui parle à Guillaume.

utiliser

faire les devoirs

faire du sport

écrire

manger

emprunter

mettre

lire

ranger

Annexe 4

Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues

	Compétences sociales de référence		Actions sociales de référence	Tâches scolaires de référence	Constructions méthodologiques correspondantes
	langagière	culturelle			
1.	capacité à relire les grands textes classiques	capacité à entretenir sa formation d'honnête homme en se replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les valeurs universelles qui constituent le « fonds commun d'humanité » (E. Durkheim) : compétence transculturelle	lire	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2.	capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques	capacité à mobiliser les connaissances sur la culture des autres : compétence métaculturelle	parler sur	« explication de textes » au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct) : paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir, transposer	méthodologie directe pour le second cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3.	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	capacité à maîtriser les représentations croisées dans l'interaction avec les autres : compétence interculturelle	parler avec agir sur	-simulations et jeux de rôles -actes de parole	approche communicative (1980-1990)
4.	capacité à cohabiter en permanence avec des étrangers ou des compatriotes de cultures différentes	capacité à comprendre les comportements des autres et adopter des comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : compétence multiculturelle	vivre avec	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,...	- didactique du plurilinguisme (1990-?) - compétence plurilingue et pluriculturelle et compétence de médiation dans le CECRL (2000-?)
5.	capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	capacité à élaborer avec les autres des conceptions communes de l'action collective sur la base de valeurs contextuelles partagées : compétence co-culturelle	agir avec	actions collectives à dimension collective (activités de type « pédagogie du projet »)	ébauche d'une « perspective actionnelle » dans le CECRL (2000-?)

Christian Puren version avril 2007 (non publiée). 1^e version publiée dans PUREN 1999, p. 33

8. BIBLIOGRAPHIE

BOUTINET Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, Paris : PUF (coll. « Psychologie d'aujourd'hui »), 6^e éd. 2001 [1^e éd. 1990].

BORDALLO Isabelle & GINESTET Jean-Paul, *Pour une pédagogie du projet*, Paris : Hachette-Éducation (coll. « Pédagogie pour demain. Nouvelles approches », 1995.

GAREL Gilles.2004. « Pour une histoire de la gestion de projet », *Gérer et comprendre* n° 74, décembre, pp. 77-89. Consulté en ligne le 3/12/2006 à l'adresse <http://www.anales.org/gc/2003/gc74/garel77-90.pdf>.

PUREN Christian. 1999. « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », *Les Langues modernes* n° 3, 1999, pp. 26-41. Paris : APLV.

– 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », première publication dans le n° 3/2002 des *Langues modernes*, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71 (Paris : APLV, Association française des Professeurs de Langues Vivantes). Article en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>.

– 2006. « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », Article mis sur le site de l'APLV, <http://www.aplv-languesmodernes.org> en octobre 2006 à l'adresse <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>.

– 2007. « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels ». Article en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1409> (5 janvier 2007).

- 2008a. « Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción, y de lo intercultural a lo co-cultural », pp. in : *Interculturas, transliteraturas*, Amelia Sanz (coord.), Madrid : Arcos Libros, 2008.
- 2008b. « La perspective de l'agir social sur les contenus de connaissance en classe de langue : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ». Rencontre FLE 2008, Barcelone, 14 novembre 2008. Conférence en ligne (version orale) et version pdf du diaporama correspondant : <http://www.rencontre-fle.com/rencontre08/index.html>.
- 2009a. « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». Article en ligne (janvier 2009) sur le site de l'APLV : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888> et sur le site de la revue *Le Français dans le monde* : <http://www.fdlm.org/fle/article/361/RA45extrait2.pdf>.
- 2009b. « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ». Article en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841> (février 2009).

VIÈME RENCONTRE INTERNATIONALE DU GÉRES**(Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)**

« De l'apprentissage à l'usage : environnements, parcours, stratégies »

Organisée par le Département Langues et Civilisation de l'Université de Toulouse I

15-16 mai 2008

Emmanuelle SIMON & Manuel TORRELLAS CASTILLO : « L'enseignement de l'espagnol juridique, économique et institutionnel : Enjeux, objectifs et méthodes »

Université de Poitiers

emmanuelle.simon@univ-poitiers.fr; manuel.torrellas.castillo@univ-poitiers.fr

1. INTRODUCTION

Inscrits dans une tendance à la mondialisation de plus en plus marquée, les échanges économiques, humains et culturels entre les pays ne cessent de se développer. Dans ce contexte international et internationalisant, l'espagnol de spécialité se doit d'être une discipline centrale, enseignée avec une méthode définie et des objectifs précis. En partant de notre expérience pédagogique au sein du Master professionnel Juriste Linguiste et de la filière LEA de l'Université de Poitiers, nous essayerons de montrer comment nous tentons de rendre opérationnel l'enseignement de l'espagnol en se rapprochant de la réalité professionnelle et des attentes des employeurs publics ou privés des domaines concernés. Dans cette optique, les nouvelles technologies de l'information et de la communication offrent un nombre non négligeable de dispositifs didactiques. Ainsi, nous considérons que l'utilisation de supports spécialisés comme les logiciels de Traduction Assistée par Ordinateur (TAO) forme les étudiants à des situations réelles de travail dans lesquelles la plupart sont plongés dès leur stage de Licence 3. De même, les bibliothèques multimédia, les logiciels de capture et de modification du son et de l'image, les laboratoires et autres méthodes spécifiques offrent une approche variée des thèmes abordés et s'avèrent fort efficaces pour l'apprentissage et la consolidation des différentes pratiques de l'interprétation (de conférence, juridique...). Les procédés didactiques utilisés jusqu'à présent nous permettent de viser pour les étudiants de Master 2, un niveau de compétence C1 conformément au Cadre européen, soit la maîtrise de la langue nécessaire « à un usage régulier dans des contextes de difficulté raisonnable ». Ce sont ces procédés expérimentés de passage d'une perspective d'apprentissage à une perspective d'usage que nous souhaiterions exposer.

2. ENJEUX ET OBJECTIFS

L'enjeu que représente l'adaptation de nos enseignements vers une ou des langues de spécialité passe avant tout par la connaissance de nos publics, leurs attentes et leurs possibles débouchés de même qu'une compréhension de la réalité professionnelle, aussi bien dans le secteur privé que dans les instances publiques.

2.1. Les publics concernés : proposition de formation et de débouchés

Nous nous intéressons ici aux deux formations professionnelles proposées par l'Université de Poitiers dans lesquelles nous sommes particulièrement impliqués, à savoir le Master 2 Juriste Linguiste (JULI), la Licence 3 LEA et le Master Négociateur Trilingue en Commerce International (NTCI).

2.1.1. Master juriste linguiste

Public et contenu de la formation La formation de master professionnel 2 de juriste linguiste est ouverte à des étudiants titulaires d'une licence et d'un master 1^{ère} année dans le domaine Droit ou dans le domaine Arts Lettres et Langues (mention Langues Étrangères Appliquées) ainsi qu'aux professionnels du droit demandeurs d'une connaissance linguistique renforcée correspondant à leur spécialisation professionnelle. Cette formation, qui repose sur une collaboration étroite entre la faculté de Droit et des Sciences sociales et la faculté des Lettres et des Langues, comporte 135h de cours magistraux et de travaux dirigés dans les disciplines juridiques de même que 135h de formation linguistique en anglais, espagnol, allemand. À ces 270 heures viennent s'ajouter 80 heures d'enseignements professionnels répartis entre les langues et le Droit.

Attentes et débouchés possibles L'enjeu de ce diplôme plutôt atypique, est la formation de juristes linguistes en anglais, espagnol et allemand, langues qui offrent, tant dans l'Union Européenne que sur le plan international, les plus fortes possibilités d'emplois. Cela permet de préparer des juristes trilingues (formation exigée dans les concours communautaires et dans les organisations internationales). Les enseignants et enseignants chercheurs qui constituent maintenant une équipe relativement stable, ont, au fil des années, spécialisé leurs enseignements en fonction, non seulement des attentes de leur public, mais aussi des débouchés offerts après une telle formation. Ainsi, les métiers du Droit international et de la traduction juridique dominant dans les stages réalisés en entreprise à la suite du M2 coïncidant en cela avec les maquettes offertes depuis 2001, date de la première promotion du Master juriste linguiste. Dans le secteur public, nous pouvons souligner les différentes institutions nationales et supranationales comme la Cour des Comptes, la Cour de Justice des Communautés Européennes, le Parlement Européen, l'Institut International pour l'Unification du Droit Privé (UNIDROIT), le Ministère de la Défense, ou la Direction de la Coopération Internationale de la Région Poitou-Charentes, ou encore un certain nombre d'Ambassades. Dans le secteur privé, tout un éventail de possibilités s'offre aux étudiants comme les cabinets d'avocats nationaux ou internationaux, les agences de traduction, la traduction freelance, les services juridiques des entreprises d'exportation et importation nationales et internationales, les services contentieux des compagnies d'assurance, etc.

