

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



## **Les Cahiers du GÉRES n° 2 \***

\* Le n° 2 des *Cahiers du GERES* fut publié en 2009 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 VIIème Rencontre Internationale du GÉRES**

**« L'espagnol de spécialité et les langues de spécialité :  
convergences et divergences »**

Organisée par l'UFR Sciences Économiques

Université de Montpellier 1

12-13 juin 2009

**UM1**  
Université Montpellier 1

**SC**  
FACULTE DES  
SCIENCES  
ECONOMIQUES

## SOMMAIRE

PRÉSENTATION .....	3
Aura Luz DUFFÉ MONTALVÁN: “Planificación/improvisación en la enseñanza-aprendizaje del español”.....	5
Hani QOTB : « Enseignement/apprentissage du FOS : défis et perspectives » .....	18
Marcelo TANO : « Le projet <i>EXPERTOS</i> , un exemple de perspective actionnelle en espagnol de spécialité » .....	34
ÉQUIPE ÉDITORIALE.....	44
RESPONSABILITÉS DES ÉVALUATEURS .....	45
CRITÈRES POUR L'ÉVALUATION DES ARTICLES SOUMIS À PUBLICATION.....	46
MENTIONS LÉGALES .....	47
CONSIGNES AUX AUTEURS.....	48

## 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.

## PRÉSENTATION

Cette seconde livraison des *Cahiers du GÉRES* se penche sur la thématique « L'espagnol de spécialité et les langues de spécialité : convergences et divergences », sujet central de la VIIIème Rencontre du GÉRES organisée par l'Unité de Formation et de Recherche en Sciences Économiques de l'Université de Montpellier 1, les 12 et 13 juin 2009. Nous remercions les autorités universitaires pour leur accueil sur le campus de Montpellier ainsi que Yannick IGLESIAS-PHILIPPOT, organisatrice du colloque, pour l'effort déployé afin que cette manifestation ait lieu.

Les membres du GERES ont considéré que, vu l'état embryonnaire de l'*Espagnol de Spécialité* (ESP)<sup>1</sup> en France, il était opportun de voir ce que certains collègues faisaient dans leurs cours en leur offrant l'opportunité d'exprimer leurs points de vue et de nous faire part de leurs observations et pratiques en matière de *Langue de Spécialité* (LSP). L'enseignement supérieur français a besoin d'élaborer une stratégie d'ensemble concernant les LSP et, en particulier, de l'ESP. C'est dans ce contexte que, par le présent numéro de notre revue, nous avons souhaité contribuer dans la mesure de nos possibilités au débat pour faire avancer notre discipline. L'espace d'expression que nous recréons<sup>2</sup> grâce aux *Cahiers du GERES* est la preuve de l'intérêt que suscite de nos jours la réflexion sur l'enseignement et la recherche dans le secteur des *Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines* (LANSAD).

Pour le *Français Langue Étrangère* (FLE), il existe le *Français sur Objectifs Spécifiques* (FOS) ou encore le *Français Langue Professionnelle* (FLP), tandis qu'en anglais on parle d'*English for Specific Purposes* (ESP) ou d'*English for Academic Purposes* (EAP). Toujours dans cette perspective, on parle d'*Español para Fines Específicos* (EFE), ou plus généralement de *Langues sur Objectifs Spécifiques* (LOS)<sup>3</sup>.

Toutes ces approches, qui concernent ce que l'on appelle souvent en France « le secteur LANSAD », portent sur les différentes compétences langagières, orales et écrites, appliquées à des domaines très variés : droit, économie, médecine, ingénierie, hôtellerie, transports, tourisme, énergie, développement durable, etc. Quels sont les points communs et les différences entre les approches que recouvrent ces dénominations ? Quelles peuvent être les implications de la « perspective actionnelle » du Conseil de l'Europe sur ce type d'enseignement ? Comment définir les compétences pour les apprenants-usagers ? Voilà quelques questions auxquelles nous avons essayé de répondre lors de ces rencontres afin de comparer les différentes conceptions et pratiques.

Le colloque de Montpellier a été l'occasion pour les enseignants et enseignants-chercheurs en LSP d'exposer les stratégies mises en œuvre dans le cadre de leur enseignement et de les confronter à d'autres, de manière à enrichir et diversifier la réflexion sur un type d'enseignement dont nous avons pu constater, en ce qui concerne l'espagnol et depuis la création du GÉRES en 2003<sup>4</sup>, qu'il est encore largement méconnu.

En ce qui concerne l'élaboration des Actes de cette Rencontre de 2009, nous remercions les collègues qui nous ont envoyé une proposition de communication ; leur intérêt pour les activités de notre groupe prouve la nécessité de créer un espace de réflexion collective dans le vaste domaine de l'ESP. Le Comité de Lecture des *Cahiers du GÉRES* est intervenu pour

<sup>1</sup> Il s'agit du sigle français, à ne pas confondre avec le sigle anglais ESP (*English for Specific Purposes*).

<sup>2</sup> Pour la deuxième année consécutive et avec beaucoup d'effort !

<sup>3</sup> En anglais: *Languages for Specific Purposes* (LSP). Attention : le même sigle en français LSP correspond aux *Langues de Spécialité*.

<sup>4</sup> Le GERES s'est constitué officiellement en association en 2006. Pour plus d'informations, consulter : <http://www.geres-sup.com/>.

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 les articles répondant aux exigences de publication de notre revue électronique, que nous présentons dans les paragraphes qui suivent<sup>5</sup>.

Aura DUFFE a traité le sujet de la programmation et de l'improvisation dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol. L'auteure a présenté les avantages et les inconvénients respectifs de l'improvisation et de la programmation dans l'enseignement de l'espagnol dans le secteur LANSAD.

Nous avons voulu aussi connaître la situation en FLE lorsque celui-ci est enseigné/appris en tant que FOS. Hani QOTB a rappelé la particularité du FOS ainsi que l'apport des TICE pour son enseignement-apprentissage en décrivant les modalités de travail à distance. L'auteur nous a fait part des défis et des perspectives qu'il observe dans ce domaine.

Marcelo TANO a présenté une nouvelle méthode d'enseignement de l'Espagnol sur Objectifs Professionnels (EOP). L'auteur de ce nouveau manuel, qui s'érige en exemple d'application de la perspective actionnelle en ESP, nous a expliqué comment le projet *EXPERTOS* a mis en œuvre les préconisations du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL).

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.

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

---

<sup>5</sup> La diversité et la richesse des interventions orales de nos rencontres de Montpellier n'apparaissent pas dans ce présent numéro, qui ne contient finalement que les trois communications écrites retenues par notre Comité de Lecture en fonction des critères en vigueur pour les publications scientifiques.

## VIIème RENCONTRE DU GÉRES

## (Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)

« L'espagnol de spécialité et les langues de spécialité : convergences et divergences »

Organisée par l'UFR Sciences Économiques

Université de Montpellier 1

12-13 juin 2009

**Aura Luz DUFFÉ MONTALVÁN: "Planificación/improvisación en la enseñanza-aprendizaje del español"**

Université Rennes 2

aura.duffe@laposte.net

**Resumen:** Enseñar español a estudiantes de LANSAD implica una constante renovación metodológica, dado sus diferentes objetivos. En la práctica constatamos que existe una meta común: la lengua con fines profesionales y comunicativos. Frente a esto, nos preguntamos: ¿se debe planificar los contenidos lingüísticos y culturales así como las competencias intelectuales y comunicativas? R. Gagné responde a esta pregunta. Por otro lado, sabemos también que las estrategias pedagógicas se improvisan. Así ¿la planificación precedería a la improvisación? En este estudio, subrayamos las ventajas y los inconvenientes de ambos procesos y concluimos que los dos son provechosos si se respetan las fases de la enseñanza-aprendizaje: expectativa motivación, percepción comprensión, codificación adquisición, almacenamiento retención, recuperación memorización, transferencia generalización, respuesta acción, aliento refuerzo.

**Palabras clave:** programación, planificación, improvisación, estrategias pedagógicas, fases de enseñanza aprendizaje.

**Résumé :** Enseigner l'espagnol en LANSAD implique un renouvellement méthodologique constant en raison des objectifs variés. En classe on constate qu'il existe un axe commun: la langue à des fins professionnelles et de communication. Face à cela, les contenus linguistiques et culturels ainsi que les compétences intellectuelles et de communication devraient-ils se programmer ? R. Gagné répond à cette question. Mais, l'improvisation s'applique dans les stratégies didactiques. Alors, la planification devancerait-elle l'improvisation ? Dans cet article, on étudie les avantages et les inconvénients de ces deux processus pour conclure que tous les deux sont profitables si l'on tient compte des phases de l'enseignement-apprentissage : expectative motivation, perception compréhension, codification acquisition, emmagasinage rétention, récupération mémorisation, transfert généralisation, réponse action, encouragement renforcement.

**Mots clés:** programmation, planification, improvisation, stratégies pédagogiques, phases de l'enseignement-apprentissage.

**1. INTRODUCCIÓN**

El término de *planificación* en lo que se refiere a la enseñanza se lo utiliza muchas veces como sinónimo de *programación*, *organización*, *previsión* puesto que se trata de establecer las condiciones tanto externas como internas de este proceso (la enseñanza). En este estudio seguiremos esta tendencia, aunque reconocemos que el término de *programación* se lo vincula muchas veces con la ejecución de un programa de una computadora. Por otro lado, la *previsión* formaría parte de la planificación y en este sentido haremos uso de ella para referirnos a la etapa inicial de la planificación<sup>6</sup>. Pero antes de dar enseguida más precisiones

<sup>6</sup> Gagné, R.M. y Briggs, L. (1983): *La planificación de la enseñanza. Sus principios*, México, Trillas. 24, 25. Para estos autores y en particular para R. Gagné, en quien fundamos la temática de nuestro artículo, la planificación constituye un proceso muy amplio que engloba desde el análisis e identificación de las necesidades del sistema educativo, pasando por la previsión de la satisfacción de éstas, la definición

sobre el concepto de planificación, nos parece interesante mostrar lo que vivió Alfredo Bryce Echenique cuando ejercía la carrera de profesor en Francia en los años 90 (Bryce Echenique, 1998:335). Él nos dice:

*Si pensamos en las horas de preparación que le dediqué a mis clases (...), en todas mis relecturas de autores que deseaba compartir con unos alumnos que aún no conocía. (...), si pensamos que cada día reviso meticulosamente lo que debo decir y hasta « improvisar » en mi próxima hora de clase. Y durante las horas que permanezco en el aula me pierdo en disgresiones, en anécdotas mil, me agoto intentando transmitir el placer de mis lecturas<sup>7</sup>.*

Estas frases expresan de una manera clara el espíritu de entrega que se tiene por lo general cuando se prepara un curso y es con este ánimo de dar lo mejor de nosotros mismos que presentamos este estudio sobre la *Planificación e Improvisación*. Así comenzaremos definiendo lo que se entiende por estos dos términos.

## 2. DEFINICIÓN DE PLANIFICACIÓN E IMPROVISACIÓN

### 2.1. Planificación

Si pasamos revista a las definiciones dadas y a las acciones que engendran los términos de *planificar e improvisar*, observamos que el primero es considerado como una habilidad, como un aspecto fundamental dentro de las competencias que definen el papel profesional de los profesores.

Haciendo una síntesis en español del pensamiento de Jean-Marie Barbier (Barbier, 1991: 32-33) se considera a la planificación como el aspecto central de la fase pre activa, es decir, del período anterior a la instrucción directa con el alumno. En este sentido, se emplea muchas veces el término de *plan* para indicar el intento o proyecto de realizar algo o el conjunto de enseñanzas y prácticas que con determinada disposición han de cursarse para cumplir un ciclo de estudios u obtener un título<sup>8</sup>.

En la planificación se establecen una serie de pasos que conducen la enseñanza hacia la meta final. Al planificar se pone en marcha una serie de habilidades cognitivas que no siempre resultan conscientes para el que planifica, como el hecho de hacer cálculos, discriminaciones, comparaciones, previsiones, etc. Por último, se enfoca la planificación como un plan general, científicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud para obtener un objetivo determinado<sup>9</sup>.

---

de metas y objetivos, la elección o el desarrollo de los materiales (entre otros procesos más) hasta la evaluación general del sistema educativo. En realidad establece doce etapas de la planificación. En este artículo nos limitaremos simplemente a la planificación de un curso en la cual se observa la etapa inicial de la previsión en lo que respecta el objetivo, la elección del tema, las estrategias didácticas y la evaluación. Para una mayor explicación de la planificación a macro y micro nivel del sistema educativo, ver el libro citado más arriba, páginas 155-250

<sup>7</sup> Bryce Echenique, A. (1998): *Permiso para vivir (Antimemorias)*, Barcelona, Anagrama. 335.

<sup>8</sup> Como se indicó en la página 2, cita n°1, existen niveles en la planificación de la enseñanza. Puede establecerse a un micro nivel, es decir desde la planificación de una, dos o varias secuencias de sesiones de enseñanza aprendizaje hasta la planificación a macro nivel de un ciclo, un año escolar o un programa completo de estudios requeridos para la culminación de una profesión. En este estudio nos limitaremos a la planificación de una sesión de clase que es el terreno que nos concierne particularmente.

<sup>9</sup> Blanco, G. (2008). *La Planificación de la enseñanza*. [En línea]. Documento disponible en <http://gonzaloblanco.blogspot.com/2008/06/en-esta-ocasin-estoy-subiendo-la.html> [Consulta: 15 de mayo de 2009]

Los maestros con experiencia atribuyen escaso valor a la planificación, hasta el extremo de considerarla más como un simple requisito exigido o impuesto por la administración educativa que como una actividad práctica de la que se deduzcan beneficios para la enseñanza. Así, se pregona que la clave del éxito en las clases consiste en saber improvisar. Veamos entonces qué se entiende por este término.

## 2.2. Improvisación

La *improvisación* es la « acción y efecto de hacer algo de pronto, sin preparación o preparativos previos»<sup>10</sup>. Manuel Seco en su *Diccionario del español actual* (Seco, 1999: 2575) añade que, « Se hace algo que se inventa según se va haciendo ». Para Gonzalo Blanco cuando se improvisa, « uno se atreve, avanza, desarrolla confianza en sí mismo, y se obtiene la habilidad de generar y presentar una historia o información de manera precisa, sencilla y clara. Improvisar es pues saber reaccionar al instante, teniendo en cuenta tanto las informaciones transmitidas por el interlocutor como la de su propia situación»<sup>11</sup>. Así, desde el punto de vista de las estrategias didácticas cuando se improvise, se hablará de flexibilidad y del medio que permitirá mantener la atención de nuestros estudiantes para incitarlos a la acción.

## 2.3. Ventajas y desventajas

Si queremos destacar las ventajas y desventajas de estos dos procesos, diremos que cuando se planifica, uno adquiere firmeza y seguridad en las acciones que pondrá en práctica. Lo planificado nos servirá como baremo para determinar hasta qué punto hemos cumplido y obtenido lo que habíamos previsto. Se convierte en una guía tanto para el profesor como para los alumnos<sup>12</sup>. Sin embargo, a fuerza de establecer todo de antemano y querer cumplir con lo programado, podemos caer en la rigidez, en lo estricto, en la falta de observación de la manera cómo nuestras acciones son acogidas por los estudiantes. En definitiva, la puesta en aplicación de una programación estricta, no da cabida a la comunicación bilateral entre profesor y alumnos con respecto a las actividades de clase.

En lo que se refiere a la improvisación, la ventaja reside en la flexibilidad que otorga a nuestras estrategias didácticas. Permite que se establezca una comunicación espontánea entre el profesor y los estudiantes y, con esto, el clima del trabajo resulta menos tenso y más dinámico. En otras palabras, cuando se improvisa, se proponen muchas veces actividades que solicitan el comentario de los alumnos y, con esto, el diálogo está muy presente entre todos<sup>13</sup>. Sin embargo, la improvisación de actividades didácticas sin un objetivo preestablecido no conduce a un aprendizaje claro y aceptado por los estudiantes. Se crea un clima de confusión en cuanto a las metas que se debe alcanzar y las actividades propuestas. Para luchar contra esta posible confusión, nada más pertinente que saber conjugar los límites de lo imprevisto con aquéllos que se han planificado.

---

<sup>10</sup> Diccionario de la lengua española. (Sin fecha). *Improvisación*. [En línea] : <http://www.wordreference.com/definicion/improvisacion> [Consulta: 20 de marzo de 2009]

<sup>11</sup> Blanco, G. (2008). *La Planificación de la enseñanza*. [En línea]. Documento disponible en <http://gonzalo-blanco.blogspot.com/2008/06/en-esta-ocasin-estoy-subiendo-la.html> [Consulta: 15 de mayo de 2009]

<sup>12</sup> Damos más detalles de esta planificación en el apartado 4.1.

<sup>13</sup> La práctica nos demuestra que cuando se improvisa, el diálogo se establece como en una conversación espontánea dando más cabida a la participación del grupo. Sin embargo, esto no indica que se niegue la presencia del diálogo en las actividades planificadas. En este caso, los comentarios espontáneos pueden impedirse a causa del deseo del profesor por cumplir con las actividades programadas.

Así, frente a estos dos procesos, pensamos que existe una relación mutua, puesto que cuanto más reflexionemos sobre nuestras acciones didácticas (establecer criterios, contenidos, estrategias didácticas, evaluación, etc.), contaremos con más ideas para hacer frente a una situación eventual surgida en clase y saber así improvisar. En realidad, osamos decir que para saber improvisar hay que saber planificar.

