



HAL
open science

Enseigner l'espagnol à un public ingénieur : compétences pour la professionnalisation des enseignants

Marcelo Tano

► To cite this version:

Marcelo Tano. Enseigner l'espagnol à un public ingénieur : compétences pour la professionnalisation des enseignants. Les Cahiers du GÉRES - Revue du Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité , 2016, n° 8, pp.95-121. hal-02970495

HAL Id: hal-02970495

<https://hal.science/hal-02970495v1>

Submitted on 20 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

« Enseigner l'espagnol à un public ingénieur :
compétences pour la professionnalisation des enseignants »

Marcelo TANO

PRCE d'Espagnol à l'École Nationale d'Ingénieurs de Metz (Lorraine INP)
Membre du Groupe « Langues » de la Conférence des Grandes Écoles (CGE-UPLEGESS)
Président du Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité (GERES)
Doctorant à l'Université Paris Nanterre (UPN)¹
marcelo.tano@enim.univ-lorraine.fr

Résumé :

Quels sont les traits distinctifs d'un professeur d'espagnol compétent exerçant son métier auprès d'un public d'élèves-ingénieurs ? Quelles sont les capacités qui font de lui un professionnel à part entière ? Telle est la problématique qui sera développée dans cet article et à laquelle nous essayerons de fournir une réponse fondée sur des principes théoriques appuyés sur des constats de terrain. Notre objectif consiste à déterminer, à partir de renseignements quantitatifs et qualitatifs, quelles sont les compétences spécifiques des professeurs d'espagnol travaillant dans un établissement de l'enseignement supérieur français qui prépare à l'obtention du titre d'ingénieur. Pour y parvenir, nous avons sondé les professeurs d'espagnol qui évoluent dans ce contexte afin de connaître leurs croyances concernant leurs qualifications.

Dans une première partie, nous contextualisons la problématique en France. Dans une deuxième partie, nous nous appuyons sur la nouvelle grille des compétences clés et des compétences spécifiques des enseignants de langues secondes et étrangères élaborée par l'Institut Cervantès (INSTITUTO CERVANTES, 2012) pour décrire le profil attendu des professeurs d'Espagnol sur Objectif Professionnel (EOP). Dans une troisième partie, nous décrivons la méthodologie adoptée pour l'élaboration de l'enquête ad-hoc en ligne et nous analysons les réponses individuelles. Ces résultats nous permettront, dans une quatrième et dernière partie, d'établir à titre de synthèse un profil-type du professeur d'espagnol compétent pour exercer dans ce secteur ainsi que d'arriver à quelques conclusions concernant la formation universitaire des enseignants qui sont conduits à enseigner l'EOP.

Cette préparation est inexistante en France. Or, la demande de ce type de profil enseignant ne cesse de croître depuis déjà au moins deux décennies. La situation des enseignants d'EOP en écoles d'ingénieurs est un exemple de cette tendance pour laquelle il n'existe aucune réflexion visible (et, par conséquent, aucune mesure) concernant les prérequis pour la formation de ces professionnels qui vont exercer dans un contexte bien particulier. La présente contribution devient également un plaidoyer pour une professionnalisation des enseignants qui exercent dans le vaste secteur Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (LANSAD).

Mots-clés :

Formation des enseignants de langues étrangères, compétences des professeurs d'espagnol, espagnol de spécialité, espagnol professionnel, espagnol de l'ingénierie.

¹ L'auteur suit une formation doctorale à l'UPN (EA 369 CRIIA, axe REDESC) sous la direction de Mercè PUJOL BERCHÉ.

Resumen:

¿Cuáles son los rasgos distintivos de un profesor de español que ejerce su oficio enseñando a un público de estudiantes de ingeniería? ¿Qué capacidades hacen de él un verdadero profesional? Esta es la problemática que se desarrollará en este artículo en el cual intentaremos dar respuestas fundadas en principios teóricos que se apoyan en observaciones de campo. Nuestro objetivo consiste en determinar, a partir de datos cuantitativos y cualitativos, cuáles son las competencias específicas de los profesores de español que trabajan en un centro de la enseñanza superior francesa que prepara para la obtención del título de ingeniero. Par ello, hemos encuestado a profesores de español que se desempeñan en dicho contexto con el propósito de conocer sus creencias sobre sus propias cualificaciones.