2.1.2. Licence 3 LEA et Master Négociateur Trilingue en Commerce International

Public et formation Après deux ans (L3) ou trois (Master 1) d'études du Droit (des contrats, des affaires et du travail), de l'environnement économique, de la comptabilité, du commerce international, du marketing, de la communication, de la gestion et de l'informatique, les étudiants LEA ont acquis une connaissance de la culture d'entreprise approfondie. Elle est menée en complément de l'étude des langues, deux ou trois en plus du français. Pour chacune d'elles, les étudiants devront maîtriser l'écrit et l'oral par l'intermédiaire d'exercices divers dont la traduction spécialisée, la note de synthèse ou l'interprétation. De plus, ils suivent des cours de civilisation axés sur la connaissance de la dimension économique, juridique et sociale des pays dont la langue est étudiée. Les stages prévus en L3 (2 mois minimum), Master 1 (2 mois minimum) et Master 2 (deuxième semestre obligatoirement à l'étranger) représentent l'occasion de passer de l'apprentissage à la pratique d'autant qu'ils se déroulent hors de France dans la plupart des cas.

Attentes et débouchés possibles Le principal enjeu de l'équipe pédagogique de LEA est que l'étudiant puisse s'intégrer dans un milieu professionnel grâce à la connaissance des particularités techniques des domaines juridique, fiscal, commercial, politique et économique. Les objectifs sont donc de lui donner les éléments afin qu'il soit capable d'organiser, par exemple, les différentes étapes d'une campagne de communication pour le développement d'un produit; de coordonner pour un supérieur hiérarchique la transmission, l'exploitation et la

rédaction des informations concernant les affaires courantes et spécifiques du service et également d'encadrer et former une équipe de collaborateurs ou d'être responsable du suivi budgétaire du service; d'accueillir, de renseigner et de conseiller une clientèle diverse, de vendre des services, de faire les réservations et de rédiger les titres de transport, des contrats; d'utiliser les outils de l'informatique et les technologies de l'information et de la communication pour concevoir les contenus des messages de communication, avec un langage et un style adaptés, d'assurer les contacts avec les interlocuteurs de l'entreprise (internes, externes) et les médias (journalistes...) ainsi que d'organiser et de gérer les activités matérielles, les dossiers administratifs (fichier de relations...) et budgétaires des actions de communication. Tout ceci mis en œuvre dans une langue de communication de niveau C1 (minimum en Master 1) soit une maîtrise des langues utilisées, une connaissance approfondie des cultures, des techniques de traduction écrite et orale, et des savoirs spécifiques concernant les différents domaines d'intervention choisis. La capacité de comprendre, d'analyser, de restaurer et de restituer avec fidélité et style un texte ou un discours technique d'une langue à une autre, sur le mode écrit (traduction) ou sur le mode oral (interprétariat ou interprétation) et de rechercher la documentation nécessaire à la compréhension du sujet, texte ou discours traduit.

2.2. Adaptation des enseignements aux débouchés réels ou comment rendre opérationnel l'apprentissage dans une perspective d'usage

Les nombreuses enquêtes réalisées auprès des professionnels et sur le devenir des étudiants de Langues Étrangères Appliquées et du Master JULI orientent désormais les enseignements. En ce qui concerne la mention «commerce international» choisie par la Faculté des Lettres et des Langues de l'Université de Poitiers, nous avons visé plusieurs secteurs dans lesquels travaillent nos anciens étudiants. A partir de quelques exemples de codes Rome récurrents inscrits dans le tableau ci-dessous, on observe que les professionnels attendent de leurs employés une préparation aux métiers du Transport, de l'Industrie, du Commerce international, du Tourisme et de la Communication.

Code Rome	Secteurs professionnels
12133	Assistant(e) de direction
12241	Technicien(e) de vente du tourisme et du transport
32213	Chargé(e) de communication
32241	Traducteur(trice) Interprète
33112	Responsable de la stratégie commerciale
33114	Responsable de produit

Les professionnels des secteurs privé et public du Droit, en France comme à l'étranger, attendent des étudiants qu'ils soient opérationnels dès leur stage de fin de Master 2 dans des fonctions de traduction et interprétation juridiques, de rédaction de contrats, de gestion du département juridique d'une entreprise, de traitement de dossiers dans un cabinet d'avocat, etc. À partir de ces attentes, émanant à la fois des étudiants et des acteurs professionnels, en collaboration avec les enseignants du Domaine d'Application pour LEA et de Droit le Master juriste linguiste, nous nous sommes attachés à repérer les besoins et à rechercher les registres nécessaires à la bonne intégration des étudiants dans les postes occupés pendant leurs stages et dans leur premier emploi. Ces outils que nous nous devons de leur donner seront complétés par la pratique et l'expérience professionnelle selon les secteurs d'emploi.

Nous l'avons vu, les enjeux diffèrent selon les formations. Nos objectifs ne seront donc pas les mêmes qu'il s'agisse des Master JULI ou de la filière LEA. Spécialiser l'espagnol devient alors une nécessité : d'une part, l'acquisition et la pratique de la langue juridique, d'une autre, le langage de l'entreprise, de l'économie et du commerce avec tout ce que cela comporte de connaissances en civilisations et cultures des pays qui utilisent l'espagnol. Si, comme nous

allons le voir, les méthodes peuvent présenter de grandes similitudes, nous préférons parler de langues de spécialité au pluriel qui s'appuient, bien évidemment, sur une base commune et un objectif commun, celui de rendre opérationnelle la langue dans une perspective d'usage.

3. MÉTHODES

La prise en compte des données nous a amené à élaborer des dispositifs didactiques (méthodes d'apprentissage et de consolidation des connaissances) en ce qui concerne les «spécialités» de l'espagnol que nous proposons dans notre faculté, notamment pour des matières comme l'approche du monde de l'entreprise (langue des affaires L3 LEA et création d'entreprise M1 NTCI), l'interprétation (LEA et M2 JULI) et la traduction juridique (M2 JULI).

3.1. Approche du monde de l'entreprise

En collaboration avec les enseignants du Domaine d'Application, nous avons mis en place en L3 LEA et en première année de Master NTCI deux matières visant à rapprocher les étudiants du monde de l'entreprise française et espagnole. Ainsi, le programme de Licence 3 LEA en espagnol permet l'adaptation des étudiants aux entreprises dans lesquels ils sont obligatoirement amenés à effectuer leur stage en fin de deuxième semestre. Une matière appelée «langue des affaires» s'appuie sur des documents réels et propose des tâches à effectuer au quotidien dans une entreprise « type » espagnole. Chaque semaine, les étudiants réalisent des exercices écrits et oraux suivant ce programme qui tente d'aborder le plus grand nombre d'aspects professionnels :

- Organización de empresas
- Recursos humanos
- Compra, venta, negociación
- Marketing, publicidad
- Banca

Les cours d'expression assurés par des lecteurs approfondissent la partie orale du travail et, depuis sa mise en place, nombreux sont les étudiants qui disent avoir utilisé ces apprentissages au cours de leur stage et dans des emplois postérieurs en Espagne ou en Amérique latine.

Afin de parfaire l'approche, ces connaissances sont réutilisées par les étudiants qui poursuivent en Master Négociateur Trilingue en Commerce International. En effet, s'agissant d'une formation professionnelle, nous leur proposons d'utiliser toutes leurs compétences afin de créer leur propre entreprise. S'ils ont déjà pratiqué ce genre d'exercice en L3, l'enseignante de Gestion les aide à créer une entreprise fictive en France, les étudiants se trouvent confrontés à des responsabilités et des problèmes dont ils n'avaient, bien souvent, pas pris la mesure. Le premier jour, le plan suivant leur est soumis et ils seront tenus de le suivre rigoureusement :

Introduction dans laquelle ils doivent expliquer les raisons de leur choix d'entreprise.

- **Étude de marché** (choix d'une zone d'activité, concurrence, élaboration d'un questionnaire à soumettre réellement et à traiter).
- **Statuts juridiques** (étudier toutes les possibilités et expliquer le choix).
- **Financement** (prévisions des dépenses et des gains, plan comptable, démarches réelles obligatoires auprès des banques, trouver des aides auprès d'organismes divers...).
- **Installation de l'entreprise** (local, matériel et ressources humaines. Élaboration d'un

logo original, enregistrement du nom, création d'une documentation propre).


- **Conclusion** dans laquelle le groupe doit dresser un bilan complet et commenté de cette expérience.

Cette réalisation se fait tout au long du premier semestre (entre 10 et 12 semaines) à raison de deux heures de présence en salle informatique (pour faciliter l'accès à Internet) et d'un grand travail en dehors des cours. L'enseignant suit l'évolution du travail et corrige, au fur et à mesure de la rédaction, le travail qui devra être rendu sous forme de dossier. Chaque année, plusieurs entreprises voient ainsi le jour dans des secteurs très divers comme le commerce équitable, le tourisme régional, la communication, la logistique internationale, l'organisation de congrès ou le petit commerce de proximité. L'intégralité des étudiants reconnaît l'apport d'une telle expérience qui leur permet (enfin) de passer de la théorie à la pratique, d'acquérir un vocabulaire spécifique et d'utiliser leur langue de spécialité, de prendre conscience des difficultés que rencontre l'entrepreneur, aussi bien au niveau administratif que dans la gestion des relations humaines, le partage des responsabilités, le respect de la hiérarchie ou les questions financières. De plus, elle leur offre la possibilité d'utiliser des compétences extra universitaires (artistiques par exemple), chose à laquelle on les a bien peu habitués jusqu'à présent, mais tellement importante dans l'adaptation au monde du travail...