Ahora bien, resulta interesante estudiar cómo estos dos procesos de la planificación y de la improvisación pueden aplicarse en la formación de LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines/Lengua para especialista de otras disciplinas). Así, pasamos a situar primero la formación de LANSAD en la Universidad Rennes 2, para focalizar luego nuestros procedimientos metodológicos utilizados en esta formación.

### 3. LA FORMACIÓN LANSAD EN RENNES 2

La formación de LANSAD en la universidad de Rennes 2 no constituye, por el momento, una sección aparte, sino su formación se realiza dentro de las facultades de lenguas como el español, inglés, italiano, portugués, etc., a diferencia de lo que sucede en otras universidades como la Stendhal (Grenoble 3), por ejemplo, en la cual la formación de LANSAD corresponde a un departamento con una organización propia y profesores especializados en esta disciplina.

Se exige el aprendizaje de una segunda lengua en todas las facultades de Rennes 2 bajo la denominación UEL (Unidad de Enseñanza de una Lengua) y esto hace que el número de estudiantes inscritos en ella crezca cada año o, en el peor de los casos, se mantenga. Frente a esta realidad que exige una reducción de efectivos, se comienza a hablar sobre la necesidad de identificar las características comunes a este tipo de estudiantes y crear un centro propio con objetivos específicos y un personal calificado. En Rennes 2, tres profesores titulares asumen la enseñanza en LANSAD ayudados por muchos profesores del exterior: escuela secundaria y personal con contratos temporales: lectores, asistentes, ATER, etc.

#### 3.1. Características y objetivos de los estudiantes

En la facultad de español de Rennes 2, la formación de LANSAD se organiza de acuerdo con los años estudios cursados por los estudiantes. Por ejemplo, si un alumno se encuentra inscrito en el primer año de licenciatura en la facultad de Historia, deberá seguir el primer año de una UEL (formación LANSAD) aún teniendo un nivel avanzado en su lengua de elección. Es así que dentro de los grupos formados del primer año, podemos encontrar estudiantes de diferentes niveles de conocimiento y práctica. Lo inverso también puede darse, es decir, si un alumno ha estudiado sólo un año o algunos meses de español y si se encuentra cursando el tercer año de licenciatura, deberá inscribirse obligatoriamente en tercer año de una UEL, incluso no teniendo el nivel necesario para seguir el tercer año. Esta organización acarrea muchas dificultades a nivel del aprendizaje de la lengua: desaliento, decepción de no haber aprobado el curso, impresión de perder el tiempo, etc. Personalmente estimo que esta organización no se adapta a los intereses de los alumnos y abogamos más bien por una organización según los niveles de competencias lingüísticas establecidas en las Normas Comunes de Europa en lo que se refiere al aprendizaje de las lenguas.

Ahora bien, hablando de forma concreta sobre las características académicas y lingüísticas de nuestros estudiantes, decimos que se trata de alumnos provenientes de diferentes disciplinas: artes plásticas, ciencias económicas, letras, historia, geografía, etc., a los cuales se les reúnen en grupos para realizar trabajos prácticos. Sus objetivos son heterogéneos, sin embargo, se encuentra un punto en común y es aprender una lengua con la meta de poder comunicar tanto a nivel escrito como oral. Cualquiera que sea su especialización, están deseosos de poder adquirir el léxico y las destrezas necesarias para comunicar en un contexto

profesional. Así, el conocimiento y la práctica de la comprensión/producción oral y escrita les son indispensables. De acuerdo con esto, podemos deducir que el objetivo principal de la enseñanza/aprendizaje del español en LANSAD Rennes 2 es trabajar las competencias de comprensión/producción oral y escrita. A éste se van a sumar objetivos operacionales en relación con las diferentes disciplinas de los estudiantes como la práctica de la traducción, redacción de documentos oficiales, exposiciones orales, etc.

### 3.2. Comentarios sobre la enseñanza

#### 3.2.1. Competencias del profesor

Según lo expuesto más arriba, podemos interrogarnos sobre cuáles serían las competencias de un profesor de LANSAD para hacer frente a la heterogeneidad de su público, qué conocimientos deberían manejar para motivar, reforzar las competencias lingüísticas y transmitir conocimientos culturales y científicos adaptados a las necesidades y objetivos de los alumnos.

A mi parecer, para enseñar a un público con intereses diversos y saber encaminarlos hacia un objetivo común –la adquisición de las competencias lingüísticas–, hay que tener primero una formación didáctica o, al menos, estar interesado en este tipo de investigación. Hay que tener conocimientos de las técnicas de la dirección de un grupo, de los recursos necesarios para poder establecer este tipo de trabajo. Segundo, hay que tener conocimientos sobre la psicología de las diferentes personalidades, de los enfrentamientos de caracteres y de los recursos psicológicos puestos al alcance del profesor para hacer frente a las posibles dificultades que se pudieran presentar. Y tercero, los conocimientos que conciernen a la disciplina misma son imprescindibles ya que sin éstos no se podrá llegar al aprendizaje de las competencias orales y escritas de la lengua.

Lo lamentable es que en la mayoría de los casos se considera que un profesor de Universidad, especialista en una materia en particular como la civilización, por ejemplo, podrá ejercer la enseñanza de LANSAD sin ningún problema. Esta posición la encuentro sin fundamento, puesto que un profesor con el perfil expuesto más arriba, constatará siempre que hay alumnos interesados en seguir los contenidos del curso, mientras que un gran número de éstos se sentirán, como se dice *perdidos*, debido a la falta de recursos metodológicos empleados por el profesor. Se instalará así un clima de descontento tanto para los estudiantes como para el profesor. Los primeros por no haber comprendido la dinámica del trabajo o sentirse incapacitados para seguir el curso y, el segundo, por encontrarse frente a un público en los que sólo un número restringido de estudiantes manifiestan interés y comprenden las temáticas desarrolladas.

En resumidas cuentas, un conocimiento sólo disciplinario, es decir de la literatura latinoamericana moderna, de la poesía, del cine, por ejemplo, no se adapta a una enseñanza/aprendizaje de LANSAD. Se necesitaría, a mi parecer, un profesor competente en las investigaciones de estrategias metodológicas en las cuales los conocimientos didácticos, psicológicos y disciplinarios constituyen la base para el logro de las competencias lingüísticas de la mayoría de los estudiantes.

## 4. LA PLANIFICACIÓN Y LA IMPROVISACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Dada la responsabilidad del profesor de conducir la enseñanza-aprendizaje de estudiantes con niveles de competencias lingüísticas y objetivos variados, consideramos que las estrategias didácticas no deberían basarse solamente en el análisis de los contenidos. Si

hiciéramos esto nos olvidaríamos de tomar en cuenta las actitudes y comportamientos que se desprenden durante la enseñanza de una lengua.

Para nosotros cuando se planifica, se trata en definitiva de prever las acciones o actividades que se pondrán en práctica y reflexionar sobre la mejor manera de presentarlos para que el aprendizaje se lleve a cabo.

Desde este punto de vista, para planificar y por ende organizar nuestras estrategias, las investigaciones tanto modernas como aquéllas descubiertas hace varias décadas sobre las secuencias de la enseñanza-aprendizaje resultan valiosas para estructurar nuestro curso. Entre ellas tenemos, por ejemplo, los aportes de la psicología conductista con algunos de sus investigadores más representativos Hull Skinner y Leonard Bloomfield. También, contamos con las investigaciones de la psicología cognitiva de Jerome Bruner, Jean Piaget et Lev Vygotsky, sin olvidar los aportes del aprendizaje social del psicólogo Albert Bandura.

Todos esos enfoques tuvieron mucha repercusión en la enseñanza en los años 70 y 80 del siglo XX sobre todo en Estados Unidos y América Latina y proporcionaron ciertos principios generales que siguen vigentes para cualquier tipo de enseñanza ya sea física, intelectual o moral. Pero a partir de los años 80, el psicopedagogo estadounidense Robert Gagné<sup>14</sup>, hizo una síntesis de los aportes hasta esa fecha dados e identificó las categorías del aprendizaje humano. En realidad, propuso su propia forma de entender el aprendizaje y estableció los tipos o los grados del aprendizaje así como las secuencias de la enseñanza aprendizaje. Con esto dio una nueva perspectiva e hizo avanzar la investigación sobre la planificación de los cursos. Gracias a él, se habló más tarde de los objetivos y de la coherencia que debe existir entre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El aporte de R. Gagné ha sido completado con los años por otras investigaciones que, en vez de proponer secuencias lineares como él lo hace, establecen estrategias holísticas en las cuales se reconoce que los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden darse simultáneamente. En todo caso, en lo que concierne a mi práctica docente, los principios de la enseñanza-aprendizaje de Gagné representan una ayuda valiosa para organizar mis actividades pedagógicas. Después de haberlos aplicado a lo largo de mi profesión, reconozco que gracias a éstos, uno puede permitirse el lujo de improvisar acciones dentro de los procesos de la enseñanza. Pasemos a ver cómo se entiende esta planificación.

#### 4.1. Fases de la enseñanza-aprendizaje

Según R. Gagné cuando se planifica un curso hay que pensar en la categoría de aprendizaje que vamos a trabajar. Debemos reflexionar si se trata de aprendizajes intelectuales, motores o de un aprendizaje en donde el objetivo principal es generar actitudes frente al tema. En cualquier caso, se debe reconocer ciertas secuencias del aprendizaje que al ser respetadas, se tendrá la seguridad de haber alcanzado por lo menos el cumplimiento de un 60% del objetivo. Así resulta interesante saber cuáles son esas etapas o fases de aprendizaje y por eso pasamos a exponerlas brevemente.

La primera, *la expectativa* se relaciona con la etapa de la *motivación*, la segunda, *la percepción selectiva* está vinculada con el proceso de *la comprensión*, la tercera, *la*

---

<sup>14</sup> Briggs, L. y Gagné, R. M. (2006): *La planificación de la enseñanza: sus principios*, México: editorial Trillas. 287 p. Robert Gagné propone con su teoría un eclecticismo teórico puesto que reúne los enfoques conductistas, sociales y cognitivos del aprendizaje proponiendo así diferentes etapas o fases. Por ejemplo, establece para la adquisición de las estructuras lingüísticas, la etapa de *la motivación, de la memoria y de la comprensión*, siguiendo la teoría cognitiva, y las etapas del *reforzamiento, de la acción y la transferencia* apoyándose en la teoría conductista. Para una mayor explicación de estas fases, recomendamos leer la obra citada más arriba.

*codificación con la adquisición, la cuarta, el almacenamiento con la retención de la información, la quinta la recuperación, con la memorización, la sexta la transferencia con la generalización, la séptima, la respuesta con la acción y por último, la del aliento vinculada con el refuerzo.*

Todas estas fases o etapas, según el autor, deben ser tomadas en cuenta en nuestras estrategias didácticas para asegurarnos del cumplimiento de nuestros objetivos<sup>15</sup>. Sin embargo, en nuestra experiencia hemos comprobado que se puede englobar las ocho etapas en tres, es decir comenzar por *la motivación/expectativa*, seguir con *la comprensión/atención* y terminar con *la transferencia/generalización*<sup>16</sup>, sin dejar de considerar las otras secuencias dentro de estas tres principales. Asimismo, nuestra experiencia nos muestra que si bien conservamos tres etapas/fases en nuestra planificación, se puede improvisar muchas veces acciones o tareas dentro de estos parámetros, lo que otorga cierta libertad de decisión a nuestros estudiantes con respecto a las actividades de la enseñanza-aprendizaje<sup>17</sup>. Veamos pues a través de un ejemplo cómo se conjugan los procesos de la planificación/improvisación en la enseñanza de LANSAD.

#### 4.1.1. La planificación vs la improvisación

En realidad podemos distinguir dos grandes etapas: una previa relacionada con todas las estrategias planificadas por el profesor antes de iniciar su curso y, la segunda, la puesta en práctica de nuestro plan.

En la primera parte (las estrategias planificadas por el profesor) resulta común cuestionarnos primero sobre la competencia que se va a trabajar, es decir establecer el (los) objetivo (s), seguido del análisis del tema o del contenido, de la reflexión sobre las estrategias o acciones didácticas, para terminar con la previsión del sistema de evaluación. En lo que concierne al objetivo de nuestro ejemplo podemos decir que se buscaba que el estudiante *a través de un estudio de un texto y la visualización de un reportaje, defendiera una posición crítica frente a un tema tratado en clase: la guerra en España*<sup>18</sup>. Este objetivo fue establecido examinando la demanda que existía entre todos los estudiantes sobre el estudio de un aspecto cultural propio a España. Enseguida, otros aspectos, como la elección del tema, debían considerarse en este primer paso. Pasamos pues a describirlos.

##### *Elección del tema*

Si se trata de desarrollar las competencias de comunicación en contextos variados e iniciar a los estudiantes a la apertura cultural y profesional, los temas tratados pueden ser de diversa índole. Estos deben escogerse prioritariamente de acuerdo al nivel y a los intereses del grupo de estudiantes. Temas como la publicidad, por ejemplo, pueden trabajarse analizando los registros verbales y las tonalidades en los mensajes publicitarios, descubriendo los verbos de

---

<sup>15</sup> Se trata evidentemente de los objetivos que el profesor establece para una sesión de clase; es decir de las capacidades o tareas que los estudiantes deben adquirir al finalizar el curso. Así, puede tratarse de la adquisición de conocimientos culturales, lingüísticos o de la reflexión sobre ciertas actitudes que asumir después de un debate sobre el contenido tratado.

<sup>16</sup> Briggs, L. y Gagné, R. M. (2006): *La planificación de la enseñanza: sus principios*, México: editorial Trillas, 173 -174.

<sup>17</sup> Las secuencias de enseñanza-aprendizaje de R. Gagné tiene la particularidad de establecer la relación entre estos dos procesos porque al mismo tiempo que considera los procesos « internos » sufridos por el alumno cuando aprende (los procesos de aprendizaje) no olvida la forma bajo la cual el profesor tendrá que conducir el aprendizaje (los procesos de enseñanza) para que se lleve a cabo realmente. De ahí que sus fases o etapas lleven dos nombres (expectativa/motivación, percepción selectiva/compreensión,...). Con esto el autor busca que se reflexione sobre la interrelación entre estos dos procesos.

<sup>18</sup> Se tratará este mismo objetivo en la presentación de las estrategias didácticas.

doble uso y juegos de palabras. Igualmente, puede presentarse los aspectos socioeconómicos en España y América Latina, el turismo, la gastronomía, la pintura, la danza, la arquitectura, la identidad cultural y la lista puede alargarse al infinito. Lo importante es que los temas que se van a tratar no estén en desfase con los intereses generales de los alumnos y que todos los temas favorezcan el análisis crítico, la autonomía y la responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, a todos nos ha sucedido que aun queriendo adaptarnos a los gustos e intereses de la mayoría de los alumnos, nos hemos dado cuenta de que el contenido previsto no era finalmente el adecuado para la sesión de clase prevista. En este sentido, el hecho de reflexionar siempre sobre varios temas de trabajo que podamos proponer a los alumnos, nos ha librado de la situación penosa de ver a estudiantes completamente desinteresados en el curso. Así podemos inferir que una improvisación relativa desde el inicio de un curso resulta factible en el proceso de la enseñanza aprendizaje<sup>19</sup>.

### *Estrategias didácticas*

Volviendo a nuestra planificación, otros parámetros establecidos de antemano como el tiempo, los recursos materiales y la evaluación deben sumarse a los arriba mencionados (el objetivo y el tema de trabajo). En realidad, los tres primeros citados no pueden planificarse unos minutos antes de llegar a clase, se encuentran ya predeterminados. Más bien cuando se trate de poner en práctica nuestras estrategias, es ahí donde habrá mayor libertad para la improvisación. Veamos a través de un ejemplo cómo entendemos estos puntos.

En un curso para estudiantes de Master 1, el cual reunía a alumnos de Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas, Psicología, Historia, Artes plásticas y Letras, se trató el tema de *la Guerra civil española*. Para esto disponíamos de una hora y media y los recursos con los que contábamos eran un texto corto de Manuel Vicent "Las Armas", seguido por un reportaje de 25 minutos en relación con el tema.

Con estos útiles debíamos estructurar nuestras fases de la enseñanza aprendizaje. Así, tomando como guía las secuencias de las etapas de la enseñanza-aprendizaje de R. Gagné, comenzamos por establecer primero las acciones para captar la atención de los estudiantes y por ende motivarlos<sup>20</sup>. Nuestra experiencia nos enseña que esto puede durar unos minutos como un cierto tiempo, todo depende del clima de la clase y del comunicado que debemos dar a los alumnos antes de iniciar el trabajo. Puede darse desde los gestos hasta el sonido de la voz. Por lo general, se anuncia el objetivo del trabajo y se desarrollan las secuencias didácticas durante en una hora y media. En este proceso, la improvisación puede darse sin ninguna dificultad puesto que la meta es que los estudiantes escuchen y sepan de qué se va a tratar y cómo se va a trabajar. Alain Rieunier hace una comparación interesante de este proceso con el alimento. Él nos dice:

*Nos élèves ne manifestent pas toujours un enthousiasme délirant vis-à-vis de l'activité d'apprentissage, mais si nous déployons des trésors d'imagination pour « ensucrer les viandes », comme disait Rabelais, ils acceptent généralement de goûter à la nourriture ; et si celle-ci est à leur goût, ils acceptent alors de partager momentanément notre repas.<sup>21</sup>*

<sup>19</sup> Volveremos a hablar sobre este aspecto más abajo en el apartado « Estrategias didácticas ».