En una primera parte, contextualizaremos la problemática en Francia. En una segunda parte, nos basaremos en el nuevo modelo de competencias clave y competencias específicas de los docentes de lenguas segundas y extranjeras propuesto por el Instituto Cervantes (INSTITUTO CERVANTES, 2012) para luego describir el perfil deseado de los profesores de Español para Fines Profesionales (EFP). En una tercera parte, describiremos la metodología adoptada para la elaboración de una encuesta ad-hoc en línea y analizaremos las respuestas individuales. Estos resultados nos permitirán, en una cuarta y última parte, establecer una síntesis del perfil tipo del profesor de español competente para ejercer en este sector como así también llegar a algunas conclusiones sobre la formación universitaria de los docentes que se destinan a enseñar el EFP.

Dicha preparación es inexistente en Francia. Ahora bien, la demanda de este tipo de perfil docente no deja de crecer desde hace ya al menos dos décadas. La situación de los docentes de EFP en las escuelas de ingenieros es un ejemplo de esa tendencia para la cual no existe ninguna reflexión visible (y, consecuentemente, ninguna medida) respecto a los requisitos previos para la formación de estos profesionales que van a ejercer en un contexto muy particular. La presente contribución es, además, un alegato para la profesionalización de los docentes que ejercen en el vasto sector que los franceses han dado en llamar «lenguas para especialistas de otras disciplinas».

Palabras clave:

Formación de profesores de lenguas extranjeras, competencias de los docentes de español, español de especialidad, español profesional, español de la ingeniería.

1. CONTEXTUALISATION DE LA PROBLÉMATIQUE EN GUISE D'INTRODUCTION

Depuis la mise en place du Processus de Bologne² qui préconise une meilleure employabilité intra-européenne, le secteur LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (LANSAD) est en pleine expansion dans l'enseignement supérieur français.

Dans ce contexte, l'espagnol s'érige progressivement en la deuxième langue étrangère (LE) la plus demandée. Pour pouvoir faire face à cette demande, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR) publie chaque année des postes d'enseignants d'espagnol

² Il s'agit d'un processus de rapprochement des systèmes d'enseignement supérieur européens qui vise à faire de l'Europe un espace compétitif à l'échelle mondialisée de l'économie de la connaissance. Amorcé en 1998 par la déclaration de la Sorbonne, ce processus a conduit à la création en 2010 de l'Espace Européen de l'Enseignement supérieur, constitué d'une cinquantaine d'états.

dont la plupart sont destinés aux filières sciences, droit, économie, médecine, ingénierie, etc. Ces postes sont de plus en plus profilés « LANSAD », c'est-à-dire qu'ils exigent un profil de candidats connaissant non seulement les particularités d'une langue de spécialité (LSP) mais sachant surtout comment l'enseigner dans toute sa spécificité.

Toutefois, cette demande exponentielle n'a pas modifié la formation des futurs enseignants d'espagnol et nombre de candidats n'ont pas le profil requis. En effet, enseigner en LANSAD requiert une bonne connaissance de la langue spécialisée qui, comme celle de l'ingénierie, par exemple, ne saurait être réduite au seul lexique. L'espagnol de spécialité (ESP) exige, au contraire, une formation solide intégrant à la fois une dimension linguistique et méthodologique, professionnelle et disciplinaire. Mais force est de constater que cette formation a toujours été une question subalterne pour les hispanistes français. À ce sujet, LAGARDE (2013 : 14) s'interroge : « De quelle manière l'hispanisme a-t-il traité les besoins en LEA³ ou en LANSAD, si ce n'est, souvent, en déléguant ces enseignements à des collègues spécialistes de LLCE⁴ en sous-service, à des ATER⁵ ou à des moniteurs ou à des vacataires de toute sorte, peu formés et motivés par défaut ? »

Il n'est pas inutile de rappeler que la didactique des langues étrangères (DLE), discipline qui devient la clef de voûte des enseignants d'ESP du supérieur, a toujours été une question secondaire des chercheurs hispanistes français. À juste titre, LAGARDE (2013 : 14) se demande encore : « De quelle manière la didactique de l'espagnol a-t-elle été considérée du point de vue de la recherche, si ce n'est, comme « recherche appliquée » ou « recherche-action », en parent pauvre scientifique ? L'émergence et le développement du GERES⁶ sont le fruit de ce désinvestissement de l'hispanisme dans ce domaine ».