3.2. Utilisation des TIC : l'interprétation et la traduction

3.2.1. Interprétation

Dans le Master professionnel de juriste linguiste, nous avons essayé de développer un programme avec un certain nombre de points communs entre la Civilisation et l'Interprétation :

	
<p>Programme de civilisation espagnole Master professionnel de juriste-linguiste Année 2007-2008</p> <p>LA CONSTITUCIÓN DE 1978: PILAR DEL SISTEMA JURÍDICO-POLÍTICO APLICACIONES Y MANIFESTACIONES EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA ACTUAL</p>	<p>Programme d'interprétation espagnole Master professionnel de juriste-linguiste Année 2007-2008</p>
<p>I. Contexto histórico</p> <p>1. El concepto de Constitución: historia y funciones 2. El Franquismo: 1959-1970, la década del Desarrollismo</p> <p>3. La Transición española: 1975-1982</p>	<p>1 Introduction à l'interprétariat</p> <p>Méthodologie : prise de notes Travail sur textes : Doc. 1.1 « <u>Quel est le but de l'interprétation ?</u> » Doc. 1.2 « <u>SIDA: les données essentielles</u> » Fr-Es Documents multimédia : Doc. 1.3 « <u>Mensaje de Navidad del General Franco</u> » + fichier MP3. Doc. 1.4 « <u>Primer discurso del Rey Don Juan Carlos I</u> » + fichier FLV « <u>Juramento del Rey Juan Carlos</u> »</p>
<p>II. Temas fundamentales de la Constitución</p> <p>Introducción: comparación Leyes Fundamentales/Constitución de 1978</p>	<p>2. Les valeurs constitutionnelles en Espagne</p> <p>Travail sur textes : Doc. 2.1 « <u>Discurso XXV aniversario de la CE 78</u> » Documents multimédia : Doc. 2.2 « <u>Puedo prometer y prometo de Adolfo Suárez</u> » Es + fichier MP3 Doc. 2.3 « <u>Discurso del Rey tras el 23F</u> » Es + fichier MP3</p>
	<p>3. La Constitution Européenne</p> <p>Travail sur textes: Doc. 3.1 : « <u>CEG Traité de Lisbonne</u> » Fr</p>

Le fait d'étudier pendant la semaine un sujet particulier de civilisation et de le traiter ensuite en cours d'interprétation facilite la tâche de l'étudiant qui se sent par conséquent moins inhibé pour s'exprimer dans un contexte d'apprentissage difficile et stressant comme celui des cours en laboratoire ou des exercices d'interprétation simultanée où il va être amené à parler en public ou à s'écouter parler une langue étrangère avec les écouteurs.

Bien qu'une partie de nos cours se déroulent en laboratoire de langues, nous attachons beaucoup d'importance aux séances dans des salles de cours car l'interaction professeur étudiant est bénéfique pour le groupe. L'étudiant sort de l'isolement des écouteurs et peut échanger plus "librement" avec son interlocuteur, mais toujours suivant un scénario bien précis.

Avec ses imperfections, cette méthode combinée «laboratoire –cours traditionnels» nous semble être la plus adéquate aux situations professionnelles que les étudiants vont devoir affronter lors de leur stage puis lors de leur entrée dans le monde professionnel. Ainsi, les cours en laboratoire familiarisent les apprenants à l'interprétation consécutive et simultanée de conférences, habituellement effectuée en cabine, et à la prise de notes. Les cours traditionnels quant à eux permettent certaines mises en situation comme celle des simulations de réunions professionnelles dans lesquelles l'étudiant doit jouer le rôle d'un interprète de liaison pour traduire les propos des participants. L'introduction d'un support visuel est l'occasion de varier de temps à autre les exercices. Il nous paraît d'ailleurs fondamental que les étudiants s'habituent à « entendre » différentes voix, intonations, accents, diversité à laquelle ils devront faire face lors de leur intégration professionnelle.

En ce qui concerne la troisième année de la Licence LEA, les laboratoires numériques représentent un gain de temps non négligeable car tous les étudiants travaillent de façon simultanée. Les enregistrements récupérés en format MP3 peuvent être lus sur l'un des nombreux reproducteurs disponibles actuellement (clé USB, baladeur MP3, ordinateur, lecteur DVD, chaîne hifi...).

3.2.2. La traduction juridique dans le Master de juriste linguiste. L'apprentissage du métier de traducteur spécialisé par l'intermédiaire de la mise en situation et des logiciels de traduction assistée par ordinateur (TAO).

En partant d'une série de conditions préalables à la mise en place du système (promotion à faibles effectifs, connaissance de l'espagnol proche du niveau C1 du CECR, connaissance intermédiaire de la discipline juridique à traduire, maîtrise de l'outil informatique, maîtrise des logiciels de TAO, salles informatiques équipées des logiciels nécessaires), nous essayons de développer une méthode d'apprentissage de la traduction qui tienne compte d'un grand nombre de situations professionnelles que les étudiants seront amenés à rencontrer. Bien entendu, la multiplicité des domaines et des pratiques professionnelles rend cette tâche ardue, compte tenu notamment des différences entre la traduction pour les institutions (Parlement européen, Cour de justice des Communautés européennes...) et la traduction pour le domaine privé déclinée dans ses deux versions : la traduction freelance et la traduction salariée.

Nous nous concentrerons ici sur le savoir-faire des traducteurs travaillant dans le secteur privé. Ainsi, l'étudiant doit apprendre à gérer les différentes phases d'un projet avec le client, c'est-à-dire, la réception et l'analyse du type de document et des mots à traduire pour pouvoir calculer le délai de livraison ainsi que les tarifs applicables, la traduction proprement dite à l'aide d'un logiciel de TAO comme SIMILIS ou TRADOS (avec les phases d'alignement, pré traduction, traduction, nettoyage) et la livraison du document, accompagnée de la création automatique d'un glossaire qui peut être demandé par le client et qui, en tout état de cause, est très utile pour le traducteur.

En ce qui concerne le types de documents traduits, nous essayons de travailler, dans la mesure du possible, avec des documents authentiques du français vers l'espagnol et vice-versa (arrêts de la CJCE, actes notariés, contrats de travail, de location, traités internationaux).

Tous les documents à traduire sont fournis au début de l'année aux étudiants sous format électronique pour leur permettre de travailler en toute autonomie. De cette façon les plus motivés pourront s'initier à l'utilisation des logiciels de TAO tout en pratiquant l'espagnol de spécialité par l'intermédiaire des documents proposés. L'expérience nous a aussi montré que le fait de remettre aux étudiants tous les documents à traduire au début de l'année accroît le volume du travail fourni. En thème juridique, par exemple, ils traduisent en général plus de 25000 mots soit environ 85 pages.

L'utilisation occasionnelle d'une salle multimédia équipée d'un vidéoprojecteur constitue un bon complément à cette méthode de travail tout en lui apportant clarté et convivialité. On peut ainsi afficher la traduction effectuée par l'étudiant à l'écran et la corriger devant tout le groupe en temps réel. Cela permet à l'enseignant d'écrire à l'écran les propositions de traduction ou simplement de souligner les fautes :



3.2.3. Licence 3 LEA et Master NTCI

L'enseignement de la traduction spécialisée pour les étudiants de la filière LEA présente quelques différences par rapport à la méthode précitée du fait de leur nombre plus important, d'un niveau de connaissance de l'espagnol moindre et du nombre réduit d'heures allouées à la traduction. Sur la base d'une remise des documents de travail au début du semestre, nous dispensons les cours de façon plus traditionnelle pour différentes raisons, notamment parce que nos étudiants ne disposent pas de salle informatique qui leur soit exclusivement réservée et que leurs connaissances en bureautique sont faibles.

4. CONCLUSION

Avec leurs évidentes imperfections, les méthodes exposées semblent porter leurs fruits : ainsi, plusieurs de nos anciens étudiants du Master JULI ont déjà été embauchés grâce à leur opérationnalité dans la traduction juridique et leur maîtrise des outils de TAO. Mais il s'agit seulement du début de la mise en place de ces méthodes. De nombreuses questions se posent encore :

- Dans quelle mesure les groupes à forts effectifs, le niveau linguistique et le manque de moyens conditionnent la mise en place des méthodes précitées ?
- Quelle est la place des plateformes d'autoformation pour l'apprentissage orienté usage des étudiants ?
- Quelles sont les compétences requises pour assurer, par exemple, un cours de traduction juridique, avec des documents authentiques, d'un niveau Master 2 ?
- Comment évaluer ce genre de travaux orientés usage (par exemple, comment noter la bonne ou mauvaise utilisation d'un logiciel de TAO, d'un dossier de création d'entreprises ou des cours d'interprétation) ?