<sup>20</sup> Esta fase de la « motivación/expectativa » se establecen las condiciones adecuadas para comenzar el aprendizaje. Aquí se intenta llamar la atención del estudiante; de ahí que Robert Gagné hable de expectativa. Según él, esta etapa resulta crucial puesto que la persona debe sentirse concernida para iniciar su aprendizaje. En este sentido « interesar al estudiante » resulta motivarlo, lo que demuestra la relación constante entre la enseñanza-aprendizaje establecida por R.Gagné.

<sup>21</sup> Rieunier, A. (2001): *Préparer un cours -2. Les stratégies pédagogiques efficaces*, Paris: ESF éditeur, p. 57.

Como lo vemos, A. Rieunier habla de imaginación, es ésta pues la que debe primar en esta primera etapa de la motivación en la que la planificación y la improvisación se relacionan mutuamente. En lo que atañe a mi ejemplo sobre el tema de *la guerra civil española*, comencé primero pidiendo a los alumnos que me relacionaran tan sólo el término *guerra* con otras palabras. Algunos dijeron enseguida *armas, muerte, violencia, caza, juego Nintendo, militares*, etc. A partir de esto, expliqué el objetivo del trabajo de esa sesión: *adquirir conocimientos lingüísticos y culturales a través del estudio sobre la guerra civil española*, precisé los recursos con los que contábamos: *un texto y un reportaje* y establecí las secuencias de trabajo. Muchas veces, este procedimiento lo debato con los estudiantes, puesto que no doy una opción de trabajo, sino presento otras posibles y les pido su preferencia con respecto a ellas. Para ilustrar puede darse el caso que les presente dos temas, por ejemplo, *la guerra civil española* o *el amor al deporte en España*, y con ellos presento dos aspectos culturales posibles para analizar; será la mayoría de los presentes quien elijirá el tema. Así vemos cómo una improvisación relativa puede establecerse desde el inicio de la clase<sup>22</sup>.

En la segunda etapa de la *comprensión/ percepción selectiva* que regrupa en realidad las etapas de la *codificación/adquisición, del almacenamiento/retención, de la recuperación/rememorización*, se realiza que lo para mí representa el centro de nuestra planificación. Aquí, se observa el trabajo mismo y la manera cómo los estudiantes se involucran en el proceso de aprendizaje.

Si seguimos con el ejemplo dado más arriba, el trabajo se prosigue con el análisis del contenido del texto, el profesor intentará poner de realce las estructuras particulares a nivel lingüístico, dar las informaciones culturales que encierran el texto, hacer preguntas para verificar por ejemplo la comprensión del documento, corregir los errores en la medida que estos son recurrentes e impiden una correcta comunicación lingüística, etc. Más tarde, se pasará a visualizar el reportaje, los estudiantes deberán expresar oralmente el contenido de éste y establecer la relación entre los dos documentos.

En resumen, lo que se busca es poner en aplicación todos los recursos posibles para asegurarse que la *comprensión y retención de la información* así como la práctica de la *comprensión/producción oral y escrita* han sido trabajadas. Es cierto que aquí, la planificación cobra todo su sentido. Sin embargo, dado el nivel de la mayoría de los estudiantes, la improvisación resulta muchas veces factible en la medida que el profesor se preocupa del ritmo de la clase, del interés de los alumnos por el tema, de la facilidad y dificultad de la recepción de las estrategias didácticas. Lo importante es cuestionarnos si el trabajo que presentamos a los estudiantes cubre las etapas de *la percepción selectiva, la adquisición, la retención y la rememorización*, y pensar también en el *tiempo*, si en una hora, por ejemplo, habremos trabajado correctamente estas etapas. Es así que muchas veces un tema puede extenderse a dos o más cursos.

Volviendo a retomar nuestro ejemplo, las secuencias que propusimos fueron: una primera lectura completa del texto en voz alta hecho por los estudiantes, luego éstos debían responder a las primeras preguntas globales del profesor. Más tarde, volvíamos a retomar el texto pero esta vez con una explicación detallada del profesor sobre ciertas estructuras gramaticales y culturales; los estudiantes podían hacer preguntas sobre aspectos de su interés y así se

---

<sup>22</sup> Hablamos de “improvisación relativa” porque en realidad el tema lo eligen los estudiantes (improvisación) aunque éste haya sido establecido junto con otros temas por el profesor (planificación). En realidad, éste no sabe cuál de ellos interesará más a la mayoría de los estudiantes y tendrá que adaptar, según las exigencias del grupo (los conocimientos, por ejemplo), las secuencias de sus estrategias didácticas con el interés de la nueva temática. Por otro lado, como se hizo una preparación previa de los temas no se puede afirmar que se trate de una improvisación en el sentido completo de la palabra. De ahí que hablemos de una “improvisación relativa”.

culminaba el análisis proponiendo a los alumnos que hicieran un resumen y comentario sobre las ideas vistas. Si el tiempo nos permitía, pasábamos a visualizar el reportaje, se hacían comentarios en cuanto a la comprensión global de éste, tanto los alumnos como el profesor podían hacer todo tipo de preguntas y, por último, dejaba como tarea escrita establecer la relación entre los dos documentos trabajados en clase. Igualmente, esta tarea debían presentarla oralmente.

Pensamos que con este tipo de trabajo, las etapas de la *percepción selectiva* (lectura del texto, visualización del reportaje), *la adquisición, la retención y la memorización* (estudio del texto y reportaje, resúmenes, preguntas, exposición oral), han sido cubiertas de una u otra forma.

Por último, si tomamos en cuenta la etapa de *la transferencia* que involucra los procesos de *la generalización, acción y el refuerzo*, las actividades que podemos utilizar están directamente relacionadas con el proceso de la *evaluación*. En este sentido, la planificación cobra igualmente toda su importancia, puesto que constituye el medio para saber si nuestras estrategias han sido bien guiadas hacia el objetivo. Aquí uno no puede permitirse improvisar, se necesita una reflexión previa por parte del profesor para proponer útiles de evaluación que correspondan exactamente al trabajo realizado en clase y al objetivo. A. Rieunier da una idea interesante al respecto:

*[...] il ne faut pas [...] jeter le bébé avec l'eau du bain. La définition comportementaliste des objectifs et leur évaluation effective demeure à mon avis l'un des éléments clefs d'une pédagogie efficace. Vouloir enseigner sans viser des objectifs clairs et sans tenter de vérifier (évaluation) s'ils sont atteints ou non me semble une escroquerie pour la majorité des élèves [...]*<sup>23</sup>.

### Evaluación

Así, si las competencias trabajadas fueron la *comprensión/producción oral y escrita* a través del estudio del texto de "Las Armas", la evaluación de esta secuencia de aprendizaje podrá agruparse al final del semestre, proponiendo una actividad homogénea en la cual el alumno demuestre su capacidad de análisis. En efecto, buscaremos que éste haga resaltar el tema de un texto, su contexto, los personajes, la diégesis y el desenlace de su historia y sepa dar y defender su opinión personal. Estos criterios sólo tienen validez siempre y cuando hayan sido trabajados por el profesor en clase.

Como se puede observar, las estrategias didácticas no distan en mucho de un trabajo exigido a nivel secundario, sobre todo a partir de los últimos años. La diferencia reside primero con respecto al análisis, puesto que en la universidad se exigen conocimientos más vastos para poder defender una idea personal elaborada. Segundo, se insiste con mayor énfasis en la corrección de la lengua. Ésta debe acercarse a un nivel bastante correcto empleando términos académicos que permitan a los estudiantes proseguir estudios eventuales en otros centros educativos o buscar su inserción profesional. Así, en la evaluación, la planificación cobra todo su sentido puesto que no se admite en esta etapa la improvisación.

## 5. CONCLUSIÓN

Para concluir diría que la formación LANSAD necesita reconocer su especificidad: heterogeneidad del público estudiante, de los contenidos, objetivos, de las estrategias didácticas, y del tipo de evaluación. El profesor involucrado en esta enseñanza debe estar

---

<sup>23</sup> Rieunier, A. (2001): *Préparer un cours -2. Les stratégies pédagogiques efficaces*, Paris : ESF éditeur, p. 65.

apto a utilizar todos los recursos y métodos puestos a su alcance para desarrollar el aprendizaje requerido de sus alumnos. En esta actividad, los procesos de la planificación e improvisación resultan necesarios para hacer frente al ritmo nunca monótono de las sesiones de la clase. Cuanto más preveamos nuestras acciones, más flexibilidad tendremos en la aplicación de éstas, debido a que la improvisación sólo tiene buenos resultados cuando están en acuerdo con los intereses de la clase. Para terminar citaré dos pensamientos que si los conjugamos nos podrían ayudar a establecer la relación entre *planificación e improvisación*:

*La planificación es una actividad tan común en nuestra época que si se preguntase: ¿quiénes son los planificadores?, la respuesta conduciría, indudablemente, a una nueva pregunta: ¿quién no hace planes? Hoy más que nunca una buena parte de la humanidad mide, proyecta, experimenta, diseña, coordina, en suma, está planificando<sup>24</sup>. La improvisación es una búsqueda, es diferente en cada momento, ya que el tiempo nunca se repite, por eso, la improvisación es siempre experimentación<sup>25</sup>.*

En estas dos citas se encuentra el término de *experimentación* tanto a nivel de la planificación como a nivel de la improvisación. En la primera se afirma que cuando se planifica, uno *proyecta, diseña, experimenta* y estas mismas acciones pueden encontrarse resumidas en la segunda cita que trata sobre la improvisación. Aquí se emplea el término de *búsqueda* el cual comprende dentro de su denotación las acciones de *proyección y experimentación*. Así notamos que si bien las citas corresponden a autores y conceptos diferentes, ambas utilizan términos semejantes para hablar de procesos diferentes. Esto junto con todo lo expuesto en el artículo nos conducen a afirmar que estos procesos se relacionan de cierta forma en cuanto a la ejecución de sus acciones.

Para nosotros según nuestra experiencia de más de veinticinco años, la planificación nos ha servido para establecer una coherencia en nuestras estrategias didácticas. A fuerza de tener la costumbre de planificar, pudimos hacer frente a muchas situaciones imprevistas, logrando retomar rápidamente la coherencia de las acciones didácticas. Por esto podemos afirmar que para saber improvisar hay que saber planificar.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

Astolfi, J.P. (2006): *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF, Editeur. 117 p.

Barbier, J. M. (1991): *Elaboration de projets d'action et planification*. Paris: Presses Universitaires de France. 287 p.

Bedel, J.M., Bermejo C., Blanco A. y Martineau, M.B. (1996): *Un regard sur la pédagogie de l'espagnol*. Nantes: CRDP des Pays de la Loire. 274 p.

Bensoussan A. y Le Bigot, Cl. (1989): *Jouer pour apprendre l'espagnol*. Rennes: Presses Universitaire de Rennes 2. 201 p.

<sup>24</sup> Equipo Vox, (mayo 2009). *Enseñanza libre de improvisación (ELI)*. [En línea]. Documento disponible en <http://colegas.vox.com/library/post/ense%C3%B1anza-libre-de-improvisacion-eli.html> [Consulta: 22 de marzo de 2009].

<sup>25</sup> (Sin autor, la página Web no da informaciones con respecto a su identidad) (2008). *Algunas preguntas sobre la improvisación libre*. [En línea]. Documento disponible en <http://www.companiamasmusica.com/TEXTE%20WEBSEITE/RESPUESTAS%20SOCIOS.pdf> [Consulta: 20 de marzo de 2009]

Briggs, L. y Gagne, R. M. (2006): *La planificación de la enseñanza: sus principios*. México: editorial Trillas. 287 p.

Brisson, R. (1998): *L'apprentissage de la grammaire espagnole par les élèves francophones*. Canada: Collège Jean -de-Brébeuf. 109 p.

Bryce Echenique, A. (2002): *Permiso para vivir (Antimemorias)*. Barcelona: Anagrama. 495 p.

Conseil de l'Europe (2005): *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer*. Paris-Strasbourg: Didier – Conseil de l'Europe. 191 p.

Gagné, R. M. (1977): *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Editorial Diana. 199 p.

GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle) (1999): *Réussir en langue. Un savoir à Construire*. Lyon: Chronique Sociale. 300 p.

Grebot, E. (1994): *Images mentales et stratégies d'apprentissage. Explication et critique. Les outils modernes de la gestion mentale*. Paris: ESF, Editeur. 118 p.

Herrera, J. C. (1998): *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union européenne*. Belgique: Peeters Louvain-La neuve. 401 p.

Lucchinacci, D. (1998): *Technologies de l'information et de la Communication pour l'enseignement de l'espagnol*. Midi-Pyrénées: CRDP. 79 p.

Narcy-Combes, J.P. (2005): *Didactique des langues ETIC -vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys. 238 p.

Rieunier, A. (2007): *Préparer un cours. Les stratégies pédagogiques efficaces*. Paris: ESF éditeur. 352 p.

Seco, M., Andrés O. y Ramos G. (1999): *Diccionario del español actual*. Madrid: Grupo Santillana. 2 volúmenes, 4638 p.

### Documentos vía Internet

Blanco, G. (2008). *La Planificación de la enseñanza*. [En línea]. Documento disponible en <http://gonzalo-blanco.blogspot.com/2008/06/en-esta-ocasin-estoy-subiendo-la.html> [Consulta: 15 de mayo de 2009]

Diccionario de la lengua española. (Sin fecha). *Improvisación*. [En línea]. Documento disponible en <http://www.wordreference.com/definicion/improvisaci%C3%B3n> [Consulta: 20 de marzo de 2009]

Equipo Vox, (mayo 2009). *Enseñanza libre de improvisación (ELI)*. [En línea]. Documento disponible en <http://colegas.vox.com/library/post/ense%C3%B1anza-libre-de-improvisacion-eli.html> [Consulta: 22 de marzo de 2009]

Garza, F. (Sin fecha). *¿Qué es improvisar?* [En línea]. Documento disponible en <http://homepage.mac.com/fabiman/Cronicasde.htm> [Consulta: 05 de abril de 2009]

Larraín, V. (2008). *Metodologías para la improvisación y composición para la coreografía*. [En línea]. Documento disponible en <http://revista.escaner.cl/node/963> [Consulta: 17 de mayo de 2009]

Tascón, Cl. (2004). *El concepto de planificación educativa*. [En línea]. Documento disponible en <http://www.ctascon.com/EI> [Consulta: 15 de mayo de 2009]

Wordpress< Daily WP. (2008). *Improvisación*. [En línea]. Documento disponible en <http://definicion.de/improvisacion/> [Consulta: 05 de abril de 2009]

(Sin autor, la página Web no da información con respecto a su identidad) (2008). *Algunas preguntas sobre la improvisación libre*. [En línea]. Documento disponible en <http://www.companiamasmusica.com/TEXTE%20WEBSEITE/RESPUESTAS%20SOCIOS.pdf> [Consulta: 20 de marzo de 2009]



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

« L'espagnol de spécialité et les langues de spécialité : convergences et divergences »  
Organisée par l'UFR Sciences Économiques  
Université de Montpellier 1  
12-13 juin 2009

**Hani QOTB : « Enseignement/apprentissage du FOS : défis et perspectives »**

Université de Montpellier III  
hani.qotb@univ-montp3.fr

**Résumé :** Dans le cadre de cet article, nous mettrons l'accent sur les particularités des langues de spécialités notamment sur le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) : diversité des publics, besoins spécifiques, etc. Ensuite, nous soulignerons les différentes difficultés qu'affrontent les enseignants et les apprenants au cours de formations de FOS. Ces difficultés empêchent de réaliser des enseignements efficaces visant à atteindre les objectifs ciblés. Face à ces difficultés, nous avons recours aux Technologies de l'Informations et de la Communication (TIC) qui pourraient aider à la fois les enseignants et les apprenants à réaliser des formations plus efficaces. Pour mettre en pratique notre approche, nous avons conçu un site Internet. Enfin, nous donnerons l'exemple concret d'une formation à distance concernant le Français des Affaires.

**Mots-clés :** Français sur Objectifs Spécifiques, spécificités, TIC, formation à distance.

**Resumen:** En este artículo pondremos el acento en las particularidades de las lenguas de especialidad, en particular sobre el Francés para Fines Específicos (FFE): diversidad de públicos, necesidades específicas, etc. Luego subrayaremos las diferentes dificultades que afrontan los docentes y alumnos durante la formación y que impiden la realización de una enseñanza eficaz que logre alcanzar los objetivos fijados. Frente a esas dificultades, podemos recurrir a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como ayuda a la vez para profesores y estudiantes en la realización de formaciones más eficientes. Para poner en práctica nuestro enfoque, hemos concebido una página web en Internet con el objetivo de dar un ejemplo concreto de programa de formación a distancia en Francés de los Negocios.

**Palabras clave:** Francés para Fines Específicos, especificidades, TIC, formación a distancia.

## 1. LES SPECIFICITES DU FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPECIFIQUES

Le Français sur Objectifs Spécifiques se distingue par certaines spécificités que tout enseignant doit connaître pour assurer ce type de cours dits spécifiques. La prise en compte de ces spécificités constitue une condition préalable pour garantir l'efficacité de toute formation dans ce domaine. Ces spécificités concernent cinq points principaux.