Le manque de formation des enseignants d'ESP a nécessairement des conséquences sur le terrain. L'une d'elles, peut-être la plus inquiétante, est l'inadéquation des dispositifs d'enseignement et de recherche en ESP due, surtout, à certaines manières de penser l'univers professionnel des enseignants qui se traduisent par des formes d'organisation devenues inadaptées aux besoins actuels (TANO, 2013 : 127) :

En règle générale, les langues de spécialité dans l'enseignement supérieur français obéissent à un fonctionnement complexe non exempt de dérives. L'une d'elles consiste à mettre en place des enseignements de langues non articulés avec la didactique propre à ces spécialités. L'espagnol n'échappe pas à cette tendance, avec une prolifération de cours sur des contenus généraux. Ceci n'est pas sans conséquences sur l'état de la recherche en espagnol de spécialité qui, malgré des efforts, reste marginale et dispersée.

Le rôle crucial des enseignants de LE, et plus particulièrement celui des enseignants d'ESP, semble ne pas être totalement connu par nombre de décideurs dans le système d'enseignement supérieur français. Ces enseignants ont pourtant un profil-type qui répond généralement à des besoins circonstanciés. Comme le rappellent les experts de l'OCDE⁷, tous les enseignants ne se ressemblent pas (KEELEY, 2007 : 73) :

³ Filière « Langues Étrangères Appliquées ».

⁴ Filière « Langues, Littératures et Cultures Étrangères ».

⁵ Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche.

⁶ Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité.

⁷ Organisation de Coopération et de Développement Économique.

[...] Certains sont bons, d'autres mauvais ; certains ont reçu une bonne formation, d'autres non ; et on trouve aussi des enseignants potentiellement excellents qui se démènent pour faire de leur mieux dans un système scolaire étouffant. L'influence de l'enseignant sur les élèves peut être considérable. Si on met de côté des questions telles que le milieu socio-économique, la qualité de l'enseignement est le facteur qui pèse le plus sur les résultats des élèves. Dit plus simplement, les enseignants jouent un rôle crucial.

Dans les parties qui suivent, nous allons tenter de démontrer que ce « rôle crucial » s'accompagne aussi d'un profil attendu pour les enseignants d'Espagnol sur Objectif Professionnel (EOP) que nous essayerons de clarifier en répondant à quelques questions clé :

- Comment ces enseignants organisent-ils les situations d'apprentissage ?
- Comment évaluent-ils les activités des élèves-ingénieurs ?
- Impliquent-ils les élèves-ingénieurs dans le contrôle de leur propre apprentissage ?
- Que font-ils pour faciliter la communication interculturelle ?
- Quelle stratégie mettent-ils en place pour se perfectionner sur le plan professionnel ?
- Participent-ils activement dans la vie de leur établissement ?
- Utilisent-ils les technologies de l'information et de la communication dans l'exercice de leur métier ?

2. LE PROFIL SOUHAITÉ DES PROFESSEURS D'ESPAGNOL SUR OBJECTIF PROFESSIONNEL

Décrire le profil des professeurs qui enseignent l'EOP est une tâche semée d'embûches. En France, les situations d'enseignement de l'EOP sont tellement diverses et les statuts des enseignants parfois tellement différents qu'il paraît, de prime abord, impossible d'arriver à un profil consensuel qui convienne à toute la communauté enseignante du supérieur. En outre, les statistiques fournies par le MESR sont pour le moins opaques, voire inexistantes, quand il s'agit d'accéder à des détails concernant les enseignants des LE. Toutefois, la tentative de définir ce qu'est un enseignant compétent en EOP doit être menée car les besoins de professionnels dans cette discipline commencent à se sentir dans notre pays.

L'Institut Cervantès⁸ a identifié huit grandes *compétences* que l'on souhaite voir se développer chez les enseignants d'espagnol langue étrangère (ELE), tout au long de leur carrière⁹. La figure n° 1 ci-dessous présente graphiquement ces habiletés.

⁸ Institution culturelle créée en 1991 et dépendante du Ministère des Affaires étrangères espagnol. Il se consacre à la promotion et l'enseignement de la langue espagnole dans le monde, et à la diffusion de la culture espagnole et hispano-américaine. Les sièges de l'institut sont à Madrid et Alcalá de Henares. Cette institution est comparable à l'Alliance française, au Goethe-Institut ou au British Council.