5. RÉFÉRENCES

5.1. Bibliographie

NEWMARK Peter, A text book of translation, Essex, Longman, 1987, 292 p.

ORTEGA ARJONILLA Emilio, SAN GINÉS AGUILAR Pedro, La didáctica de la interpretación de conferencias: teoría y práctica, Grenade, Comares, 2006, 224 p.

PEDRAGOSA Salvador, GUIERRE Lionel, Le mot juste ; guide pour la traduction et la rédaction en espagnol, Paris, Vuibert, 1999, 255 p.

RABIT Michèle, Les mots-clés du droit, Rosny sous Bois, Bréal, 2003, 207 p.

ROSSITER Andrew, Jeux de rôle pour l'interprétariat de liaison : anglais-français, Paris-Gap, Ophrys, 1998, 159 p.

SELESKOVITCH Danica, Langage, langues et mémoire : étude de la prise de notes en interprétation consécutive, Paris, Lettres Modernes, 1975, 272 p.

TRICÁS-PRECKLER Mercedes, Manual de traducción francés-castellano, Barcelone, Gedisa, 1995, 275 p.

5.2. Webographie

EurLex, portail juridique de l'Union européenne : <http://eur-lex.europa.eu/fr/index.htm>

Iberlex, législation espagnole : http://www.boe.es/g/es/bases_datos/iberlex.php

Legifrance, le service public de la diffusion du droit français : <http://www.legifrance.gouv.fr/>

Omega-T, mémoire de traduction libre : <http://www.omegat.org/es/omegat.html>

Puntoycoma, bulletin des traducteurs espagnols auprès des institutions européennes :

<http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/bienve.htm>

Similis, logiciel de TAO : <http://www.lingua-et-machina.com/>

Trados, logiciel de TAO : <http://www.sdl.com/es/products/products-index/sdl-trados/>

VIème RENCONTRE INTERNATIONALE DU GÉRES**(Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)**

« De l'apprentissage à l'usage : environnements, parcours, stratégies »

Organisée par le Département Langues et Civilisation de l'Université de Toulouse I

15-16 mai 2008

Gail TAILLEFER : « EMILE et la politique linguistique : du contexte français aux modèles internationaux »Université de Toulouse 1
gail.taillefer@univ-tlse1.fr**1. INTRODUCTION**

En tant qu'angliciste et membre du GERAS (Groupe d'Étude et de Recherche en Anglais de Spécialité), j'ai été honorée d'avoir été invitée à collaborer aux VIe Rencontres du GERES à Toulouse au mois de juin 2008. Les débuts de cet échange interlangue remontent à 2005, lorsque le GERES a été invité au XXVIe Colloque de GERAS dédié aux « Langues-cultures de spécialité dans l'Espace européen d'enseignement supérieur ». Ensemble, en tant que membres de la communauté LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines) et avec les enseignants (-chercheurs) du français langue étrangère, de l'italien, de l'allemand..., nous relevons le même défi pédagogique auprès des apprenants, et politique auprès des responsables institutionnels et nationaux : nos étudiants en droit, économie, gestion, histoire, santé, sciences, etc., ont besoin pour leur insertion professionnelle de compétences plurilingues. L'hégémonie anglaise - langue étrangère ou lingua franca - ne suffit pas.

La collaboration entre linguistes de différents bords au sein du secteur LANSAD est donc plus importante que jamais. Un des domaines-clés en France est maintenant celui d'« EMILE » – le sigle communément adopté pour évoquer l'enseignement d'une matière disciplinaire (ou de « contenu ») à travers, ou par l'intégration de, une langue étrangère. Ma communication au GERES était destinée à présenter EMILE, à décrire sa pratique en France par rapport à une démarche qualité internationale, et enfin à soulever certaines questions pour les enseignants (-chercheurs) du secteur LANSAD. Depuis cette présentation en 2008, les recherches en EMILE ont continué à avancer ; le texte qui suit rassemble, donc, un certain nombre d'éléments apparus depuis les VIe Rencontres du GERES.

2. POURQUOI LE THÈME D'EMILE

La première question que j'ai posée lors des VIe Rencontres du GERES a été : « Pourquoi le thème d'EMILE ? ». L'origine en est le processus de Bologne qui, en 1999, a créé l'Espace européen de l'enseignement supérieur pour favoriser la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs, l'employabilité, le plurilinguisme et le multiculturalisme. Vingt-neuf pays signataires à l'origine, devenus 46 en 2009, ont répondu à leur propre manière à l'esprit du processus. En France, c'est la réforme dite « LMD » d'avril 2002 qui a formalisé certaines exigences concernant les langues étrangères en décrétant, au niveau licence, un enseignement de langues vivantes étrangères qui soit « adapté », et, au niveau master, qui permette aux étudiants d'acquérir l'aptitude à « maîtriser » au moins une langue vivante

étrangère³⁰. A cette époque, beaucoup d'énergies ont été déployées en France sur la question de la certification³¹, et en même temps on entendait de plus en plus parler de programmes enseignés en anglais (notamment à EduFrance³²). C'est également à ce moment qu'EMILE a commencé à faire son entrée en scène en France en tant qu'objet de recherche (Memet, 2001, Wolff 2003, suite au XXIVe Colloque du GERAS ; Taillefer 2004). En 2007, un projet européen du *Lifelong Learning Erasmus Network* a permis à des enseignants-chercheurs de 12 pays (dont la France) de se réunir autour de la question d'EMILE³³ ; les travaux continueront jusqu'en 2010 avec la production d'une « boîte à outils » de référence en matière d'EMILE, des études de cas et une série de recommandations pour une démarche qualité plurilingue.

Cette dernière préoccupation se fait sentir de plus en plus fortement en France avec la question de la professionnalisation des études universitaires, notamment depuis la crise du Contrat première embauche (2006) et la question de la concurrence européenne soulevée par l'autonomie des universités (2007). Des comptes sont donc à rendre, et de nombreuses questions se posent dans les associations professionnelles d'enseignants du secteur LANSAD sur la démarche qualité³⁴ : c'est à la fois une révolution culturelle dans le monde de l'apprentissage et de l'enseignement des langues qui déstabilise par sa logique quantitative, et aussi une remise en question capable d'encourager la généralisation de bonnes pratiques, l'amélioration des résultats et une plus grande transparence et cohérence. Comme le résume Hardy (2007 :9), la recherche d'une certaine garantie d'« interopérabilité des acteurs de la sphère éducative et des futurs professionnels ».

Au niveau européen, de nombreux réseaux, auxquels appartient la France, travaillent sur différents aspects de la démarche qualité. Pour n'en citer que quelques-uns, ces réseaux influencent la réflexion sur les politiques linguistiques, et donc leur traduction en termes d'EMILE :

- Le *Bologna Qualifications Framework*, qui propose un cadre commun des qualifications et des diplômes pour l'enseignement supérieur en Europe au sein de l'Espace européen d'enseignement supérieur : <http://www.crus.ch/dms.php?id=4415>
- Le Cadre européen des certifications (*European Qualifications Framework*), qui sert d'outil de transposition pour faciliter la lecture des différentes certifications nationales à travers l'Europe : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_fr.htm
- L'*European Association for Quality Assurance in Higher Education*, fondée en 2000 en tant que réseau avec le soutien de la Commission européenne, puis transformée en association en 2004. Son objectif est de promouvoir la coopération européenne en matière d'assurance qualité : <http://www.enqa.eu>. En France, l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES : <http://www.aeres-evaluation.fr>) en fait partie, de même que la Commission des titres d'ingénieur (<http://www.cti-commission.fr>).
- Le projet *Tuning*, dont l'objectif est l'identification de points de repérage des compétences génériques et disciplinaires en termes de « résultats » attendus (*learning*

³⁰ Respectivement, l'arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de la Licence et l'arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national du Master.

³¹ Voir, par exemple, les sites de l'Association des professeurs de langues des Instituts universitaires de technologie (<http://www.apliut.com>), du Certificat de compétence en langues de l'enseignement supérieur (<http://cles.u-strasbg.fr>), du Diplôme de compétence en langue (<http://www.d-c-l.net>).

³² Devenu, en 2006, CampusFrance, <http://www.campusfrance.org>

³³ Language Network for Quality Assurance (LANQUA), www.lanqua.eu

³⁴ Cf., notamment, *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXII, n° 1 (2003) et vol. XXVI, n° 2 (2007).

outcomes) dans les curricula de niveaux licence et master. Le but est de faciliter leur lisibilité internationale et d'en améliorer la qualité (*quality enhancement*) : <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/>

De ces différentes sources, différents modèles d'assurance qualité émergent ; le lexique lui-même n'est pas toujours transparent entre une langue/culture et une autre, où les connotations et les concepts renvoient à des réalités différentes. A travers l'Europe on voit des exemples plus ou moins bien menés de vérification et d'évaluation formative de matières et de programmes/cursus, de leur évaluation sommative (*audit*) et de leur habilitation (*accréditation*). Au niveau institutionnel, on retrouve les mêmes modèles de vérification, d'évaluation formative, d'évaluation sommative et d'habilitation. Enfin, une distinction s'impose entre l'« assurance qualité » (*quality assurance, QA*) et l'amélioration de cette qualité (*quality enhancement, QE*). Des questions pertinentes à poser dans le premier cas cherchent à préciser ce que sont les objectifs, pourquoi et selon quels critères ils ont été définis et comment on pense les atteindre. Dans le deuxième cas, il s'agit de déterminer si — et pourquoi — la manière choisie pour atteindre les objectifs est optimale et comment elle pourrait être encore améliorée.