### 1. 1. La diversité des publics

Le FOS est marqué avant tout par la diversité de ses publics (Challe, 2003) Ces derniers divisent en trois catégories principales :

- **Des professionnels :** Il s'agit de professionnels qui veulent faire du FOS en vue de faire face en français aux situations dans leurs milieux du travail. Ce type des publics concerne tous les domaines professionnels : affaires, tourisme, médecine, droit, etc.
- **Des étudiants :** Ce sont souvent des étudiants non francophones qui veulent poursuivre leurs études en français dans leur domaine de spécialité. Ces étudiants peuvent s'inscrire dans une université francophone (française, canadienne, belge, etc.) ou dans une filière francophone dans leurs pays d'origine.

- **Des émigrés** : Ce sont des étrangers qui viennent s'installer dans un pays francophone avec l'objectif de trouver un créneau professionnel qui leur permettra d'améliorer leur niveau de vie ou du moins d'avoir une rémunération supérieure à ce qu'ils pourraient attendre dans leur pays d'origine.

## 1. 2. Les besoins spécifiques des publics

Les besoins spécifiques sont une des caractéristiques principales des publics de FOS. Les publics, mentionnés ci-dessus, veulent apprendre non *le* français mais plutôt *du* français *pour* agir professionnellement pour reprendre les termes de Lehmann. Il souligne ce point en précisant : « Se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés » (Lehmann, 1993 : 116). Par exemple, des hommes d'affaires chinois veulent apprendre du FOS afin de prendre contact avec leurs homologues francophones : mener une conversation téléphonique, assister à une réunion de travail, lancer une campagne publicitaire pour leurs produits dans un pays francophone, etc. Quant aux étudiants, ils ont pour objectif de suivre des cours, prendre des notes, lire des livres, rédiger des mémoires, passer des examens, etc. D'où la nécessité d'analyser les besoins de ces publics avant l'élaboration des cours en vue de mieux répondre à leurs besoins.

## 1. 3. Le temps limité consacré à l'apprentissage

Les publics, qu'ils soient professionnels ou étudiants, ont un temps assez limité pour suivre des formations de FOS. Ils ont déjà leurs engagements professionnels ou universitaires. Par conséquent, ils sont souvent obligés de suivre les cours de FOS soit pendant le week-end soit à la fin de la journée. Fatigués, ces publics finissent souvent par abandonner leurs cours.

## 1. 4. La rentabilité de l'apprentissage du FOS

En suivant des cours de FOS, les apprenants ont des objectifs très précis à atteindre au terme de la formation. Par exemple, les professionnels veulent réussir leur carrière dans leurs entreprises en se distinguant de leurs collègues qui ne maîtrisent pas le français des affaires. « Le français des affaires est supposé fonctionner comme une espèce d'accélérateur de carrière, en apportant en quelque sorte un capital social » (Porcher, 2002 : 87) Ils pourront par l'acquisition de cette compétence langagière obtenir une augmentation de leurs salaires ou être promus. Quant aux étudiants, ils veulent mieux se préparer au marché du travail. En revanche, les publics de FLE n'ont pas toujours des buts très définis professionnellement. Selon notre expérience d'enseignement du FLE, les apprenants ont souvent des objectifs plus flous par rapport à leurs homologues de FOS.

## 1. 5. La motivation des publics

Vu que les publics de FOS ont des objectifs bien définis dont la rentabilité devrait être quasi-immédiate, ils font montre d'une grande motivation lors de l'apprentissage, d'où la réciprocity entre rentabilité et motivation au cours de la formation. Plus l'apprentissage est rentable, plus les apprenants sont motivés à suivre les cours de FOS. C'est grâce à cette motivation que certains apprenants peuvent faire face aux différentes difficultés qu'on développera plus loin.

Actuellement, le champ du FOS touche tous les domaines professionnels et étudiants. On peut en citer à titre d'exemple :

- Le français des affaires
- Le français de l'hôtellerie et du tourisme
- Le français scientifique et technique
- Le français juridique

- Le français des relations internationales
- Le français de la médecine
- Le français des relations publiques et de l'administration
- Le français du secrétariat
- Le français des sciences sociales et humaines
- Le français de l'informatique
- Le français journalistique
- Le français des transports
- Le français des postes et télécommunications
- Le français de traduction ou d'interprétation.

Au sein des milieux didactiques, on constate une vision quasiment partagée par la plupart des spécialistes de FOS. Ceux-ci s'accordent sur l'idée qu'il n'y a pas d'enseignement sans objectifs et qu'il n'y a pas d'enseignement sans spécification des objectifs. Il s'agit plutôt des priorités de l'enseignement visé par le public concerné. Foltète (2002), enseignante à la Chambre du Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP), exprime cette idée tout en mettant l'accent sur la notion de l'opérationnalité :

*Je voudrais aussi lier ou associer le FOS dans les entreprises à la notion d' « opérationnalité ». On doit arriver à des performances qui se mesurent à partir de référentiels, à partir desquels on doit travailler en milieux d'entreprises. Ainsi, le FOS est synonyme d' « opérationnalité » et de « référentiels ». Il n'y a pas de fracture entre le FOS et le français littéraire ou autre. Pour moi, c'est uniquement une question de priorités. (Foltète, 2002 : 72)*

Soulignons aussi un autre type de FOS qui mérite d'être mis en relief, celui du français de scolarisation qui concerne les élèves étrangers qui arrivent massivement en France. Ces élèves étrangers ont du mal à s'intégrer dans le système scolaire français à cause de la faiblesse de leurs compétences communicatives. Ce type de français dont la spécificité première est d'être scolaire, c'est-à-dire un outil d'apprentissage pour apprendre les autres disciplines. Reste à noter que l'exemple du français scolaire démontre que le champ du FOS ne cesse de se développer pour atteindre d'autres dimensions ou pour répondre à de nouveaux besoins qui émergent dans les mondes scolaire, universitaire ou professionnel. Le cas du Français Langue Professionnelle qui connaît un grand essor au début des années 2000 en est un exemple.

## **2. LES DIFFICULTES DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FOS**

Dans un contexte de plus en plus mondialisé, le FOS joue un rôle de premier plan visant à favoriser les échanges entre les peuples. Pourtant l'enseignement/apprentissage fait face à plusieurs difficultés qui seront détaillées ci-dessous.

### **2. 1. Les difficultés de l'apprentissage de FOS**

Il nous semble important de mettre l'accent sur les difficultés qu'affronte l'apprenant de FOS. Ces difficultés devraient être prises en considération par les partenaires du processus d'enseignement/apprentissage (institution de formation, concepteur de programmes, formateur, etc.) afin de réaliser les résultats escomptés. La négligence de ces difficultés met à risque la réussite de l'apprentissage pour ne pas dire qu'elles peuvent mener à l'abandon des cours de FOS :

### *2. 1. 1. La difficulté de l'obligation*

Certains apprenants se voient obligés de suivre des formations en FOS par leurs institutions qu'elles soient professionnelles ou universitaires. Dans ces cas, ils n'ont pas la possibilité de choisir ce qu'ils veulent apprendre et surtout la langue de l'apprentissage. Dans le cadre des projets communs avec des entreprises francophones, certaines directions d'entreprises dans des pays non francophones imposent à leurs personnels de faire du FOS. Ce monopole de prise des décisions ne favorise pas chez le personnel candidat à l'apprentissage la motivation d'apprendre. Une telle situation a des conséquences négatives, d'une part, les apprenants mettent beaucoup de temps pour apprendre, ce qui retarde la réalisation du projet de l'entreprise. D'autre part, ce type de situation d'apprentissage aboutit souvent à des résultats négatifs, l'apprenant ne s'investissant pas, son niveau reste faible voire médiocre. Nous retrouvons la même situation chez le public universitaire obligé, à un moment de son cursus, de suivre des cours de FOS sans vraiment prendre conscience de l'utilité d'un tel apprentissage.

### *2. 1. 2. Le temps limité de l'apprentissage*

Le temps limité consacré à l'apprentissage FOS est un des obstacles qui empêchent les apprenants de suivre régulièrement leurs cours de FOS. Le manque de temps constitue la principale difficulté chez les apprenants de FOS notamment les publics professionnels. Ceux-ci sont occupés par les engagements de leur travail qui les empêchent d'être réguliers aux cours. Par conséquent, ces publics professionnels sont obligés de suivre les cours après une longue journée de travail. Alors, ils n'arrivent ni à se concentrer ni à développer les différentes compétences communicatives visées par la formation suivie. C'est le cas par exemple des techniciens libanais qui se préparent à passer un stage dans une usine en France. Avant leur départ, ils suivent des cours intensifs en mécanique pendant un mois au terme duquel ils doivent être prêts à faire face aux situations de communication au cours de leur formation professionnelle prévue. La difficulté du temps limité pourrait aussi se poser chez le public étudiant, souvent chargé par un emploi de temps lourd tout au long de la semaine. Dans une telle situation, ils suivent souvent les cours de FOS soit après une longue journée chargée des cours soit pendant le week-end. C'est le cas des étudiants étrangers (chinois, turcs, vietnamiens, etc.) au département des langues étrangères à l'Université de Bordeaux III.

### *2. 1. 3. La difficulté des déplacements*

Certains apprenants de FOS sont incapables de suivre les cours parce qu'ils habitent loin du lieu où se déroulent les cours. C'est pourquoi ils sont souvent obligés, malgré leur temps limité, de se déplacer pour suivre leur formation de FOS. Cette situation est notamment répandue dans les pays en voie de développement où ce type d'enseignement est limité aux grandes villes. Prenons l'exemple de l'Égypte où les cours de FOS ne sont disponibles que dans les grandes villes comme le Caire, Alexandrie, etc. Ceci empêche les habitants du Sud de ce pays d'assister à ces cours car ils sont obligés alors de se déplacer au Caire ou à Alexandrie, ce qui leur pose d'autres difficultés. D'une part, ils ont des engagements professionnels et familiaux, donc ils ne peuvent pas être réguliers aux cours, d'autre part, ces déplacements coûtent cher et ils finissent souvent par renoncer à ces formations spécifiques.

### *2. 1. 4. La difficulté financière*

Les apprenants doivent faire face aussi aux coûts élevés des cours de FOS. Ces tarifs élevés sont déterminés en grande partie par la diversité des publics. Ceux-ci demandent souvent d'apprendre le français dans une spécialité très pointue telles que la chirurgie esthétique, la chimie organique, l'ophtalmologie, etc., les groupes constitués pour ce type de formation comptent généralement peu d'apprenants, ce qui le rend très cher. Or, le concepteur des programmes passe beaucoup de temps à analyser les besoins langagiers de son public, à

collecter les informations sur les situations de communication prévisibles, à traiter les informations recueillies, à élaborer les cours, à préparer les matériaux pédagogiques nécessaires, à mener les activités d'enseignement et à évaluer le niveau des apprenants. Toutes ces étapes préparatoires exigent beaucoup d'efforts et de temps de la part du concepteur pour travailler en définitive avec un nombre limité d'apprenants. Cette situation pousse la plupart des centres de langue à renoncer à proposer ce type de cours puisqu'ils sont par conséquent assez coûteux. Ces centres préfèrent assurer généralement des cours très demandés par un grand nombre d'apprenants comme par exemple le français des affaires ou le français du tourisme. Par contre, les apprenants du français de la chimie organique ont une très faible chance de trouver un enseignant qui serait disponible pour assurer des cours dans leur spécialité. Ces apprenants finissent dans la plupart des cas par abandonner l'idée de suivre une formation linguistique dans leur spécialité, pour pallier la situation, ils ont recours à des enseignants souvent non-spécialistes en FOS.

### *2. 1. 5. La difficulté psychologique*

Certains apprenants de FOS ne vivent pas les difficultés mentionnées ci-dessus, cependant ils rencontrent un autre obstacle. Ils peuvent avoir le temps et les moyens financiers pour suivre une formation FOS, ils peuvent habiter près du lieu de l'enseignement de FOS, mais ils hésitent à reprendre leurs cours. Cette situation est remarquée souvent chez les cadres d'entreprises ou les grands responsables des institutions universitaires ou économiques. Ayant abandonné les études depuis un certain temps, ils se posent les questions suivantes : « puis-je suivre ces cours ? » ou ils se demandent encore : « puis-je réussir ces cours ? » ou « Suis-je capable de répondre aux questions de l'enseignant ? » Ou enfin « Suis-je en mesure d'affronter cette tranche de vie commune que constitue un cours ? ». Ce sentiment d'insécurité psychologique pousse souvent ce type d'apprenants à renoncer à suivre les cours de FOS au détriment des avantages qu'ils peuvent en tirer.

Tout concepteur des programmes de FOS devrait prendre en compte ces difficultés que les publics spécialisés affrontent. La prise de conscience de ces obstacles aide à trouver des solutions pour surmonter les problèmes mentionnés ci-dessus. Notre recherche vise à proposer des solutions en vue de surmonter les difficultés de toute nature (temps limité, déplacements, coût élevé, etc.) en posant l'hypothèse de la possibilité de mener des formations de FOS à distance.

## **2. 2. Les difficultés de l'enseignement du FOS**

A partir de la problématique du FOS et de notre expérience d'enseignement dans ce domaine, nous avons constaté que les enseignants affrontent plusieurs difficultés.

### *2. 2. 1. Le manque de formation en FOS*

Le manque de formation dans ce type d'apprentissage semble être la principale difficulté à laquelle le concepteur doit faire face. Etant une branche du FLE, le FOS est souvent méconnu par les enseignants du français notamment dans les pays non francophones. Certes, nous constatons des propositions de formation pour les concepteurs du FOS mais elles restent encore limitées. Souvent de formation littéraire, ces enseignants ont du mal à préparer un cours du FOS. Ils ignorent sa réalité: son public, ses besoins, ses objectifs, sa méthodologie, etc. Face à une telle situation, les enseignants adoptent deux attitudes. Soit ils refusent d'élaborer des cours de FOS, soit ils assurent les cours de FOS sans connaître sa méthodologie en s'appuyant sur un manuel de FOS dans le domaine visé. Alors, la formation n'arrive pas à atteindre les objectifs des apprenants qui finissent par l'abandonner.

### 2. 2. 2. *L'absence de contact avec les apprenants avant la formation*

Le concepteur de l'enseignement reçoit normalement la demande de formation de la part d'une institution sans pouvoir prendre contact avec les apprenants pour bien identifier leurs besoins langagiers qu'il faut prendre en compte lors de la formation prévue. L'institution concernée donne au concepteur une image globale des besoins des apprenants. Mais cette image reste toujours la vision de l'administration ou de l'entreprise et reste formulée par des responsables. Certes, le concepteur doit la prendre en compte mais l'absence du contact direct ou indirect avec les apprenants rend sa tâche plus difficile bien qu'il doive formuler des hypothèses sur les besoins langagiers et les situations cibles. Sans ce contact important, celui-ci ne peut ni confirmer ni infirmer ses hypothèses avant le début de la formation, ce qui l'oblige à modifier souvent le contenu au bout de quelques cours. C'est pour cela que l'on recommande à tout concepteur des cours de FOS de prendre contact direct (entretiens, discussion, etc.) ou indirect (sondages, grilles d'analyse, etc.) avec les apprenants avant la formation. Une telle démarche contribue à mieux connaître le niveau des apprenants en langue cible, leurs objectifs, leurs besoins, etc.

### 2. 2. 3. *La spécialité du contenu des cours de FOS*

Dans le cadre des cours de FOS, le concepteur se trouve souvent chargé d'élaborer des cours dont il ignore plus ou moins le contenu. Cette difficulté pousse plusieurs enseignants à refuser d'élaborer des cours de FOS. Le concepteur connaît certainement des domaines plus que d'autres. Par exemple, s'il veut préparer des cours du français du tourisme pour des réceptionnistes, il peut avoir une connaissance dans ce domaine puisqu'il a déjà voyagé à l'étranger où il a vécu des situations d'usages en tant que touriste lui-même. Mais, le concepteur a du mal à élaborer, par exemple, des cours pour des médecins non francophones qui s'apprêtent à passer une formation dans un hôpital français. Donc, il est incapable de formuler tout seul des hypothèses sur les situations de communication qu'affronteront ces médecins lors de leur formation en France. Dans ce cas, il doit prendre contact avec ses apprenants, des spécialistes et les responsables de la formation prévue. La spécialité du contenu des cours et sa longue préparation ne font que pousser beaucoup d'enseignants à tourner le dos au FOS. Alors, il faut tenir compte d'un principe important du FOS: le concepteur ne doit pas nécessairement maîtriser la spécialité du contenu parce que ce n'est pas sa mission. Celle-ci consiste à préparer ses apprenants à faire face aux situations communicatives prévues à travers des activités langagières. Mais il faut que le concepteur passe par une étape de familiarisation avec la spécialité professionnelle en vue d'en connaître les grandes lignes, la structure, le fonctionnement, les acteurs, les situations d'usages, le lexique récurrent, etc. Cette étape a pour objectif d'aider le concepteur dans l'élaboration des cours. Pour ce faire, le concepteur peut contacter des spécialistes, lire ses revues spécialisées, consulter des sites Internet, assister aux colloques ou aux conférences dans le domaine visé et enfin se rendre dans les lieux des situations de communications prévues.

### 2. 2. 4. *La collecte des ressources nécessaires pour l'élaboration des cours*

Le concepteur se trouve souvent face à un nouveau domaine par rapport à sa formation. Ce problème est lié à la difficulté précédente. Alors, il doit entamer une collecte de ressources dans le domaine visé. Une telle collecte exige de sa part beaucoup de temps et d'efforts. Il doit souvent se déplacer pour visiter les lieux d'usages des pratiques professionnelles visées. Il a besoin aussi de prendre rendez-vous avec des spécialistes dans le domaine concerné en vue d'enregistrer des interviews. Vu que les spécialistes ne sont pas souvent disponibles, beaucoup de concepteurs se plaignent de la difficulté de la collecte de ressources. C'est pourquoi, *Le FOS.Com* propose un guide de ressources pédagogiques qui regroupe des manuels, des revues spécialisés, des articles, des dictionnaires spécialisés, des cédéroms et des sites Internet dans plusieurs domaines du FOS.