⁹ Les travaux de cette prestigieuse institution vont nous servir pour analyser les compétences des enseignants d'EOP car nous considérons que la langue professionnelle est une émanation de la langue générale commune ou générale.

Figure n° 1
Les compétences-clés des enseignants de langues secondes et étrangères
(IC, 2012 : 8)



Chacune de ces huit compétences-clés comporte des compétences spécifiques que nous montrons à titre d'exemple dans la figure n° 2.

Figure n° 2
Les compétences spécifiques des enseignants de langues secondes et étrangères
 (IC, 2012 : 11)

COMPETENCIAS CLAVE	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
a) Organizar situaciones de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> > Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos. > Promover el uso y la reflexión sobre la lengua. > Planificar secuencias didácticas. > Gestionar el aula.
b) Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.	<ul style="list-style-type: none"> > Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación. > Garantizar buenas prácticas en la evaluación. > Promover una retroalimentación constructiva. > Implicar al alumno en la evaluación.
c) Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> > Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender. > Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. > Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje. > Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.
d) Facilitar la comunicación intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> > Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural. > Adaptarse a las culturas del entorno. > Fomentar el diálogo intercultural. > Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.
e) Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.	<ul style="list-style-type: none"> > Analizar y reflexionar sobre la práctica docente. > Definir un plan personal de formación continua. > Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente. > Participar activamente en el desarrollo de la profesión.
f) Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> > Gestionar las propias emociones. > Motivarse en el trabajo. > Desarrollar las relaciones interpersonales. > Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.
g) Participar activamente en la institución.	<ul style="list-style-type: none"> > Trabajar en equipo en el centro. > Implicarse en los proyectos de mejora del centro. > Promover y difundir buenas prácticas en la institución. > Conocer la institución e integrarse en ella.
h) Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> > Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital. > Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles. > Aprovechar el potencial didáctico de las TIC. > Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.

Il nous paraît donc opportun de nous appuyer sur cette étude de grande envergure de l'Institut Cervantès (INSTITUTO CERVANTES, 2012) pour essayer d'identifier le profil espéré d'un professeur d'EOP.

Dans sa tentative de définition de la *compétence enseignante* du professeur d'espagnol, VERDÍA¹⁰ (2011 : 21) explique que :

¹⁰ Actuellement, cheffe du Département de Formation des Professeurs à l'Institut Cervantès de Madrid.

Podríamos definir la competencia docente como la capacidad que tiene el profesor para realizar su actividad profesional movilizándolo de forma estratégica una serie de recursos para enfrentarse a las tareas y a las situaciones de su día a día. El buen profesional recurre a todos sus recursos cognitivos, a todos sus conocimientos, a lo que sabe de la lengua, de la cultura, de didáctica, de psicología, de enseñanza, de aprendizaje, de técnicas específicas de enseñanza de lengua; también moviliza sus recursos emocionales, sus actitudes, su motivación, sus intereses, su empatía, sus características individuales, así como sus capacidades y habilidades profesionales, su capacidad para reflexionar y aprender de su propia experiencia para desenvolverse con éxito en las distintas situaciones que se le presentan, no solo en el contexto del aula, sino también del centro educativo y de la comunidad de profesionales de ELE.

Rappelons aussi que la notion des *compétences* a été développée par beaucoup d'auteurs. PERRENOUD (2001 : 509), par exemple, fournit cette définition : «compétencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos».

Il s'agit, à l'évidence, d'un savoir agir complexe. En s'appuyant sur cette définition générale, VERDÍA (INSTITUTO CERVANTES, 2012 : 7) explicite ce concept lorsqu'elle écrit que les compétences du professeur de LE ne sont autre chose que :

[...] La aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional. Las competencias no son los recursos en sí mismos, sino la capacidad del docente para seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones similares, que comparten ciertos rasgos o aspectos.

Les situations en question sont celles auxquelles l'enseignant de LE est confronté dans l'exercice de son métier : élaborer une unité didactique, planifier un cours, prévoir une tâche d'apprentissage, évaluer les acquisitions des élèves, travailler en équipe avec les collègues de son établissement ou des organismes extérieurs à son lieu de travail, etc.