3. EMILE : CARTE D'IDENTITÉ

L'idée générale, évoquée plus haut, est donc une approche pédagogique ayant un objectif double : l'intégration de l'étude d'une matière disciplinaire et d'une langue étrangère. Différentes définitions officielles existent, reflétant diverses réalités pédagogiques. Ainsi, si le rapport Eurydice (2006) en parle de manière très générale — « *CLIL [Content and language integrated learning, le sigle anglais le plus courant] is a generic term to describe all types of provision in which a second language (foreign, regional, minority, official language) is used to teach non-language subjects* »³⁵, la Commission européenne (2005) insiste sur le cercle vertueux de cette approche où un élément renforce l'autre : « *Within CLIL, language is used as a medium for learning content, and the content is used in turn as a resource for language learning* »³⁶.

En soi, EMILE soulève donc un dilemme intrinsèque et fondamental qui n'est pas toujours explicité dans le paysage de l'enseignement supérieur européen (et donc, français) — celui des finalités, ou des objectifs d'apprentissage (*learning outcomes*). Développer des connaissances et des compétences universitaires exige l'utilisation du langage véhiculaire de la discipline, communément appelé la « communauté du discours ». En même temps, développer des compétences langagières exige l'usage de la langue cible dans la construction d'un savoir significatif (Räsänen & Klaassen 2006). Le défi dans le contexte LANSAD est évident, dans la mesure où l'apprentissage d'une langue est encore très souvent conçu en termes d'apprendre comment fonctionne la langue (son système, sa structure), plutôt que de comment s'en servir à des fins personnelles ou professionnelles. Cette vision se reflète, comme le suggèrent Greer & Räsänen (2008 : 5), dans l'évitement des termes comme « *language* » et même « *communication* » en parlant du développement des connaissances disciplinaires ou des qualifications professionnelles, au profit de termes d'ordre cognitif comme « *learning skills* », « *synthesising* », « *analysing* » et « *capacity to work in teams and to make decisions collaboratively* ».

Mais quelle que soit la mise en œuvre d'EMILE sur le terrain, dans toute la gamme des contextes éducatifs, les mêmes considérations entrent en jeu. Selon les spécialistes les plus

³⁵ <http://eacea.ec.europa.eu/Eurydice/portal/page/portal/Eurydice/Products?sortByCol=5>

³⁶ European language policy and CLIL, http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture

reconnus en EMILE (ou *CLIL*) — Gajo 2007, Greer & Räsänen 2008 : 6, Räsänen & Klaassen 2006, Snow & Brinton 1993, Tudor (à paraître), Wolff 2003) —, il s'agit de :

- La définition d'objectifs d'apprentissage (*learning outcomes*), notamment en termes du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001).
- La reconnaissance explicite aux niveaux politique, institutionnel et pédagogique de la nature double (langue, contenu disciplinaire) de cette approche.
- L'équilibre entre les deux objectifs (y compris sur la question de l'évaluation des apprenants : une seule évaluation ? deux ? avec quels coefficients ? pour combien de crédits ECTS ?).
- Le point de départ : linguistique ou disciplinaire ? Est-ce le contenu disciplinaire qui détermine l'apprentissage langagier, ou le contenu est-il sélectionné par le spécialiste en langue ?
- Le niveau linguistique des apprenants : natifs de la langue cible ou non, ou population mixte ? Sélection par niveau linguistique ou non ?
- Le niveau linguistique des enseignants : natifs ou non ?
- Le soutien linguistique aux apprenants, aux enseignants : existe-t-il ? Si oui, est-il facultatif ou obligatoire ?
- La collaboration entre enseignants de langue et de matières disciplinaires : si elle existe, est-elle reconnue statutairement ? Financièrement ?
- Les considérations interculturelles, confrontant dans une salle de cours des comportements, modes de communications et valeurs éducatives parfois extrêmement variés (Taillefer 2004).
- L'évaluation interne et externe du programme dans un esprit de démarche qualité.
- Le plurilinguisme/pluriculturalisme.

Chacune de ces variables est un continuum ; la position relative sur chaque axe, prise ensemble, définit le profil d'un programme EMILE donné ; d'après les pratiques efficaces répertoriées dans la bibliographie, le « cocktail » sera plus ou moins réussi. Des paliers décrivant des profils types, allant de « *non-CLIL* » aux modèles les plus intégrés, sont proposés par Greer & Räsänen 2008 (p. 5). Ils prennent en compte les objectifs, les apprenants cibles, les acteurs, l'approche pédagogique, la représentation du concept de langue cible (matière disciplinaire en soi, outil de médiation, outil véhiculaire, etc.), les attentes d'apprentissage et d'évaluation. Il s'agit de :

- « *non-CLIL* » : un contact limité et fortuit avec la langue étrangère, sans aucune collaboration pédagogique entre enseignants de langue et de la discipline en question.
- « LSP [Language for Specific Purposes]/*Discipline-based Language Teaching* » : enseignement « classique » d'une langue de spécialité, sans travail d'équipe avec des spécialistes disciplinaires.
- « *pre-CLIL* » : collaboration entre enseignants des deux bords concevable mais se concrétisent rarement.

- orienté vers la langue (*language for academic purposes*), où les attentes linguistiques sont déterminées d'après les besoins d'apprentissage disciplinaire ;
 - orienté vers la discipline ; progrès dans la langue étrangère attendus de manière implicite (osmose) ;
- *CLIL* : collaboration pédagogique et institutionnelle étroite entre linguistes et enseignants disciplinaires
 - « *adjunct* » — le travail en langue étrangère accompagne celui de la discipline avec deux séries d'objectifs et d'évaluations parallèles ;
 - « *dual focus* » — l'enseignant disciplinaire mène à bien le « double jeu » d'objectifs et d'évaluations ou bien le fait en travail d'équipe avec un enseignant de langue.

EMILE représente donc un réel défi. De manière générale, en Europe, Greer & Räsänen (2008 : 7) observent qu'un nombre grandissant d'établissements poussent les étudiants et les enseignants vers une internationalisation très (trop ?) rapide, ignorant consciemment ou non les considérations décrites ci-dessus au prix d'une qualité douteuse. Ainsi, de nobles arguments pédagogiques — motivation accrue des étudiants, contexte authentique, contexte préprofessionnel, expérience interculturelle — et politiques — démarche qualité affichée, employabilité des étudiants, prestige institutionnel, plurilinguisme —, masquent dans certains cas le simple désir de récolter des fonds (frais d'inscription élevés) ou de faire des économies d'échelle : d'une pierre (enseigner en langue étrangère), deux coups (contenu disciplinaire, « maîtrise » d'une langue étrangère).

4. LE CONTEXTE FRANÇAIS

Les racines de cette approche dans l'enseignement supérieur se trouvent dans l'enseignement secondaire. Le concept existe depuis longtemps, décliné de deux manières. D'abord, les « sections internationales », qui ont été créées en 1881 et sont présentes également dans le primaire. Elles accueillent des élèves étrangers et français dans le but de faciliter l'insertion des premiers et de créer « un cadre propice à l'apprentissage par les élèves français d'une langue vivante étrangère à un haut niveau³⁷ ». Les élèves postulent à l'option internationale du Baccalauréat ; par conséquent, le curriculum est établi selon des accords passés entre les autorités des pays concernés. L'enseignement comprend un programme renforcé de la langue étrangère et prévoit un enseignement mixte (50 % dans une langue, 50 % dans l'autre) de la matière histoire-géographie, mais d'autres matières peuvent également être enseignées selon ce modèle. Les enseignants sont français et étrangers.

Plus récentes sont les « sections européennes », mises en place depuis 1992. Ayant pour vocation de « proposer un enseignement ouvert sur un pays étranger » (cf. note 9), elles sont caractérisées par l'enseignement renforcé d'une langue étrangère au collège et, au lycée, par l'enseignement en langue étrangère d'une discipline non linguistique (« DNL », généralement histoire-géographie, sciences de la vie ou de la terre ou mathématiques). Les élèves peuvent obtenir « l'Euro mention » au Baccalauréat.

Dans le paysage de l'enseignement supérieur français, l'apparition de l'EMILE est plus récente et reste relativement limitée par rapport à d'autres pays européens (surtout nordiques, Taillefer 2004). Le recensement actuellement le plus complet — et uniquement en anglais — est proposé par CampusFrance (cf. note 4), agence créée conjointement par les ministères des Affaires étrangères et de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

³⁷ <http://eduscol.education.fr/D0129/glossaire.htm>

pour coordonner et représenter l'ensemble de l'offre éducative en France, ainsi que pour faciliter la venue et l'intégration d'étudiants étrangers. Le répertoire des programmes en français langue étrangère (FLE) — ce qui est un cas d'EMILE lorsque le français est à la fois la langue d'enseignement et la discipline étudiée — est publié en plusieurs langues, mais EMILE, au sens où nous l'entendons, ne concerne que l'anglais et est évoqué dans le catalogue intitulé *Programmes taught in English*.