### 2. 2. 5. L'évolution des besoins des apprenants lors de la formation

Le concepteur des programmes constate parfois un changement d'attentes des apprenants au cours de la formation. Ces derniers demandent d'aborder de nouveaux thèmes spécialisés qui n'étaient pas prévus par le concepteur avant la formation. Une telle situation l'oblige à revoir le contenu de ses cours. Alors, il abandonne parfois des cours déjà préparés tout en cherchant de nouvelles ressources en vue d'élaborer d'autres cours sur les thèmes demandés par ses apprenants. Certes, il est difficile pour le concepteur de changer ses cours ou de les modifier mais il doit se montrer souple vis-à-vis des attentes d'apprenants afin de réaliser les résultats escomptés. Or, l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) facilite le changement de ressources voir la modification du scénario pédagogique envisagé proposé en ligne pour suivre l'évolution des besoins des apprenants.

## 3. LES APPORTS DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (TIC)

Il est important de souligner les différents apports des TIC dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. On peut les résumer dans les points suivants :

### 3. 1. Un moyen de communication

Les TIC constituent un moyen de communication très efficace aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. D'abord, nous distinguons deux types de communication : le premier est synchrone, le deuxième est asynchrone. Dans le premier cas, l'enseignant ou l'apprenant est en contact direct avec son interlocuteur. Cette pratique se fait dans le cadre de salons de « Chat » qu'on trouve de plus en plus sur la Toile comme celui de « Microsoft Comic Chat » par exemple. Mangenot met en relief le fonctionnement de ces salons de communication directe :

*Ces « salons » permettent le choix de la taille et de la couleur des caractères, l'adjonction de photos ou de dessins, etc. Microsoft Comic Chat va plus loin, puisque l'utilisateur commence par se créer un pseudo sous la forme d'un personnage de BD, puis rédige des messages (qui viennent se placer dans une bulle) tout en choisissant pour son personnage des attitudes corporelles exprimant diverses émotions ; mais, curieusement, les messages échangés sont encore plus incohérents que ceux des bavardages classiques (Mangenot, 1998 : 138)*

Nous constatons que le discours de ce type de communication est plus proche de l'oral que de l'écrit dans la mesure où les deux interlocuteurs entretiennent leur connivence. Le Chat peut être utile pour l'enseignant dans la mesure où il pourrait discuter en direct avec ses apprenants plusieurs thèmes tels que leurs besoins langagiers, leurs communications cibles à maîtriser après la formation, leurs difficultés d'apprentissage ou bien un sujet concernant le domaine (professionnel ou universitaire) des apprenants.

À propos de la communication en temps différé, cette pratique se réalise sur la Toile par le biais des « Forums de discussion ». Dans ces « forums », l'enseignant-animateur propose aux apprenants un sujet de spécialité à débattre. Ayant une adresse électronique, chaque apprenant peut facilement participer à ces « forums ». Sa participation se fait en deux étapes. D'abord, il saisit le sujet proposé par l'enseignant tout en lisant les opinions des autres apprenants. Ensuite, c'est à lui de réagir non seulement au thème proposé mais aussi aux opinions de ses collègues. De son côté, l'enseignant se charge de proposer le sujet, de relancer le débat de temps en temps et de corriger les travaux des apprenants déposés sur la plateforme éducative. Soulignons qu'une telle pratique pédagogique favorise certainement l'autonomie de l'apprenant. Ce dernier se situe à la fois par rapport au sujet proposé par

l'enseignant et par rapport aux opinions de ses collègues, ce qui affirme certainement sa personnalité et sa prise de position vis-à-vis des sujets proposés. Ainsi, il prend le statut d'auteur qui se charge de réaliser plusieurs tâches: chercher les arguments nécessaires, les sélectionner et les organiser avant de les rédiger dans un discours bien structuré.

### 3. 2. Une source importante des ressources

La toile constitue actuellement une source importante d'informations dans tous les domaines universitaires, professionnels, etc. Les différents sites sont devenus de plus en plus spécialisés et ils proposent des ressources traitant les grandes lignes de leurs spécialités. Ces ressources peuvent aider l'enseignant de FOS à mieux connaître le fonctionnement du domaine concerné par la formation, ses acteurs, ses activités, etc. Soulignons aussi que certains sites proposent parfois des ressources qui sont libres de droit d'auteurs. L'enseignant peut alors les utiliser comme documents authentiques dans ses formations. Quant à l'apprenant, il peut tirer beaucoup de profits de l'utilisation des TIC. Mangenot met l'accent sur les apports des TIC pour l'apprenant :

*Concernant l'utilisation directe des ressources multimédias par les apprenants, surtout si cette utilisation a lieu -comme cela serait logique-selon d'autres dispositifs que le cours présentiel, il me semble qu'un aspect fondamental est l'acquisition de stratégies, de l' « apprendre à apprendre ». Je ne ferai qu'évoquer quelques pistes : apprendre à être confronté à du complexe sans être désarçonné au premier abord (stratégie de compréhension globale), apprendre à chercher (ou à choisir) les documents les plus pertinents (à la fois en terme de contenus et en terme de niveau de difficulté), apprendre à porter attention à la récurrence de certaines formes dans certains contextes discursifs. (Mangenot, 2003 : 147)*

### 3. 3. La disponibilité temporelle et spatiale des TIC

Nous avons déjà abordé les difficultés temporelles et spatiales qu'affrontent les apprenants. Ces derniers ont des engagements et des occupations qui les empêchent de suivre régulièrement leurs cours en présentiel. Ou bien ceux-ci se tiennent dans un endroit loin de l'apprenant qui est alors obligé d'assister aux cours dans une autre ville. Les TIC apportent des solutions à la fois efficaces et pratiques à ces difficultés grâce à leur disponibilité temporelle et spatiale. Tout apprenant de FLE ou de FOS a la possibilité de consulter un site Internet pédagogique de n'importe quel endroit du monde selon son emploi de temps sans aucune contrainte temporelle (sauf lors des échanges synchrones) ou spatiale. Précisons que cette double disponibilité développe certainement chez l'apprenant aussi bien l'individualisation que l'autonomie.

### 3. 4. Le rôle positif des TIC dans le développement des interactions Enseignant/Apprenant et de l'interactivité Apprenant/Ordinateur

Nul ne peut nier l'importance des interactions entre l'apprenant et l'enseignant en vue de réaliser la « co-construction » du savoir notamment dans un cours de langue étrangère. À travers cette interaction, les deux partenaires arrivent ensemble à mener à terme le processus d'appropriation d'une langue étrangère. L'enseignant se retrouve, notamment dans les pays en voie de développement, face à un effectif important d'étudiants. Une telle situation rend l'interaction entre les apprenants et les enseignants assez limitée. Il s'avérerait impossible de mener, par exemple, un jeu de rôle pour tous les étudiants. Face à cette difficulté fonctionnelle, nous proposons d'avoir recours aux TIC en vue de favoriser les interactions Apprenant/Enseignant à travers les différents moyens de communication synchrone ou asynchrone. De même, l'interactivité Apprenant/Ordinateur joue un rôle positif dans l'apprentissage des langues étrangères à condition de respecter certains critères déterminés par *Le Dictionnaire de didactique du français* (2003) : « La fréquence, les modalités et l'étendue des choix proposés (un hypertexte, par exemple, oblige à des choix constants), le degré de finesse du

retour (feed-back) dans le cas des didacticiels, la signification que l'utilisateur peut donner à ses choix, l'implication de ce dernier dans le scénario proposé » (Cuq, 2003 : 135).

Quant à l'interactivité Apprenant/Ordinateur, nous en distinguons quatre types:

- Interactivité dans la navigation : naviguer dans le site.
- Interactivité fonctionnelle: envoyer un message, s'inscrire à une liste, etc.
- Interactivité d'adaptation : participer au babillard électronique<sup>26</sup>, clavardage, poster un message, etc.
- Interactivité collaboratrice : créer ou modifier des contenus, mettre en commun des projets, etc.

### 3. 5. Les TIC comme facteur de motivation des apprenants

Il n'est pas inutile de souligner l'importance de la motivation dans l'enseignement / l'apprentissage du français. La motivation constitue le moteur essentiel de tout apprentissage des langues étrangères y compris celui du FLE et du FOS. Le recours aux TIC ne fait que créer une attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage suivi. L'apprenant ressent une forte motivation lorsqu'il a la possibilité de suivre des cours selon son emploi de temps sans être obligé de se déplacer et d'avoir accès aux informations illimitées dans tous les domaines tout en ayant une interactivité avec le média mais aussi des interactions avec son enseignant (son tuteur) et ses collègues. Citons par exemple la possibilité pour tout apprenant de publier ses travaux sur un site éducatif dans le cadre de *Forums*. La publication de ces travaux contribue en grande partie à favoriser la motivation chez l'apprenant puisqu'ils seront lus par ses pairs et son tuteur. Dans ce contexte, il prend le statut de l'auteur qui s'attache à améliorer la qualité de ses productions avant leur publication (collecter des données, les sélectionner, les organiser, etc.)

### 3. 6. L'aspect plurimédia des TIC

Un des atouts principaux des TIC est l'aspect plurimédia du support didactique utilisé au cours de l'apprentissage. Nous entendons par « plurimédia », la présence, dans le même support didactique, des trois types des médias : le texte écrit, le son et l'image. La combinaison de ces derniers a pour fonction de faciliter la compréhension globale du contenu proposé (niveau onomasiologique) qui a des répercussions positives sur l'avancement de l'apprenant dans son processus d'apprentissage. D'une part, l'apprenant a la possibilité de mieux affirmer son autonomie et son individualisation dans son processus éducatif. D'autre part, avec un support plurimédia, son rythme d'apprentissage devient plus rapide qu'avec un support « unimédia ». De leur côté, Hérino et Petitgirard soulignent les apports de l'aspect plurimédia dans l'apprentissage des langues :

*Il est évident que, dans le cas de l'apprentissage des langues, la combinaison des formes textuelles, graphiques et sonores et de ces différentes fonctions est de nature à favoriser l'acquisition. Ce mode de réception et de transmission des informations est en effet proche du fonctionnement de l'être humain qui est capable d'utiliser simultanément plusieurs canaux pour percevoir et transmettre des informations. (Hérino & Petitgirard, 2002 : 61)*

---

<sup>26</sup> Terme recommandé par l'Office québécois de la langue française pour désigner « *Service informatisé d'échange d'information (...) qui permet aux utilisateurs d'afficher des messages et d'y répondre, d'échanger des fichiers, de communiquer avec des groupes thématiques et parfois de se connecter à Internet.* ». Ce terme a été proposé par analogie avec babillard qui désigne le tableau d'affichage sur lequel on épingle des messages dans les lieux publics (Grand dictionnaire terminologique : [www.granddictionnaire.com/-fs-global-01.htm](http://www.granddictionnaire.com/-fs-global-01.htm)).

L'apprenant n'a pas besoin de consulter régulièrement le dictionnaire pour avoir une compréhension littérale du contenu. Notons également que le plurimédia du support rend l'apprentissage à la fois intéressant et riche grâce à la présence de trois aspects textuel, auditif et visuel.

### 3. 7. La complémentarité entre le présentiel et le « en ligne » dans le cadre du FOS

Grâce aux TIC une complémentarité entre l'enseignement en présentiel et la formation à distance devient possible. Celui-là est marqué par certaines contraintes déjà mentionnées (contraintes temporelles et spatiales, effectifs importants en classe, difficulté d'individualiser l'apprentissage, etc.) Les apprenants, souvent des professionnels ou universitaires, peuvent surmonter les contraintes des cours traditionnels dans la mesure où ils trouvent plusieurs potentialités sur le site Internet développé essentiellement en accord avec les cours présentiels. Cette complémentarité a plusieurs avantages. D'abord, si l'apprenant rate un cours traditionnel, il a la possibilité de consulter le site Internet et de rattraper le cours raté. La présence du contenu des cours sur le site « sécurise » certainement les apprenants qui ont des occupations professionnelles. Cette complémentarité permet également à l'apprenant de suivre les cours et de faire les exercices proposés selon son rythme d'autant plus que les apprenants n'ont pas le même niveau en langue cible. Certains ont des difficultés en oral tandis que d'autres ont du mal à maîtriser l'écrit. Cette complémentarité favorise aussi le travail collaboratif où les apprenants peuvent participer, sous forme de groupes, à des projets communs. Au Canada, l'Université McGill a mené une expérience de complémentarité entre l'enseignement en présentiel et celui en ligne. Les responsables mettent l'accent sur les apports de l'informatique :

- *une compétence accrue dans l'utilisation des technologies de communication pour l'accomplissement de tâches professionnelles ;*
- *une meilleure compréhension et un meilleur respect des usages et des protocoles propres aux communications d'affaires dans le cadre des technologies de l'information ;*
- *une maîtrise de base de la terminologie informatique en français ;*
- *une habileté accrue à échanger, collaborer et négocier à un projet éducatif et/ou professionnel dans un espace virtuel.* (Fontenay, 2002 : 172)

Une telle complémentarité exige certes de la part de l'enseignant des efforts supplémentaires et surtout beaucoup de temps: préparation du contenu des cours traditionnels et sa mise en ligne, enseignement en classe, conception des cours et des exercices en ligne, correction des travaux des apprenants, commentaire pour les activités collaboratives et suivi individuel pour des apprenants en difficulté. Les potentialités des TIC mentionnées ci-dessus dans l'enseignement/apprentissage des langues ne font qu'alimenter notre réflexion en vue de créer un centre de formation à distance respectant les spécificités des publics. A partir de ces apports, nous avons réalisé un site Internet consacré à l'enseignement/apprentissage du français sur Objectifs Spécifiques FOS.COM ([www.le-fos.com](http://www.le-fos.com))

## 4. LE CHOIX DES DISPOSITIFS ET DES OUTILS POUR CREER UN SITE DIDACTIQUE

La conception du site s'est déclinée en deux étapes qui correspondent en quelque sorte à ces deux orientations : une première étape statique qui correspond à la nécessité de rendre accessible des informations dans le domaine du FOS ; et une deuxième étape dynamique puisque nous voulions aussi une prise en main du site par les acteurs du FOS. La conception statique du site a trouvé dans les logiciels de conception des solutions pertinentes par le choix de logiciels tel que « Dreamweaver ». La conception dynamique s'est orientée vers l'adoption d'un CMS (Content Management System) ; en français (système de gestion de contenu). C'est

pourquoi nous avons décidé d'installer la plateforme Moodle qui a permis d'élaborer des activités collaboratives et de véritables interactions avec les apprenants en FOS ayant participé au stage de formation.

## 5. LES COMPOSANTES DU SITE LE FOS.COM

### 5.1. Les composantes statiques

Nous présenterons tout d'abord les différentes rubriques de la partie statique du site avec la page d'accueil et les différentes rubriques.

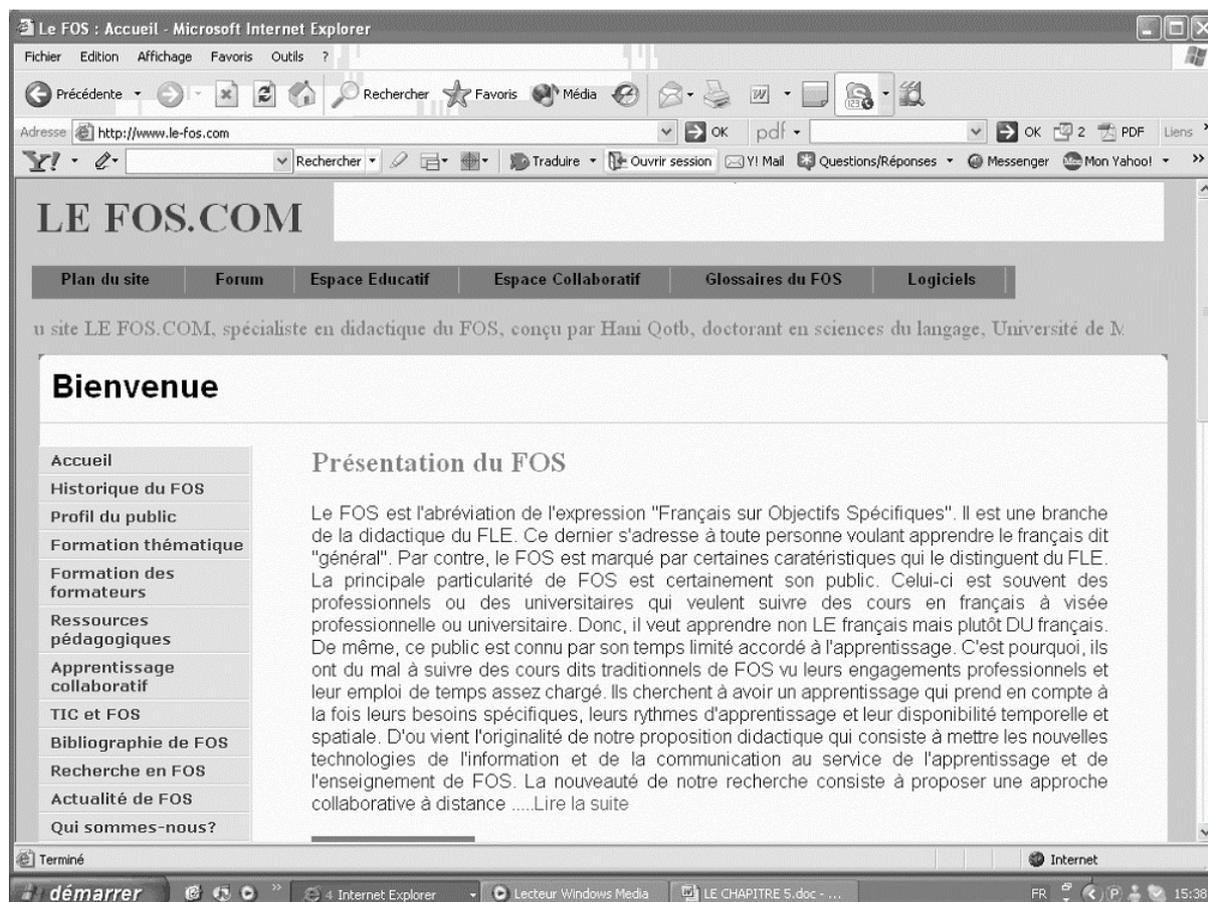


Figure 1 : Page d'accueil de FOS.COM

La page d'accueil doit donner envie aux internautes de découvrir les différentes rubriques du site tout en restant claire et simple. Celle de *LE FOS.COM* essaie de donner un aperçu à la fois simple et facile de cette branche du FLE. Après une courte présentation du FOS, quatre points essentiels de la didactique du FOS sont proposés : *la diversité des publics, la méthodologie, les besoins langagiers et les difficultés d'enseignement/apprentissage*. À gauche de la page d'accueil se trouve le menu principal qui propose les différentes rubriques du site : Historique du FOS ; formation thématique ; formation des formateurs, etc.

#### Historique du FOS

Dans cette rubrique, le parcours historique et méthodologique du FOS est présenté avec ces étapes : français militaire, français scientifique et technique, français de spécialité, etc. De plus des modèles d'apprentissage et des exemples qui ont marqué les différentes étapes du FOS sont décrits.

### *Le profil des publics*

Vu l'importance du rôle des publics dans l'enseignement/apprentissage du FOS, le site consacre une rubrique à part entière à déceler ses nombreuses particularités (sa diversité, ses besoins langagiers, sa motivation, etc.) Une telle analyse des publics a pour objectif de fournir aux enseignants intéressés une meilleure connaissance des apprenants en question.

### *Formation thématique*

Dans cette rubrique, nous proposons une formation thématique fondée sur l'utilisation des TIC pour permettre aux apprenants de faire les différents exercices proposés selon leur rythme et leur niveau en langue cible. Dans un premier temps, nous proposons des exercices interactifs sur le français des affaires et deux dossiers thématiques interactifs (le commerce équitable et le monde des entreprises).

### *Formation des formateurs*

Nous avons déjà souligné que le manque de formation constitue une des difficultés qui ne favorisent pas le développement de l'enseignement/apprentissage du FOS. C'est pourquoi, notre site propose un parcours d'élaboration de cours en vue de faciliter la tâche aux concepteurs des cours.

### *Ressources thématiques*

Parfois, le formateur est chargé de préparer des cours du FOS dans un domaine dont il ignore les spécificités. Nous mettons à la disposition des enseignants de FOS un guide thématique des ressources du FOS. Vu la multiplicité des domaines du FOS, nous optons pour les six domaines les plus demandés par les publics à savoir : le français des affaires, le français du tourisme et de l'hôtellerie, le français juridique, le français médical, le français scientifique et technique et le français des relations internationales. Pour ces six domaines, le site propose des références à des manuels, articles, cédéroms, articles, revues spécialisées et sites Internet. Ce site est actuellement référencé par les deux principaux moteurs de recherche « Yahoo » et « Google », des sites spécialistes en FLE comme « Fle.fr », « langues modernes », « Alsic » et aussi « l'Agence universitaire de la Francophonie ».

## **5. 2. Les composantes dynamiques du site LE FOS.COM**

### *4. 2. 1. Forum*

Il s'agit d'un forum qui est accessible pour tous les internautes pour qu'ils puissent, d'une part, s'exprimer à propos du site pour connaître leurs remarques, leurs propositions, voire leurs critiques. Ils peuvent échanger leurs points de vue concernant une des questions relatives à la didactique du FOS.

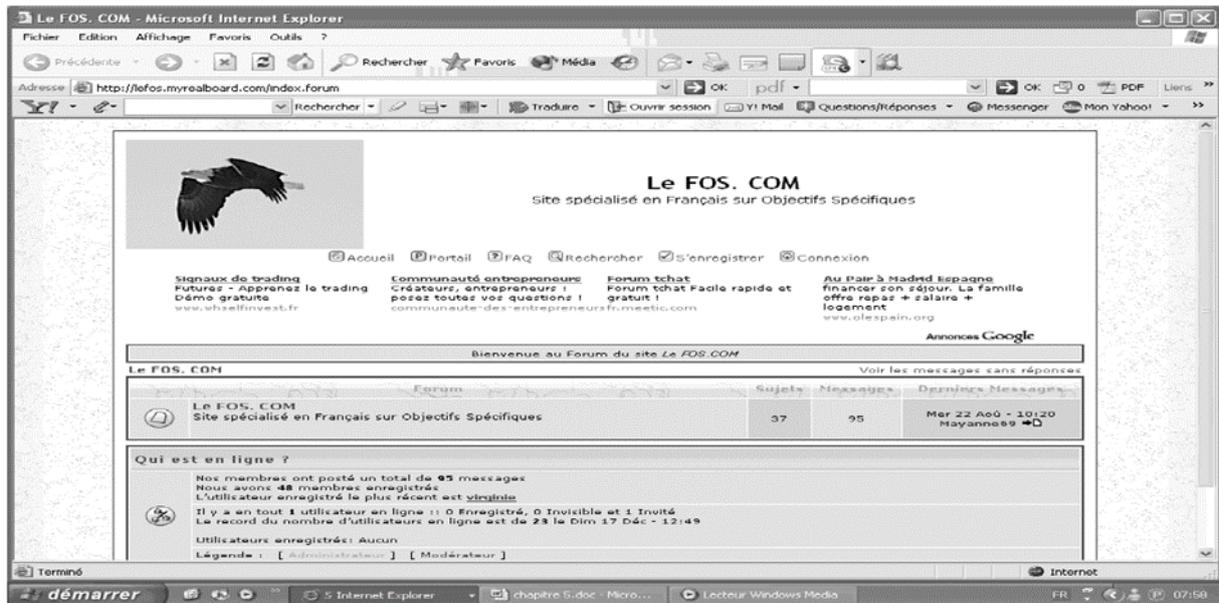


Figure 2 : Forum de FOS.COM

### 5. 2. 2. L'Espace Éducatif

Dans l'espace éducatif, nous avons installé toute une plate-forme éducative Moodle fondée sur la pédagogie constructiviste. Elle donne la possibilité de proposer, d'une part, des ressources en ligne (textes, articles, documents audiovisuels, etc.) et des activités favorisant l'interaction entre les apprenants : clavardage, forums, sondages, exercices interactifs, wikis, etc.

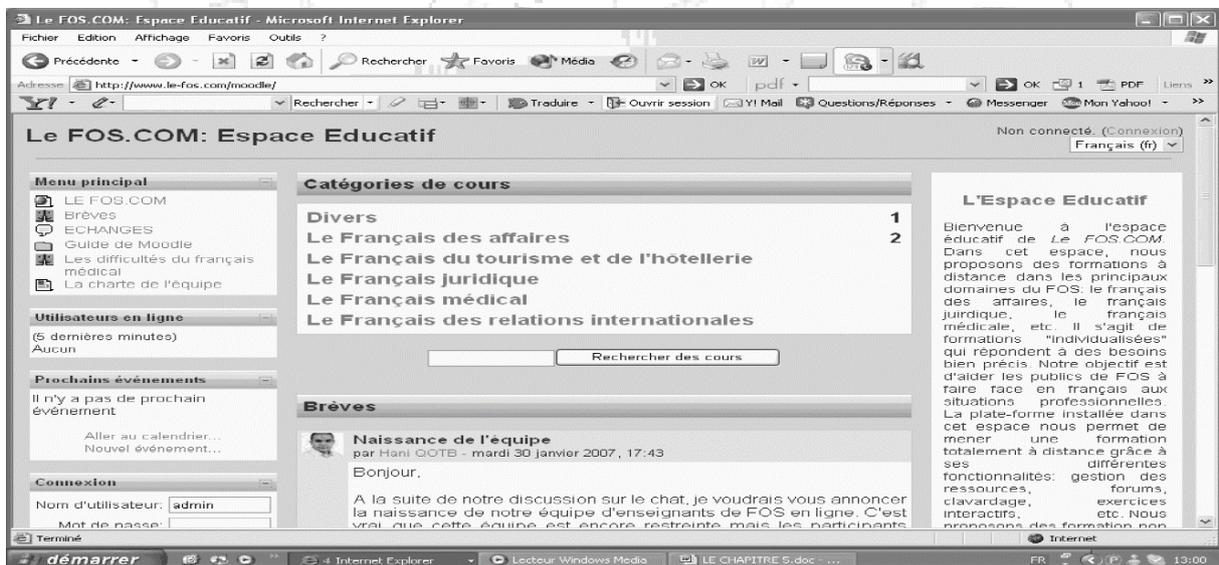


Figure 3 : Espace Éducatif de FOS.COM

## 6. LA FORMATION COLLABORATIVE DU FRANÇAIS DES AFFAIRES

Notons que nous avons mené une formation collaborative à distance du français des affaires avec des étudiants en Master d'économie à l'Université d'Alexandrie en Egypte. Proposée en trois mois, cette formation intensive se divise en trois sessions dont chacune dure trois

semaines. Axée sur le français des affaires, nous avons demandé aux apprenants de réaliser des tâches collaboratives concernant le monde des entreprises : la création d'une entreprise, le lancement d'un nouveau produit sur le marché et l'ouverture d'une nouvelle filiale dans un pays étranger. Au cours de chaque session qui dure trois semaines, les apprenants étaient invités à participer à plusieurs activités individuelles visant à développer les compétences communicatives chez les apprenants (CO, CE, PO, PE).

Au cours de chaque semaine, nous proposons cinq exercices interactifs dont deux au moins sont basés sur des documents audio ou audiovisuels qui concernent le monde des affaires notamment celui des entreprises. De même, nous préparons deux forums : l'un est thématique portant sur une des notions du monde des affaires (le chômage, la mondialisation, l'inflation, etc.), l'autre concerne l'actualité économique de la semaine présentée en vidéo sur le site de TV5 production écrite) dans la mesure où les apprenants commencent à écouter les nouvelles sur le site de TV5 et ils reviennent sur le site du FOS.COM pour rédiger deux informations qui les intéressent dans leur propre style. Notons également deux activités hebdomadaires de communication synchrone. L'une est écrite, le clavardage où l'enseignant a la possibilité de prendre contact direct avec les apprenants pour connaître leur progrès réalisé dans le travail collaboratif ainsi que les difficultés rencontrées.

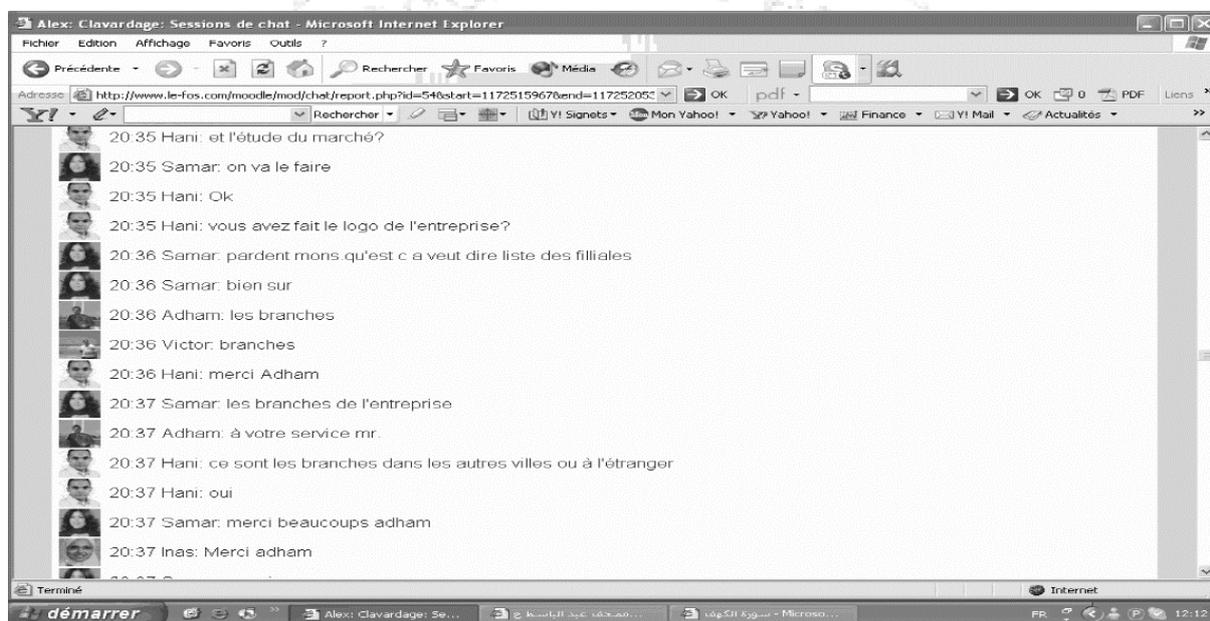


Figure 4 : Séance de Clavardage au cours de la formation

L'autre est orale et réalisée sur « Skype » qui permet d'organiser des simulations, jeux de rôles, etc. Cette activité vise à développer la compétence orale (compréhension et production) du français des affaires. Nous avons organisé alors des conférences orales où nous avons proposé de faire des jeux de rôles, des simulations sur les activités de l'entreprise de chaque groupe, des débats sur certaines notions du monde des affaires (l'e-commerce, les investissements étrangers, etc.). Notons également l'importance du rôle du contact oral direct pour motiver les apprenants et leur trouver parfois des solutions à des problèmes techniques ou des difficultés rencontrées dans la formation.

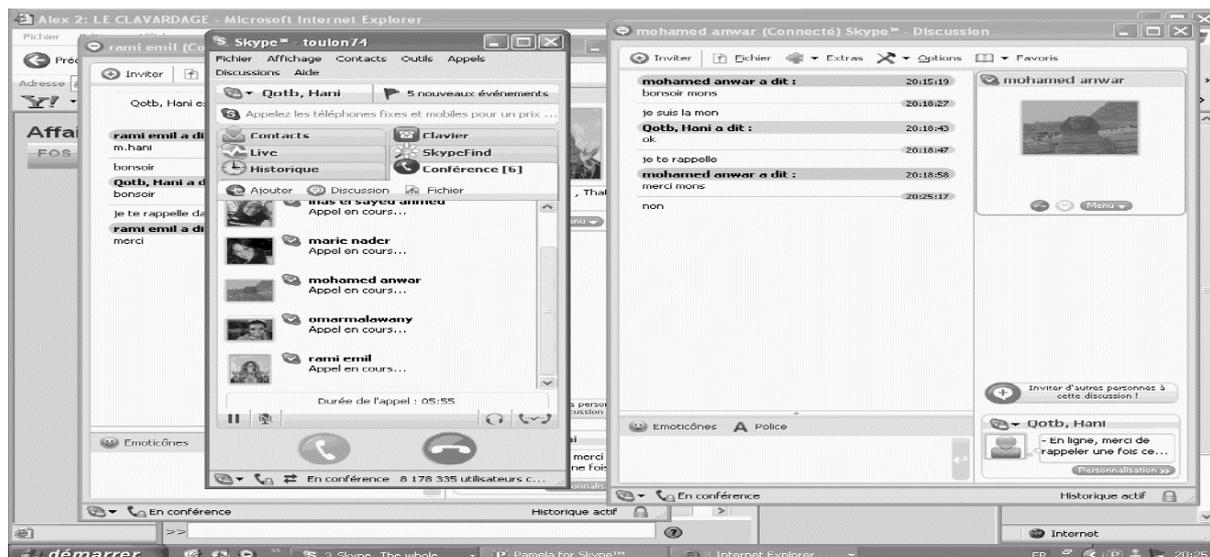


Figure 5 : Conférence audio avec les apprenants sur Skype

Il semble important de noter que les apprenants ont réussi, au terme de cette formation, à atteindre le niveau B2 selon le *Cadre Européen Commun de Référence* (2000). À propos de la compréhension écrite, les apprenants ont pu lire et comprendre les différentes ressources proposées pour chaque tâche collaborative. En plus ils ont lu d'autres documents disponibles sur d'autres sites Internet traitant les thèmes abordés au cours de la formation. Précisons également qu'il existe des exercices interactifs qui ont pour objectif, entre autres, d'améliorer la compréhension écrite chez les apprenants. Quant à la compréhension orale, les apprenants ont pu comprendre le journal télévisé de l'économie diffusé sur TV5. Cette compréhension est une condition préalable pour pouvoir participer à ce type de forum. Concernant la production écrite, les apprenants ont pu faire la synthèse de différentes ressources d'informations lors de leur participation aux forums thématiques. Reste à souligner la compétence de la production orale des apprenants, ces derniers ont réussi à présenter les activités de leurs entreprises, leurs projets, etc.