La version de mars 2008 de cette publication (en ligne et sous forme de catalogue imprimé) répertorie 491 programmes de diplômes nationaux et d'université proposés aux niveaux licence, master et doctorat, classés par domaines disciplinaires. Chaque entrée comporte les mêmes rubriques : le pourcentage d'enseignement en anglais (50 % minimum pour pouvoir figurer dans le catalogue), la durée, les exigences d'admission, la compétence en anglais (*English proficiency*), la compétence en français (*French proficiency*), les frais de scolarité et les objectifs. Par rapport à la version 2007 (présentée lors des VI^e Rencontres du GERES), l'offre s'est accrue de 34 programmes (il y en avait 458 en 2007)³⁸ et des rubriques informatives ont été ajoutées (pourcentage en anglais, coût, le niveau de français requis, « s'il est demandé par l'établissement pour l'inscription » ; nous reviendrons sur cette dernière mention plus bas).

Pour le chercheur en EMILE, la lecture du catalogue de CampusFrance offre un reflet privilégié de l'état d'esprit dans lequel cette approche pédagogique est abordée en France. Nous avons vu que ce contexte d'enseignement/apprentissage implique un grand nombre de considérations, interconnectées de manière complexe et dont la traduction concrète constitue des paliers allant du moins d'EMILE (« non-CLIL ») au plus (*adjunct, dual focus*). Destiné aux futurs étudiants, le catalogue de CampusFrance n'entre évidemment pas dans des considérations d'ordre politique, institutionnel ou épistémologique ; en revanche, les informations fournies à propos des exigences linguistiques témoignent de ce que nous avons décrit³⁹ comme la « conscience langagière » d'un pays : la représentation de la place de sa propre langue et de son rapport avec sa culture et son identité, dont découle la représentation des autres langues-cultures-identités. Toute politique linguistique est fondée sur cette conscience langagière, qui influence les objectifs définis et leur mise en œuvre concrète aux niveaux de l'enseignement, de l'apprentissage, de la formation des enseignants, de l'investissement budgétaire...

Ainsi, *English proficiency* se décline, dans le catalogue de CampusFrance, en trois grandes catégories : la vague mention de « *fluent* » ou « *mastery* » ; la mention d'un (ou de plusieurs) test(s) standardisé(s) reconnu(s) internationalement (généralement TOEFL, TOEIC, IELTS, diplômes de Cambridge), mais sans indication du seuil minimal requis ; enfin la mention d'un (ou de plusieurs) test(s) standardisé(s) avec indication du seuil exigé. À l'ère des niveaux de compétence en langues définis par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), l'existence même des deux premières catégories témoigne d'un manque de réflexion — ou de compréhension —, aux plus hauts niveaux ministériels, des considérations clés en matière d'EMILE, que nous ne pouvons qualifier autrement que de flagrant.

Quant au niveau de français requis — puisque les programmes annoncés peuvent s'enseigner à hauteur de 50 % dans la langue nationale —, une incohérence similaire se manifeste. Le catalogue s'ouvre par le fait que pour les plus de 265 000 étudiants étrangers accueillis, « il n'est plus nécessaire de pratiquer couramment le français pour étudier en France... Cela ne signifie pas pour autant que nous renoncions à notre langue : ces étudiants qui maîtrisent bien l'anglais au départ, deviendront progressivement francophones, non seulement parce que le

³⁸ Rappelons qu'Orlac'h (2005, dans Taillefer 2004) évoque plus de 300 cursus en anglais par rapport à une dizaine quelques années auparavant.

³⁹ G. Taillefer, 2006. *Transferts : le métier d'enseignant-chercheur dans le cadre LANSAD*, Synthèse HDR, p. 9.

français leur sera très utile pour la vie quotidienne, mais aussi parce qu'ils en saisiront progressivement l'intérêt culturel et académique... » (p. 2). Si le français s'acquiert, comme il est suggéré, par « osmose », il nous paraît tout de même curieux que, sur le site de CampusFrance, la présentation des études dispensées entièrement en français précise que « la méconnaissance ou l'ignorance de la langue [française] sont en effet les premières causes d'échec, en particulier dans les domaines des sciences humaines et du droit. Pour les écoles d'ingénieurs, le niveau de français initial des candidats, s'il reste un élément d'appréciation important, n'est pas le seul critère et il passe après l'évaluation du niveau scientifique. » Or, un étudiant étranger travaillant des matières disciplinaires en français se trouve tout à fait en situation d'EMILE.

L'étude détaillée de l'offre montre que presque la moitié (46,5 %) des formations précisent de manière insuffisante (« *fluent, mastery* », sans niveau seuil spécifié sur test standardisé) le niveau d'anglais exigé. Les études de gestion, totalisant à elles seules 47,5% de l'offre des programmes, laissent franchement à désirer, la moitié exactement étant peu regardantes sur le niveau en anglais. Quant à la compétence en français langue étrangère, une moyenne de 78,5 % des programmes soit ne mentionne même pas la compétence en français, soit affiche « *French not required* ». Ces observations reflètent sans ambiguïté un faible niveau de conscience langagière et, de mon point de vue, une faille importante dans la démarche qualité d'EMILE.

A la lecture de l'offre de CampusFrance, deux autres points s'imposent. Premièrement, l'hégémonie de l'anglais soulève la question du plurilinguisme et du pluriculturalisme dans l'Espace européen d'enseignement supérieur. Quelles autres langues/cultures relèveront le défi d'EMILE ? Et le français langue étrangère, qui constitue la langue de travail des étudiants étrangers venus s'inscrire dans de nombreuses formations disciplinaires autres que les langues étrangères, bénéficiera-t-il d'une reconnaissance dans le cadre d'EMILE ?

Deuxièmement, Edufrance, puis CampusFrance, œuvre depuis 1998 pour représenter au mieux les formations françaises, mais il ne couvre pas tout. Une exception notable est le programme des licences bilingues proposées à l'Université Toulouse I Sciences Sociales (espagnol, anglais avec droit, économie). Le volet en anglais de ces formations, ouvertes à l'automne 2008 et prévues depuis un certain temps, ne figure pas dans le catalogue. Ces filières sélectives comprenant obligatoirement un semestre de mobilité ont été mises en place dans une démarche collaborative par un comité de spécialistes disciplinaires et d'enseignants de langue. Elles ont un objectif double — disciplinaire et linguistique —, et explicite. Les cours sont assurés par une équipe de natifs en langue étrangère et de francophones partageant l'enseignement disciplinaire enseigné dans les deux langues en parallèle avec un soutien en langue étrangère « générale » et de spécialité. Sur l'échelle des paliers d'EMILE, ces nouvelles formations se rapprochent du modèle *dual focus*.

5. LE CONTEXTE INTERNATIONAL

Les meilleurs exemples d'EMILE, au niveaux européen et canadien⁴⁰, illustrent surtout une réflexion préalable et une prise de conscience des nombreuses considérations indispensables, évoquées plus haut. Citons, par exemple :

⁴⁰ Cf. à paraître, *Les Après-midi de LAIRDIL — EMILE : L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère : avantages, risques, défis*, n° 15. Actes de la journée d'étude LAIRDIL « L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE): avantages, risques, défis », Toulouse, IUT A, Université Toulouse-III Paul-Sabatier, 18 juin 2007. Disponible à <http://www.lairdil.org>.

- un objectif double (discipline et langue), élaboré et poursuivi de manière interdisciplinaire et collaborative ;
- une approche pédagogique interactive centrée sur l'apprenant, orientée vers les tâches ;
- un seuil linguistique défini et explicité pour les apprenants et dont les enseignants sont conscients ;
- une introduction d'EMILE par paliers, équilibrant contenu et langue en termes d'intensité et de durée d'enseignement ;
- un soutien langagier pour les apprenants, pour les enseignants ; un soutien pédagogique pour les enseignants ;
- une conscience interculturelle ;
- une politique d'évaluation explicite, tenant compte d'éventuelles difficultés liées à l'insuffisance des compétences langagières ;
- une évaluation interne (apprenants, enseignants entre eux, institutionnelle) et externe (nationale, internationale, « référentielle ») du programme et des résultats ;
- un esprit proactif, orienté vers la recherche-action et la méta-cognition.

Mais surtout, à l'instar d'établissements tels que l'Université de Jyväskylä (Finlande), l'Université Libre de Bruxelles (Belgique), l'Université de Fribourg (Suisse), le Copenhagen Business School, l'Université d'Ottawa, EMILE fait partie intégrante d'une politique linguistique institutionnelle où sont évidents :

- une implication transversale de l'administration, des responsables disciplinaires et des enseignants en termes de ressources humaines, matérielles et financières ;
- des objectifs explicites institutionnels, acceptés en connaissance de cause par les enseignants et les apprenants ;
- des exigences institutionnelles explicites en termes de compétences langagières, disciplinaires et stratégiques ;
- une position claire sur le plurilinguisme ;
- des mécanismes de suivi dans la durée.