## 7. CONCLUSION

Dans cet article, nous avons souligné les défis qui empêchent de réaliser des formations de FOS à la fois efficaces et fructueuses. Malheureusement certains enseignants refusent d'assurer des cours de FOS vu les difficultés déjà mentionnées. Alors ils se contentent d'avoir recours à un manuel proposé sur le marché. Notons que les manuels de FOS adoptent une approche thématique qui ne répond pas aux besoins des apprenants. Quant aux apprenants, ils finissent souvent par abandonner les formations. C'est pourquoi, nous pensons que le recours aux TIC est une des pistes qui pourraient aider, d'une part, à mieux faire connaître les particularités des langues de spécialités, à mutualiser les connaissances entre les spécialistes, à échanger les idées, etc. Quant aux formations de FOS, d'après notre expérience dans ce domaine, il me paraît tout à fait possible, voire efficace de les proposer à distance à condition d'adopter une approche collaborative. Celle-ci doit accorder une importance particulière à tisser des liens sociaux entre les différents acteurs de formation (apprenant, formateur, tuteur, etc.). Reste à souligner que le recours aux TIC exige un travail d'équipe qui mette en valeur les différents aspects des langues de spécialité.

## 8. BIBLIOGRAPHIE

Challe, O. (2003) : *Enseigner les langues de spécialités*. Paris : Economica.

Cuq, J.-P. (dir.) (2003) : *Le dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLÉ international.

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2003) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : PUG.

Hérino, M. & Petitgirard, J.-Y. (2002) : *Langues et multimédias, de la réflexion à la pratique*, Grenoble : Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Grenoble, Collection Objectif Multimédia.

Foltète, I. (2002) : « Nécessités pratiques et apports théoriques en FOS : quelles convergences, quelles interrogations ? », 85-100 in : *Y a-t-il un français sans objectifs spécifiques ? Les cahiers de l'ASDIFLE*. Grenoble.

Fontenay, H. (2002) : Le « présentiel » et le « en ligne », un couple (pas toujours simple) au service programme en français des professions », 157-173 in : *Y a-t-il un français sans objectifs spécifiques ? Les cahiers de l'ASDIFLE*. Grenoble.

Lehmann, D. (1993) : *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Mangenot, F. (1998) : « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. ALSIC (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication) » 2, 1 : 133-146 [En ligne] Document disponible sur: <http://www.alsic.org> [Consulté 4 janvier 2010]

Mangenot, F. (2003) : « L'apport des TICE à l'enseignement/apprentissage du FOS », 145-156 in : *Y a-t-il un français sans objectifs spécifiques ? Les cahiers de l'ASDIFLE*. Grenoble.

Porcher, L. (2002) : « Nécessités pratiques et apports théoriques en FOS: quelles convergences, quelles interrogations ? », 85-100 in : *Y a-t-il un français sans objectifs spécifiques ? Les cahiers de l'ASDIFLE*. Grenoble.

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

« L'espagnol de spécialité et les langues de spécialité : convergences et divergences »  
Organisée par l'UFR Sciences Économiques  
Université de Montpellier 1  
12-13 juin 2009

**Marcelo TANO : « Le projet EXPERTOS, un exemple de perspective actionnelle en espagnol de spécialité »**

Éditions Maison des Langues (Paris), École Nationale d'Ingénieurs (Metz)  
tano@enim.fr

**Résumé :** *EXPERTOS*, un manuel destiné aux formations en milieu professionnel, a pour objectif de concilier les approches actuellement en vogue pour l'enseignement de l'Espagnol/Langue Étrangère (ELE). Dans un contexte global de grandes mutations, la langue espagnole est le véhicule de projets Européens et Américains menés par beaucoup d'entreprises. L'espagnol devient ainsi l'élément fédérateur de nombreuses réalisations concrètes dans le domaine des transferts de technologie ainsi que dans le champ élargi du commerce international. Nos réflexions sur ce sujet ont abouti à une proposition didactique partant du principe que l'espagnol peut devenir un instrument de gestion de projets. Pour y parvenir, nous adoptons l'approche actionnelle et nous proposons un parcours axé sur la pédagogie de la tâche.

**Mots-clés :** Approche actionnelle, approche communicative, approche interculturelle, approche lexicale, pédagogie de la tâche, espagnol sur objectif professionnel, didactique des langues étrangères.

**Resumen:** *EXPERTOS*, un manual destinado a la formación profesional, tiene como objetivo conciliar los enfoques actualmente en boga para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE). En un contexto mundial de importantes cambios, la lengua española es el vehículo de proyectos europeos y americanos de muchas empresas. El español se convierte de esta forma en el elemento unificador de numerosos logros concretos en el ámbito de la transferencia de tecnología, así como en el amplio campo del comercio internacional. Nuestras reflexiones sobre este tema dieron lugar a una propuesta didáctica sobre la base de que el español puede convertirse en un instrumento de gestión de proyectos. Para ello, hemos adoptado el enfoque orientado a la acción y proponemos un curso centrado en la pedagogía por tareas.

**Palabras clave:** Enfoque orientado a la acción, enfoque comunicativo, enfoque intercultural, enfoque léxico, español para fines profesionales, enseñanza de lenguas extranjeras.

## 1. LE PROJET EXPERTOS SOUS LA LOUPE DES CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

*EXPERTOS* est un manuel d'espagnol de niveau B2 qui cible un public ayant déjà acquis un degré opérationnel de niveau B1 dans les cinq compétences du CECRL : lire, écouter, converser, exposer et écrire. Ce projet a pour objectif de concilier les approches actionnelle, communicative, lexicale et interculturelle dans l'enseignement de l'E/LE.

En France, on a tendance à étudier l'espagnol pour des raisons culturelles, voire institutionnelles, sans pouvoir ou vouloir trouver une rentabilisation immédiate des ressources linguistiques acquises. Ce constat ne devrait pas s'appliquer aux étudiants d'Espagnol de Spécialité (ESP) qui cherchent à se former pour l'action, l'échange, la gestion de projets en langue cible dans un contexte d'internationalisation des échanges. En ce sens, il ne faudrait pas oublier que la langue espagnole est le véhicule de projets menés par des entreprises qui, conscientes de la nécessité de penser localement et d'agir globalement, n'ont pas peur de mondialiser leurs activités. L'espagnol devient ainsi l'élément intégrateur de nombreuses réalisations concrètes, notamment dans le domaine des transferts de technologie ainsi que dans le champ élargi du commerce international.

Ce nouveau manuel, destiné à tous ceux qui croient que l'espagnol peut devenir un instrument de gestion de projets, propose un parcours axé sur la pédagogie de la tâche en s'inscrivant dans une logique d'analyse d'informations des réalités hispaniques actuelles. Comprendre pour apprendre et apprendre pour agir constitue le socle sur lequel viennent se greffer des activités langagières très diverses qui ont l'ambition de consolider un maniement pratique de la langue en même temps que sensibiliser les apprenants à quelques thèmes clés du monde du travail en milieu hispanophone.

Cette nouvelle proposition permettra aux usagers d'activer les connaissances grammaticales acquises dans les niveaux précédents et d'avancer sur l'acquisition d'un lexique professionnalisant pour faire face à des situations multiples en contexte de travail (soit à l'étranger, soit en exerçant une activité en France avec des étrangers).

## 2. LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Qu'entendons-nous par perspective actionnelle ? Elle se manifeste lorsqu'un usager/-apprenant est considéré comme un acteur social qui accomplit des activités pour lesquelles il tient compte de ses ressources ainsi que de ses propres capacités. Cette nouvelle méthode vise donc à l'apprentissage de l'espagnol comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer. Ainsi, la configuration didactique d'*EXPERTOS* vise à l'acquisition de trois types de capacités selon la typologie faite par PUREN<sup>27</sup> (2009) :

- une capacité à échanger des informations avec des hispanophones (« parler avec » et « agir sur ») ;
- une capacité à cohabiter avec des natifs d'origine hispanique (« vivre avec ») ;
- une capacité à travailler avec les autres en espagnol (« agir avec »).

En reprenant les consignes du CECRL (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001 : 15), « la perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » qui est pour nous l'entreprise, au sens large du terme, c'est-à-dire le cadre professionnel dans lequel le sujet apprenant est engagé dans son métier ou sa profession présente ou future. Le contexte d'usage de la langue peut être donc résumé dans le passage suivant extrait du CECRL (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001 : 43) :

**Lieu** : bureaux, usines, ateliers, ports, gares, fermes, aéroports, magasins, boutiques, etc. sociétés de services, hôtels, fonction publique.

**Institution** : entreprises de la fonction publique, multinationales, nationalisées, syndicats.

**Personnes** : employeurs, employés, directeurs, collègues, subordonnés, consommateurs, réceptionnistes, secrétaires, personnel d'entretien, etc.

**Objets** : machines de bureau (bureautique), machines industrielles, outils industriels et artisanaux.

**Événements** : réunions, interviews, réceptions, congrès, foires commerciales, consultations, ventes saisonnières, accidents du travail, conflits sociaux.

**Actes** : administration des affaires, gestion industrielle, opérations de production, procédures administratives, transport par route, opérations de vente, commercialisation, applications informatiques, entretien des bureaux.

<sup>27</sup> Professeur émérite à l'Université de Saint-Étienne, l'un de plus grands spécialistes français en Didactique des Langues Étrangères.

**Textes** : lettre d'affaires, note de rapport, consignes de sécurité, modes d'emploi, règlements, matériel publicitaire, étiquetage et emballage, description de fonction, signalisation, cartes de visites, etc.

Pour aboutir à des actions de communication efficaces, cette nouvelle méthode prétend s'ériger en une aide pratique pour tous ceux qui veulent utiliser la langue espagnole pour développer des projets, s'intégrer efficacement dans l'entreprise de demain et, surtout, travailler ensemble en donnant une priorité à l'action. Cette perspective n'est possible que si nous faisons une entrée dans la langue par la tâche.

### 3. LA PEDAGOGIE DE LA TÂCHE COMME NOYAU DUR DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE

Notre point de vue est celui de MARTIN PERIS<sup>28</sup> pour qui les manuels de langue doivent être conçus comme des instruments « flexibles et malléables », comme « des boîtes à outils » et non pas comme « des moules », comme « des cartes d'orientation suggestives » et non comme « des recettes prescriptives et directives ». *EXPERTOS* essaye à tout moment de mettre en œuvre ces orientations en faisant que ce soit l'élève qui donne du sens aux activités proposées. Ayant compris que les langues s'apprennent en les utilisant, c'est lui qui réalisera ces activités en activant toutes ses compétences. L'idée n'est pas nouvelle. Nous apprenons mieux ce que nous découvrons par nos propres moyens, quand nous sommes vraiment impliqués dans ce que nous apprenons.

Nous partirons de la tâche pour concevoir chacune de nos unités d'apprentissage, c'est-à-dire que la tâche va déterminer tous les éléments de la programmation. Selon les explications de MARTIN PERIS (2004 : 33), les tâches les mieux conçues sont :

- unitaires, car elles ont un début et une fin ;
- faisable par les élèves ;
- réalistes et proches des centres d'intérêt des élèves ;
- en lien avec les objectifs du programme ;
- ouvertes à la prise des décisions de la part des élèves ; et
- évaluables aussi bien par le professeur que par les élèves eux-mêmes.

La question de savoir quels contenus linguistiques seront abordés dans une unité didactique n'a pas été le point de départ dans la conception d'*EXPERTOS*. Nous avons procédé autrement. À partir de la tâche, nous avons développé des contenus grammaticaux, lexicaux, fonctionnels et culturels nécessaires à la réalisation des activités proposées.

Voici les différentes étapes suivies lors de l'élaboration d'une unité d'*EXPERTOS* :

- 1) Choix de la thématique de l'unité.
- 2) Formulation de la tâche finale.
- 3) Fixation des objectifs lexicaux, grammaticaux, communicatifs et culturels.
- 4) Élaboration des contenus linguistiques.
- 5) Conception de micro-tâches préalables à la tâche finale.
- 6) Création de la tâche finale.

Pour mieux visualiser cette façon de procéder, nous pouvons nous référer, par exemple, à l'unité 1 « Incorporación inmediata » du livre de l'élève (TANO, 2009 : 12). Les tâches finales consistent à produire des documents écrits (une annonce, un CV et une lettre de motivation).

---

<sup>28</sup> Professeur émérite de l'Université Pompeu Fabra, expert en sciences de l'éducation et concepteur de manuels d'enseignement-apprentissage de l'Espagnol Langue Étrangère.

Pour y parvenir, les élèves devront avoir travaillé avant le lexique lié aux offres d'emploi, aux descriptions des postes et à l'élaboration d'un curriculum vitae qui s'adapte aux exigences culturelles propres du monde hispanique.

Prenons un autre exemple. Dans l'unité 2 « Reunión de equipo » (TANO, 2009 : 24), la tâche finale consiste à participer activement dans une réunion de négociation pour défendre une position et trouver un accord. Il s'agit, bien entendu, d'une production orale. Pour ce faire, les élèves devront maîtriser un certain vocabulaire récurrent de la prise de parole en public. L'activité demandée sera d'autant plus réalisable que nous aurons fourni des ressources grammaticales et fonctionnelles comme, par exemple :

- des expressions pour donner un avis qui impliquent l'utilisation de l'indicatif ou du subjonctif ;
- les formules les plus usuelles pour annoncer le sujet du débat, donner et demander des informations, ajouter d'autres arguments, donner et couper la parole, exprimer une condition, donner et demander des éclaircissements, atténuer une affirmation ou une négation, exprimer l'accord ou le désaccord, etc.

Toutes ces ressources préalables à la réalisation des tâches finales se trouvent principalement dans la première partie de chaque unité intitulée « **Acercamiento** » (activités qui développent la compréhension) et dans la deuxième partie « **Observation** » (activités qui développent la réflexion sur le fonctionnement de la langue). Elles sont plus tard reprises dans la troisième partie « **Consultorio** » (systématisation des sujets grammaticaux et fonctionnels) sous forme de fiches synthétiques à consulter. Les contenus qui sont développés dans ces trois parties reflètent les besoins qu'auront les élèves pour mener à bien les tâches demandées dans la quatrième partie consacrée à la « **Comunicación** » (activités présentées sous forme de mini-tâches qui préparent à la réalisation d'une ou plusieurs tâches finales). Pour résumer, les contenus des trois premières parties n'existent que parce qu'ils sont nécessaires pour la réalisation des activités demandées dans la dernière partie. Nous n'aborderons pas l'étude du subjonctif parce que c'est un mode récurrent en espagnol mais parce que la tâche requiert l'utilisation de ce mode.

Selon les auteurs du CECRL (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001 : 15-16), « Il y a une tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou plusieurs) sujet(s) qui mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé ». Ces mêmes auteurs définissent la tâche comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». L'avantage de l'apprentissage par les tâches est incontestable : non seulement elles favorisent l'interaction mais elles engagent l'élève dans un processus de participation, de coopération, de négociation, de décision. Par ailleurs, les tâches peuvent activer des systèmes de correction, d'auto correction et d'inter correction d'une valeur certaine pour la consolidation de la maîtrise de la langue.

En suivant le raisonnement de PUREN (2008 : 23), la classe d'E/LE est un espace social où s'activent des relations possibles entre actions (agir d'usage) et tâches (agir d'apprentissage). La classe reste donc le domaine de réalisation des tâches et devient un lieu de simulation d'actions, de préparation aux compétences langagières et culturelles qui devront être mises en œuvre dans les actions sociales ultérieures.

Ces quelques réflexions ont des implications didactiques évidentes. Nous mettrons les documents au service de l'agir (tâches + actions) et non pas à l'inverse, l'agir au service des documents. Voilà pourquoi dans *EXPERTOS* on pourra se concentrer sur la forme (raisonnement grammatical) mais sans jamais perdre de vue le sens, c'est-à-dire, le contexte, la communication et la tâche finale visée. Les interactions et les mises en commun devront

toujours avoir une signification pour que la grammaire aille au-delà du simple exercice mécanique.

La réalisation d'une tâche nécessite un plan de travail bien établi impliquant de véritables actions d'utilisation de la langue en contexte faisant appel à une ou plusieurs compétences linguistiques pour pouvoir obtenir, à la fin, un produit clairement actionnel (le résultat d'une tâche). Pour ce faire, dans *EXPERTOS* nous nous proposons d'organiser nos séquences pédagogiques en micro tâches préparatoires et nécessaires à la réalisation d'une ou plusieurs tâches finales. Ces tâches devront toutes faire allusion à :

- un contexte reconnaissable (professionnel, institutionnel, socioculturel, etc., avec des personnes en présence) ;
- un problème à traiter (s'expatrier ou ne pas s'expatrier au Mexique) ;
- un but à atteindre (résoudre ce problème) ;
- un produit identifiable (un document langagier, oral ou écrit).

Pour faciliter le succès des tâches proposées, nous nous assurerons que l'apprenant pourra mettre en œuvre :

- des éléments liés à une connaissance antérieure dans le but de faire face à une circonstance nouvelle ;
- des stratégies permettant d'agir intentionnellement pour s'adapter à des situations nouvelles ;
- une interaction qui donne un véritable sens à la tâche et qui permette la création d'une production clairement communicative (les élèves devront faire preuve d'une interaction authentique pour atteindre un objectif, pour obtenir un résultat).

Bien que les tâches puissent être individuelles, l'enseignement et l'apprentissage sont participatifs et se gèrent collectivement (expérience de groupe-classe). Dans ce cadre, on ne peut jamais prédire tous les besoins linguistiques des élèves. Par conséquent, il faudra essayer de les préparer pour faire face de manière autonome aux différents types de communications qui peuvent apparaître en entreprise où les situations sont des situations d'action (de travail), pour lesquelles la communication n'est qu'un moyen.

La tâche, en ce sens, aura un rôle moteur d'acquisition et consolidation de savoir-faire opérationnels. L'apprenant autonome assume la responsabilité de prendre une part active dans le processus d'apprentissage. Il n'attendra pas passivement que le professeur lui propose des réponses toutes faites pour résoudre telle ou telle tâche. Il va se risquer à poser des questions, à formuler des hypothèses, à comparer ses découvertes et à évaluer ses résultats. Cette façon de faire dans *EXPERTOS* provoquera une dynamique qui amènera l'apprenant à s'approprier la langue de façon plus durable.

#### 4. LE LEXIQUE ET LES PARTICULARITÉS DE LA LANGUE CIBLE

L'étude du lexique ne s'oppose pas à l'approche communicative. Au contraire, en donnant de l'importance au vocabulaire, nous amplifions la compétence à communiquer. Le lexique n'est pas une composante périphérique du langage, et encore moins dans un cours d'E/LE orienté vers le monde du travail. S'il est vrai qu'on ne peut pas construire des compétences solides sans la grammaire, il n'est pas moins vrai que, sans vocabulaire, on ne peut finalement rien faire. Par ailleurs, quand on y réfléchit de près, l'apprentissage de la grammaire a des limites mais celui du lexique ne se termine jamais, y compris chez les natifs.

Sur le plan du langage, les échantillons de langue proposés dans *EXPERTOS* font appel à un registre standard présenté dans une double perspective formelle et informelle. Les registres

excessivement familiers et abusivement cultes ont été écartés. Toutefois, on a évité à tout moment un apprentissage de la langue dissocié de l'usage réel.

Sur le plan du lexique proprement dit, pour agir efficacement en entreprise, les usagers ont généralement besoin d'utiliser une terminologie spécifique. Nous proposons un lexique qui fait office d'intersection entre le lexique commun et habituel que tous les locuteurs partagent et un certain lexique spécialisé en ce qui concerne les termes les plus fréquents du monde du travail qui, évidemment, accueille une terminologie sur plusieurs champs professionnels. Puisque ce manuel est destiné à des étudiants expérimentés qui ont besoin d'améliorer leur niveau d'espagnol appliqué, il se base donc sur un large échantillon d'activités lexicales, très diverses, qui font référence à l'économie, la gestion, le marketing, la comptabilité, les finances, la communication, la négociation, etc.

Sur un plan strictement lexical, l'objectif d'*EXPERTOS* n'est pas seulement de faire acquérir du vocabulaire spécifique mais, surtout, de permettre à l'apprenant de savoir l'utiliser. D'où le nécessaire développement des compétences langagières. Il ne s'agit pas de substituer le lexique à la grammaire, mais d'apprendre la grammaire à partir du lexique car s'approprier un mot signifie connaître les structures dans lesquelles ce mot peut apparaître (lexique grammaticalisé). Le comportement d'un vocable dépend des mots qui l'entourent. C'est pour cela même que le développement du domaine lexical implique une certaine habileté pour combiner les mots. Prenons, par exemple, le mot *hablar*.

Connaître le bon usage de ce verbe ne consiste pas seulement à savoir le conjuguer mais à savoir le combiner avec d'autres mots : *hablar claramente* (verbe + adverbe), *hablar francés* (verbe + nom), *hablar sin pelos en la lengua* (verbe + complément circonstanciel). Il existe des mots pour lesquels nous comprenons les différences d'usage grâce à ses combinaisons avec d'autres mots. Ainsi, nous ne dirons pas *hablar la verdad* mais *decir la verdad*.

Nous mémorisons les échantillons de langue à partir de segments lexicaux d'une extension supérieure à celle du mot. Nous avons généralement du mal à retenir le mot isolé. Par contre, les puissants réseaux de structures lexicales que nous actualisons au moment d'utiliser la langue nous permettent d'appréhender celle-ci comme des blocs prêts à l'emploi (*firmar un contrato temporal*, *abastecer nuevos mercados*, *el plazo de entrega*, *el dinero en efectivo*) qui renvoient à une signification unitaire et qui sont utilisés en fonction des capacités combinatoires de l'usager.

Dans *EXPERTOS* nous ne voulons pas exposer les apprenants à un échantillon de langue manipulée avec la seule intention d'illustrer des aspects grammaticaux et fonctionnels. Nous nous efforçons de présenter un langage réel, fréquent et rentable, dont l'objectif ultime est l'action. Cette approche convient parfaitement au niveau B2 du CECR car la grande quantité d'unités lexicales manipulées par nos étudiants est la principale différence par rapport aux niveaux précédents. Nous estimons que, à un niveau B2, les principales notions grammaticales de base ont déjà été acquises et que, par contre, le manque de vocabulaire peut occasionner des blocages, voire des malentendus. L'apprenant doit donc s'habituer à réfléchir sur les combinaisons des mots, les reconnaître comme pertinents pour tel ou tel contexte, les étiqueter dans leur encyclopédie mentale en créant des réseaux. Ce travail de développement d'exercices combinatoires facilitera, à terme, l'autonomie de l'apprenant dans la manipulation du vocabulaire. Nous ne préconisons pas les pratiques mécaniques d'acquisition du vocabulaire par listes bilingues de mots décontextualisés. Au contraire, nous essayons toujours de faire déduire les significations à partir d'un contexte. Travailler les possibilités combinatoires en contextualisant les expressions ainsi obtenues est un gage certain d'apprentissage. La centration de l'apprentissage sur l'action contribue à améliorer la précision dans l'utilisation des structures lexicales.

Pour fixer le vocabulaire, *EXPERTOS* a recours aux tâches, réalisées en groupe, qui provoquent un dialogue collaboratif. Les connaissances lexicales se consolident grâce à l'interaction. C'est en communiquant avec ses camarades et leur professeur que les élèves découvrent les régularités lexicales à partir desquelles ils peuvent tirer des conclusions et des généralisations.

L'espagnol du monde professionnel doit s'enseigner par rapport aux activités dans l'entreprise (dans le sens large du terme). Dans ce nouveau manuel, nous nous préoccupons de mettre à la portée des étudiants les éléments de langue nécessaires pour qu'ils arrivent à se débrouiller en communiquant dans un contexte professionnel internationalisé. C'est parce que l'espagnol est un outil de gestion de projets que nous proposons des activités qui ont toujours un caractère instrumental et fonctionnel visant à l'efficacité des échanges. Pour aider les apprenants à être mieux armés en ce sens, nous avons inclus une section en annexes intitulée « **Documentos para el trabajo** » (TANO, 2009 : 127) où nous présentons une grande variété de textes « modèles » (procès-verbal de réunion, lettre de remerciements, demande d'information, lettre de réclamation, offre commerciale, rapport d'activité, etc.) pour qu'ils se familiarisent avec la forme et les formules lexicales spécifiques de ces documents professionnels.

D'un point de vue pragmatique, nous tenons compte des sujets inévitables de cette langue de spécialité en proposant des situations de communication les plus proches possibles de la réalité. En ce sens, le lexique doit pouvoir être mobilisé, par exemple, pour préparer et suivre un stage en entreprise, rechercher un emploi, signer un premier contrat d'embauche, gérer son temps, mener à bien des projets, fabriquer des produits, effectuer leur promotion et les vendre, participer à des réunions d'affaires, gérer des volets comptables et financiers, s'expatrier, créer sa propre entreprise.

Pour ce qui est du discours, étant donné le caractère pluridisciplinaire du discours professionnel, les situations communicatives conduiront nécessairement à une variété de discours spécialisé (de type spécialiste à spécialiste, c'est-à-dire entre professionnels) et un genre de discours plus près de la langue générale (de type spécialiste à non-spécialiste, c'est-à-dire une communication en direction d'un large public).

## 5. L'APPROCHE INTERCULTURELLE

L'espagnol étant le véhicule de plusieurs cultures, l'acte pédagogique de faire acquérir des habiletés pour communiquer efficacement en milieu multiculturel repose sur un choix stratégique de thématiques qui permettent à nos étudiants de mieux observer, interpréter, comparer, associer, analyser et relativiser les contenus proposés. Les thèmes inclus dans *EXPERTOS* et les démarches comparatives proposées pour les aborder font prendre conscience aux élèves des représentations qu'ils ont de l'Espagne et de l'Amérique hispanophone. Grâce à des sources très diverses, les étudiants peuvent déceler les traits socioculturels propres du monde hispanique qui sont, par définition, assez complexes.

Nous partons du principe qu'on ne peut pas séparer l'enseignement d'une langue de l'enseignement d'une culture puisqu'on ne peut pas se passer d'interaction culturelle au moment d'échanger, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, avec nos interlocuteurs étrangers. Les compétences culturelles aident ainsi le futur manager/employé/travailleur à être plus efficace dans la gestion des projets à l'international car, en se créant une inter culture, il diminuera le « choc culturel » dans son contact avec l'altérité. Bien que les notions culturelles soient disséminées dans toutes les sections des unités de ce manuel, nous proposons d'aiguiser l'analyse interculturelle dans la cinquième partie de chaque unité intitulée « **Cultura** » (activités de prise de conscience interculturelle). Nous y abordons des sujets tels que la négociation avec les Espagnols, la gestion de la prise de parole pendant une réunion d'affaires, la notion

du temps dans la vie quotidienne, la mobilité des cadres, les différences entre vivre à Madrid et vivre à Seattle aux yeux d'un Nord-Américain, etc.

Dans *EXPERTOS*, nous avons essayé de construire des unités d'apprentissage qui permettent de réfléchir sur les liens entre langage, culture et société. Nous proposons ainsi de traiter des sujets sur les symboles de l'identité nationale, les us et coutumes, les comportements « type », la conception du temps et de l'espace, les frontières psychologiques, les différentes conceptions de la relation interpersonnelle, etc. Les fonctions associées à ces notions (établir un contact, se connaître, mener à bien une action concertée, décider ensemble, partager une expérience, élaborer, gérer et évaluer un projet commun, etc.) permettent aux élèves de comprendre l'altérité dans une façon plus respectueuse de voir les autres au sein de l'entreprise.

Avec ce manuel, nous souhaitons humblement contribuer, depuis la pratique et pour la pratique, à faire en sorte que le monde hispanophone devienne pour nos élèves moins mystérieux. L'examen réfléchi d'un ensemble de normes, de valeurs et de symboles partagés par un groupe (celui des hispanophones) permettra à nos apprenants de connaître les traits culturels distinctifs des personnes avec lesquelles ils auront l'occasion de travailler dans un avenir très proche.

## 6. CONCLUSION

*EXPERTOS* est le fruit de l'expérience de terrain d'une équipe de rédaction décidée à concilier les approches actionnelle, communicative, lexicale et interculturelle dans l'enseignement-apprentissage de l'E/LE à visée professionnelle.

L'élaboration didactique de ce manuel suit l'évolution des contextes socio-économiques et culturels et s'inscrit dans une dynamique d'ouverture à la mobilité internationale. Le choix de l'approche actionnelle n'est pas sans conséquences sur le profil final des élèves que nous formons. Nous croyons que les langues s'apprennent en les utilisant car l'action facilite leur acquisition. Nos élèves apprennent mieux s'ils participent à des activités qui comportent une interaction réelle. Autrement dit, en communiquant avec les autres, ils s'approprient la langue qui n'est finalement qu'un outil pour permettre l'acquisition d'une compétence communicative élargie.

*EXPERTOS* ne se contente pas de proposer des simulations sur des situations concrètes pour faire acquérir la langue. Pour que l'acte de communication soit authentique, ce manuel préconise de prendre la réalité de l'élève comme point de départ de tout acte communicatif. L'enseignement par la tâche est la seule méthodologie qui respecte ce principe car l'élève devient sujet actif, partie prenante d'un apprentissage collaboratif. Ses interventions orales et écrites ont du sens pour lui car il utilise la langue pour « résoudre des problèmes ». En perfectionnant l'espagnol par le biais des tâches, il développe son autonomie et aboutit à un niveau de compétences qui lui permet de se familiariser avec la façon de travailler en milieu professionnel.

Nous sommes conscients que le manuel « parfait » n'existe pas. Cependant, ce constat ne nous empêche pas de proposer des améliorations de nos enseignements dans une perspective réaliste et pragmatique. Nous savons combien la qualité des échanges est améliorée quand les protagonistes ont une connaissance de la langue et de la culture de l'autre. Il faut que les enseignants d'E/LE s'érigent en vrais facilitateurs de ces apprentissages linguistiques et culturels. Ces raisons nous encouragent à présenter *EXPERTOS* comme une contribution réfléchie de perspective actionnelle en ESP.

## 7. BIBLIOGRAPHIE

### 7.1. Références consultées dans l'élaboration de cet article

CONSEIL DE L'EUROPE, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'Éducation, Division des langues vivantes (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Ed. Didier. 190 p.

MARTÍN PERIS, Ernesto (2004): "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?" in RedELE. [En línea]: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3) (Consulta del 1 de junio de 2009).

PUREN, Christian (2008) : « La didactique de l'espagnol à visée professionnelle au niveau universitaire, entre apprentissage et usage », dans *Actes de la VIème Rencontre Internationale du GÉRES*, Toulouse, Les Cahiers du GERES n° 1, pp. 20 35.

TANO, Marcelo (2009): *Expertos: curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelone/Paris: Ed. Difusión/Ed. Maison des Langues. 160 p.

### 7.2. Références recommandées en lien avec le sujet de cet article

AGUIRRE BELTRÁN, Blanca (2000): "El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas", en *Actas del I Congreso internacional de español para fines específicos*. Ámsterdam: CIEFE.

BARROSO GARCÍA, Carlos (2002): "Cómo integrar el concepto de cultura en los manuales de enseñanza de E/LE", en *Actas del XIII Congreso internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)*. Murcia.

BOURGUIGNON, Claire (2007) : "Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action", dans *APLV (Association de Professeurs de Langues Vivantes)*. [En ligne] : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>

BOURGUIGNON, Claire (2007) : "La responsabilité des enseignants de langues à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence", dans *APLV (Association de Professeurs de Langues Vivantes)*. [En ligne] : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article655> (consulté le 1 juin 2009).

BOURGUIGNON, Claire (2008) : "Enseigner/apprendre les langues de spécialité à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence", dans *Les cahiers de l'APLIUT*, volume XXVII, 2. [En ligne] : <http://apliut.revues.org/3198> (consulté le 1 juin 2009).

BOURGUIGNON, Claire, « L'enseignement des langues à l'heure de la mondialisation : Pour une pédagogie de l'action », dans *Actes de la VIème Rencontre Internationale du GÉRES*, Toulouse, Les Cahiers du GERES n° 1, 2008, pp. 5-10.

CALVI, María Vittoria (2003): "El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos", in *Actas del II Congreso internacional de español para fines específicos*. Ámsterdam: CIEFE.

CASSANY, Daniel (2006): "Aprendizaje cooperativo para E/LE", en *XV Encuentro práctico de profesoras de E/LE*. Barcelona: IH y Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas.

DENIS, Myriam et MATAS PLA, Montserrat (2002): *Entrecruzar culturas, competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruxelles: Ed. De Boeck. 170 p.

ESTAIRE, Sheila (2004): "La programación de unidades didácticas a través de tareas", in *RedELE* N° 1 (Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera). [En línea]: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redELE\\_1\\_04Estaire.pdf?documentId=0901e72b80e06811](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_04Estaire.pdf?documentId=0901e72b80e06811) (Consulta del 1 de junio de 2009).

LABRADOR PIQUER, María José (2000): "El ámbito profesional en el español como lengua extranjera", en *Actas del I Congreso internacional de español para fines específicos*. Ámsterdam: CIEFE.

PUREN, Christian (2002) : "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle coculturelle", dans APLV (Association française des Professeurs de Langues Vivantes).

PUREN, Christian (2009) : « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », p. 154-167, in : *Recherches et Applications, LFDM n° 45, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris : Clé International. 191 p.

ROSEN, Evelyne *et alii* (2009) : *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. N° 45 du FDLM Recherche et Applications. Paris : CLE International. 191 p.

**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 en chef :**

Elena COLLADO HURTADO

Enseignante d'Espagnol, Institut Cervantès et Institut Vatel, Bordeaux (France)

**Rédactrice adjointe:**

Natalia SERNA

Enseignante d'Espagnol, Université Montpellier 1 (France)

**COMITÉ DE LECTURE :****(Liste alphabétique des membres qui ont collaboré pour ce numéro en 2009)**

Encarnación ARROYO

MCF en Espagnol, Université de Toulouse-Le Mirail (France)

Patricia BANÈRES-MONGE

PRAG d'Espagnol à l'Université de Toulouse 1 (France)

Brigitte BARADAT-LIRO

PRAG d'espagnol, Université de Savoie (France)

Aura DUFFÉ MONTALVÁN

MCF en Espagnol, Université de Rennes 2 (France)

Yannick IGLESIAS-PHILIPPOT

MCF en Espagnol, Université de Montpellier 1 (France)

Christian PUREN

Professeur émérite, Université de Saint-Étienne (France)

Hani QOTB

Chercheur, Université de Montpellier III (France)

Françoise SALAGER-MEYER

Chercheuse, Université de Mérida (Venezuela)

Gail TAILLEFER

Professeure émérite, 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 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.
- 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/>.