6. POUR UNE POLITIQUE LINGÜISTIQUE

Comme l'affirme d'emblée le Conseil de l'Europe, aucun modèle de politique linguistique n'est passe-partout ; c'est la diversité qui règne⁴¹. Mais, à la base, la démarche se fonde sur la conscience langagière (la représentation de la place des langues-cultures-identités), sur un esprit ouvert et décloisonné, et sur la capacité de se remettre en question. Tudor et Mackiewicz (à paraître) suggèrent que la diversité constatée s'explique par deux variables : la situation linguistique (pays bi- ou multilingues, pays monolingues) et le degré d'internationalisation (implication forte ou faible). La détermination de la position relative d'un établissement donné sur chacun de ces deux axes permet d'aborder le développement et le suivi d'une politique de langue en connaissance de cause ; on sait à quoi s'attendre.

Pour développer et mettre en œuvre une politique linguistique, Tudor et Mackiewicz (à paraître) identifient et détaillent un certain nombre de points de référence regroupés autour de quatre grands thèmes : les questions stratégiques (degré d'internationalisation, politique linguistique explicite, implicite ou non existante, choix des langues), les conditions qui rendent possible une politique linguistique (« *enabling conditions* » : structures officielles de consultation et de prise de décision, coordination pédagogique proactive, formation initiale et continue des enseignants), les réalisations pédagogiques (intégrées aux cursus, en dehors

⁴¹ *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2002, puis 2003 et 2007, voir aussi Beacco 2003).

des cursus, collaboration à l'extérieur de l'établissement), et enfin les critères d'évaluation (indicateurs et facteurs de réussite). Dans chaque cas, des questions spécifiques aident le lecteur à cerner ses pratiques actuelles pour pouvoir établir ses priorités par la suite.

Mais une réelle politique linguistique institutionnelle — à l'aune de celle de l'Université de Jyväskylä⁴², par exemple — est rare en France ; enseigner des langues ne constitue pas une politique linguistique. A notre connaissance, seules quelques universités, notamment celles de la région lilloise (Inter-U Langues) et celles de Strasbourg, ont, pour ainsi dire, une politique linguistique explicite — et financée. L'Université de Savoie est au stade d'un avant-projet. Au moment du passage à la réforme LMD, d'autres universités ont au moins choisi de créer un poste de Chargé de mission « langues » ou « pour la politique linguistique » (par exemple, Paris VIII). Dans plusieurs autres villes, les PRES (Pôles de recherche et d'enseignement supérieur) regroupent actuellement, à des niveaux plus ou moins poussés, différents établissements (et donc, d'éventuels CRL) ; ces structures découlent des anciens Pôles universitaires dont certains (par exemple celui de Toulouse) mutualisaient déjà une certaine offre en langues (CRL ou cours plus traditionnels pour des publics spécifiques — étudiants ERASMUS, doctorants, enseignants en mobilité, etc.).

7. QUE POUVONS-NOUS FAIRE ?

En tant qu'enseignants (-chercheurs) du secteur LANSAD, que pouvons-nous faire pour encourager la prise de conscience nécessaire à la mise en œuvre d'un programme cohérent d'EMILE ? D'abord, au niveau personnel, poursuivre son propre développement professionnel au moyen d'une démarche proactive centrée sur la recherche, voire la recherche-action. Ensuite, « prêcher la bonne parole » au sein des sociétés savantes et associations professionnelles (GERES, RANACLES, ACEDLE, APLIUT et les associations espagnoles).

Enfin, explorer les possibilités qu'offrent des réseaux européens tels que LANQUA ; d'ici 2010, ce projet aura mis à la disposition de la communauté universitaire des questionnaires, des études de cas et des points de repère (« *benchmarks* ») destinés à susciter une prise de conscience chez les enseignants, les apprenants, et les responsables.

Au niveau institutionnel, prôner une politique de « petits pas ». Viser d'abord tout partenariat possible entre enseignants disciplinaires et enseignants de langue. Une manière de décroïsonner, par exemple, est, à partir d'un enseignement de langue de spécialité élaboré en collaboration entre enseignants de langue et de contenu disciplinaire, d'opérer une évaluation conjointe. Ensuite, assurer la visibilité des langues (et des linguistes) dans les instances décisionnelles de l'université. Enfin, encourager la réflexion (et l'action) sur la manière de satisfaire aux exigences de la réforme LMD : évaluation des primo-entrants, suivie d'un enseignement « adapté » et le développement au niveau Master du savoir-faire (et du savoir) pour « maîtriser » une langue étrangère.

La réflexion sur EMILE dans l'enseignement supérieur n'est qu'à ses débuts en France, et sa mise en œuvre dépend plutôt de la conjoncture locale que nationale. A condition d'être conscients des conditions de réussite, et de pouvoir jouer le rôle de médiateur qui incombe aux enseignants (-chercheurs) du secteur LANSAD, le moment est sans doute propice pour essayer d'influer sur une forme de démarche qualité dont profiteront immanquablement nos étudiants.

⁴² <http://kielikeskus.jyu.fi/en/research-and-development/university-of-jyvaskyla-langauge-policy>

8. RÉFÉRENCES

- Beacco, J.-C. 2003. « Élaborer des politiques linguistiques éducatives en Europe ». *Le français dans le monde*, n° 330. <http://fdlm.org/fle/article/330/europe.php>.
- Conseil de l'Europe (Division des Politiques linguistiques). 2007. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* : Strasbourg : Conseil de l'Europe.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_FR.asp
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio>
- Gajo, L. 2007. Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How does bilingualism contribute to subject development? ». *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 10, n° 5, 563-581.
- Greer, A. & Räsänen, A., 2008. *Year One Report. LANQUA subproject on Content and Language Integrated Learning: Redefining 'CLIL' — Towards multilingual competence*. http://www.lanqua.eu/files/Year1Report_CLIL_ForUpload_WithoutAppendices_0.pdf
- Hardy, M. 2007. « Le mot de la présidente ». *Les cahiers de l'APLIUT*, vol. XXVI, n° 2, 6-9.
- Mémet, M. 2001. « L'enseignement à contenu intégré augmente la motivation pour l'apprentissage de la langue : Vrai ou Faux ? Étude portant sur des cours d'anglais de spécialité en médiation culturelle ». *ASp* 39-40, 131-142.
- Orlac'h, P. 2005 « Les barrières linguistiques sont-elles un frein à l'accueil d'étudiants étrangers ? se demande *La Lettre d'Egide* d'avril 2005 ». L'Agence éducation emploi formation (L'AEF), dépêche n°52304 du 18 avril.
- Räsänen A. & Klaassen, R. 2006. From learning outcomes to staff competences in integrated content and language instruction at the higher education level, in Wilkinson, R., Zegers, V. & van Leeuwen, C., (eds.), *Bridging the assessment gap in English-medium higher education*. AKSSeries: Fremdsprachen in Lehre und Forschung. Bochum: AKS-Verlag. 256-280.
- Snow, M. & D. M. Brinton (dir.). 1997. *The Content-Based Classroom*. White Plains, NY: Addison-Wesley Longman, 311-318.
- Taillefer, G. 2004. « Enseigner une matière disciplinaire en langue étrangère dans le contexte français des sciences sociales : défi, observations et implications ». *ASp*, n° 45/46, 111-126.
- Taillefer, G. A paraître (2009 - a). EMILE en France : quelle offre ? Quelles perspectives ? In *Les Après-midi de LAIRDIL — EMILE : L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère : avantages, risques, défis*, n° 15. Actes de la journée d'étude LAIRDIL « L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE): avantages, risques, défis », Toulouse, IUT A, Université Toulouse-III Paul-Sabatier, 18 juin 2007.
- Taillefer, G. A paraître (2009 - b). « Le CRL et la démarche qualité : perspective européenne » in *Travaux et recherche (Autonomie, technologie numérique et apprentissage)*. Université Lille 3 : Centre de gestion de l'édition scientifique.

Tudor, I. A paraître. « Content and language integrated learning (CLIL) in higher education in Europe : an overview of practice and lines for investigation » in *Les Après-midi de LAIRDIL — EMILE : L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère : avantages, risques, défis*, n° 15. Actes de la journée d'étude LAIRDIL « L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE): avantages, risques, défis », Toulouse, IUT A, Université Toulouse-III Paul-Sabatier, 18 juin 2007.

Tudor, I. & Mackiewicz, W. A paraître. « Bologna and languages: reference points for Higher Education language policy development ». In Perez Canado, M. (Ed.) *English Language Teaching in the European Language Credit Transfer System: Facing the Challenge*, Peter Lang.

Tudor, I. 2007. Higher Education language policy in Europe: From principle to practice. In *Language Teaching and Learning in Multicultural and Plurilingual Europe*, Vilnius, Vilniaus universiteto leidykla, 41-50.

Weinberg, A., Burger, S & Hope, A. 2008. « Evaluating the Effectiveness of Content-based language Teaching », *Contact*, 34, n° 2, 68-80.

Wolff, D. 2003. "Integrating Language and Content in the Language Classroom: Are Transfer of Knowledge and of Language Ensured?". *ASp* 41-42, 35-46.

ÉQUIPE ÉDITORIALE**COMITÉ DE RÉDACTION****Directeur de la publication :**

Marcelo TANO, PRCE d'espagnol, École Nationale d'Ingénieurs de Metz (France)

Conseiller de rédaction:

Christian PUREN, Professeur émérite, Université de Saint-Étienne (France)

Rédactrice :

Yannick IGLESIAS-PHILIPPOT, MCF en Espagnol à l'Université de Montpellier 1 (France)

COMITÉ DE LECTURE

(Liste alphabétique des membres qui ont collaboré pour ce numéro en 2008)

Cristina DE LORENZO

MCF d'espagnol, Université de Nantes (France)

Yannick IGLESIAS-PHILIPPOT

MCF d'Espagnol à l'Université de Montpellier 1 (France)

Françoise MEYER-SALAGER

Chercheuse à l'Université de Mérida (Venezuela)

Christian PUREN

Professeur émérite, Université de Saint-Étienne (France)

Francisca Antonia SUAU JIMÉNEZ

Chercheuse à l'Université de Valence (Espagne)

Gail TAILLEFER

Professeure émérite à l'Université Toulouse 1 (France)

RESPONSABILITÉS DES ÉVALUATEURS

Les membres du Comité International de Lecture des *Cahiers du GÉRES* se sont engagés à respecter de certains principes dans leur travail :

- **La compétence.** L'évaluateur doit être un expert qualifié pour évaluer l'article que l'on lui confie. S'il ne l'est pas, il devra renoncer dans les plus brefs délais et, si possible, recommander un autre évaluateur. Il devra aussi indiquer si l'article nécessite d'être relu par des experts spécialisés dans certains aspects. Les corrections doivent être rigoureuses, les commentaires détaillés et les critiques justifiées, proposant des alternatives et des suggestions spécifiques pour améliorer l'article.
- **La confidentialité.** Les articles confiés aux experts pour l'évaluation sont anonymes. Les évaluateurs doivent s'abstenir de commenter en public le travail. S'ils ont besoin des conseils d'autres experts pour réaliser une évaluation adéquate, ils demanderont l'autorisation à la rédaction de la revue. Ils ne peuvent pas faire référence à des idées ou des données contenues dans l'article jusqu'à la publication de l'original. Ils ne peuvent pas contacter directement l'auteur.
- **La neutralité et l'honnêteté.** L'obligation de l'évaluateur est d'évaluer l'original pour ses propres mérites ou défauts sans avoir de préjugés. L'évaluateur devra renoncer à l'évaluation d'un article s'il juge qu'il ne peut pas respecter cette condition de neutralité.
- **L'exactitude.** L'évaluateur devra renvoyer le formulaire d'évaluation dans les délais convenus par le Comité de Rédaction. Dans le cas où ces délais ne pourraient être respectés, il contactera la rédaction afin que celle-ci agisse en conséquence.
- **Le respect et la politesse.** L'évaluateur doit maintenir une attitude respectueuse vis-à-vis de l'auteur dans l'expression de ses critiques, remarques ou opinions personnelles. Il devra assurer sa fonction principale, qui est d'aider l'auteur à améliorer l'article tant sur la construction et l'écriture que sur le fond.

CRITÈRES POUR L'ÉVALUATION DES ARTICLES SOUMIS À PUBLICATION

Dans un but de transparence de notre activité d'évaluation, nous publions ci-dessous les critères d'évaluation à partir de 2014 des articles proposés pour publication dans *Les Cahiers du GÉRES*.

1. CARACTÉRISTIQUES PARA-TEXTUELLES

1.1. MOTS-CLÉS

1.2. RÉSUMÉ DANS LA LANGUE DE L'ARTICLE (espagnol/français)

1.3 RÉSUMÉ DANS L'AUTRE LANGUE (espagnol/français)

1.4 BIBLIOGRAPHIE

2. MAÎTRISE DU DOMAINE TRAITÉ

- Connaissances de vrai spécialiste du domaine (littérature spécifique, travaux récents, références essentielles)
- Connaissances d'ensemble bonnes permettant de traiter correctement le sujet
- Connaissances inégales ne permettant pas de traiter correctement certains aspects
- Connaissances insuffisantes pour traiter le sujet
- Autre :

3. POSITIONNEMENT SCIENTIFIQUE

3.1. RAPPORT DU TEXTE AVEC LA LANGUE DE SPÉCIALITÉ

3.2 PORTÉE DE LA CONTRIBUTION

4. MÉTHODOLOGIE ADOPTÉE

- Rigoureuse
- Acceptable
- Approximative
- Insuffisante
- Autre :

5. CARACTÉRISTIQUES RÉDACTIONNELLES

4.1 QUALITÉ D'ENSEMBLE (correction de la langue, exposition, style, clarté)

4.2 TERMINOLOGIE (concepts, termes techniques, etc.)

4.3 STRUCTURE DU TEXTE

6. DÉCISION À COMMUNIQUER À L'AUTEUR

- Article publiable en l'état
- Article publiable après ajustements mineurs demandés
 - Niveau de priorité par rapport à la thématique des Rencontres : *maximale/moyenne/basse*
- Article publiable sous réserve de modifications exigeant une nouvelle soumission au CIL
- Article non publiable

7. AUTRES OBSERVATIONS (points forts, points faibles, suggestions, etc.)

MENTIONS LÉGALES**Titre**

Les Cahiers du GÉRES

Éditeur

Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité

Responsable de l'édition en ligne

Marcelo TANO

Type de support

Électronique

Site web

<http://www.geres-sup.com/cahiers/>

Politique d'édition

Publication intégrale en libre accès

Périodicité

Un numéro par an

Année de création

2008

ISSN

2105-1046 (n° de publication numérique accordé par le Centre ISSN France en 2010)

Le GERES s'assure de la validité scientifique et de la qualité éditoriale des travaux qu'il publie, mais les opinions et les jugements qui y sont formulés relèvent exclusivement de la responsabilité de leurs auteurs. Ils ne sauraient être imputés ni à l'association, ni, *a fortiori*, à ses responsables.

CONSIGNES AUX AUTEURS

Dans le but d'uniformiser nos rédactions et de nous adapter aux normes d'usage de publications d'articles, nous avons procédé à l'élaboration d'une série de consignes formelles que tout auteur intéressé de publier dans notre revue électronique devra respecter pour que son texte soit définitivement accepté par notre Comité International de Lecture.

Les règles de publication des *Cahiers du GÉRES* sont disponibles en suivant ce lien : <http://www.geres-sup.com/cahiers/consignes-de-publication/>

L'équipe éditoriale se réserve le droit d'écarter tout article s'il ne fournit pas suffisamment d'éléments nouveaux par rapport à des articles déjà publiés dans les numéros antérieurs. Il est donc fortement conseillé pour la proposition d'articles - et déjà, en amont, pour la proposition des communications aux Rencontres Internationales du GERES -, de consulter préalablement les titres et résumés des articles déjà publiés dans la revue.

Les sommaires de tous les numéros des *Cahiers du GÉRES* sont consultables en suivant ce lien : <http://www.geres-sup.com/cahiers/les-sommaires-des-cahiers/>

Forte du dynamisme de ses adhérents et consciente de sa représentativité, notre association souhaite devenir un interlocuteur incontournable pour tous ceux qui s'intéressent à l'Espagnol de Spécialité (ESP) sous toutes ses formes.

Grâce à la détermination de ses membres, actifs dans la défense de l'espagnol langue professionnalisante, notre existence, improbable hier, est devenue une réalité aujourd'hui. Mais nous sommes conscients que nous n'existons que par la solidarité des collègues qui partagent nos convictions. Le GERES est donc mobilisé pour obtenir la place qui lui revient dans le contexte associatif de l'enseignement supérieur Français.

Le GERES, c'est surtout l'organisation de rencontres thématiques, l'édition d'une revue électronique annuelle, des débats organisés avec d'autres associations, une lettre d'information qui vous donne l'essentiel des informations nécessaires sur les activités du groupe, une veille informationnelle concernant les congrès et des formations diverses dans le domaine de l'ESP. Le GERES, c'est aussi un site web dynamique continuellement enrichi, une source d'information et de partage. Ses adhérents peuvent également s'abonner aux listes de diffusion et faire partie de nos différents réseaux pour être en contact avec d'autres collègues géographiquement éloignés mais partageant les mêmes intérêts.

Adhérer au GERES, c'est soutenir ses démarches et participer à la vie de l'association, mais également être un acteur de notre discipline afin de lui donner une meilleure visibilité en France et à l'étranger.

Si vous appréciez nos actions, nous vous invitons à nous rejoindre en devenant membre du GERES (à titre personnel ou institutionnel). Pour ce faire, notre site vous fournit tous les renseignements nécessaires : <http://www.geres-sup.com/adhesion/>.

Pour toute autre information, vous pouvez aussi contacter les membres du Bureau : <http://www.geres-sup.com/présentation/bureau/>.