Il paraît évident que le professeur d'EOP compétent utilise toutes ces ressources pour agir efficacement en réalisant, au moins, quatre activités préalables pour concevoir une formation destinée à un public spécifique. Ces activités consistent à identifier :

- La langue utilisée par le public-cible.
- Les situations de communication du public-cible.
- Les capacités à développer chez le public-cible.
- Les contenus intéressants le public-cible.

Dans le cas qui nous occupe, l'enseignant d'EOP doit donc adapter son programme à la demande spécifique des élèves-ingénieurs. Il est important que la mise en place d'un programme d'EOP corresponde à une demande précise et préalablement analysée de la façon la plus claire qui soit. Dans le secteur de l'ingénierie, ce qui complique la tâche de l'enseignant d'EOP est l'identification des besoins réels de ses apprenants en fonction de la spécialité pour laquelle ils se préparent. Un simple survol sur les différents domaines de l'ingénierie permet de constater que celle-ci se décline en une multiplicité de spécialités telles que présentées dans la figure n° 3.

Figure 3
Les principales spécialités de l'ingénierie *
 Source : Ingénieurs et Scientifiques de France **

Domaines caractéristiques du métier d'ingénieur

Agriculture, agronomie, agroalimentaire, ressources animales et végétales
 Chimie, génie des procédés
 Génie biologique, génie médical, santé
 Sciences de la terre, de la mer, de l'espace, géologie, physique du globe
 Matériaux, métallurgie, mines, ressources minérales
 Génie civil, aménagement du territoire, bâtiments, environnement, génie rural, gestion des ressources naturelles, urbanisme
 Électricité, acoustique, automatique, Électronique, optique
 Informatique et mathématiques, systèmes d'information, multimédia
 Génie mécanique, énergétique, fluides, machines et moteurs thermiques.
 Génie industriel et de production, logistique, transports.
 Génie entrepreneurial, développement, risques
 Télécommunications et réseaux

Domaines non caractéristiques du métier d'ingénieur

Banque, finances
 Droit, ressources humaines

* Ces spécialités sont elles-mêmes subdivisées en d'innombrables sous-spécialités.

** L'IESF est une association qui se veut représentative des ingénieurs et scientifiques de France. Elle fédère plus de 160 associations d'anciens élèves d'écoles d'ingénieurs et une trentaine de sociétés d'ingénieurs et scientifiques.

De toute évidence, la *langue de l'ingénierie* peut toucher pratiquement à tous les domaines imaginables. Selon le public, la formation peut théoriquement viser l'acquisition de la langue spécialisée (pour les élèves-ingénieurs) ou de la langue professionnelle (pour les ingénieurs en exercice de la profession). Cependant, la frontière entre les deux types de langues est très ténue et les dénominations elles-mêmes peuvent parfois sembler floues car elles dépendront des visions didactiques des enseignants. Ainsi, en espagnol, certains praticiens et chercheurs parleront d'Espagnol de Spécialité (ESP), d'autres d'Espagnol sur Objectifs Spécifiques (EOS)¹¹, ce dernier décliné en Espagnol sur Objectifs Universitaires (EOU)¹² et Espagnol sur Objectifs Professionnels (EOP)¹³. Il nous semble toutefois que cette distinction, bien qu'utile sur le plan théorique, reste peu opérante sur le plan de la transmission de la langue car l'enseignant devra faire acquérir des connaissances pour que les élèves développent des compétences, qui leur seront utiles aussi bien dans le monde académique que dans le monde du travail, grâce à un chaînage d'activités savamment proposées en fonction des objectifs à atteindre. On est donc souvent conduit à enseigner l'ESP en même temps que l'EOS ou, si l'on veut, l'EOU et l'EOP.

Dans tous les cas, pour adapter le programme d'EOP à la demande spécifique du public-cible, l'enseignant devra identifier les besoins communicationnels grâce à un repérage des *situations de communication* auxquelles les élèves-ingénieurs seront confrontés. L'une des étapes initiales de l'intervention de l'enseignant d'EOP consiste donc à réaliser une analyse des besoins détaillée. À partir d'une recension des thématiques clés de la discipline des élèves-ingénieurs, il sera possible de programmer un syllabus adapté et d'offrir une intermédiation efficace. Il faudra tenir compte de la nature du poste du futur ingénieur afin de déterminer les situations de communication des énonciateurs, les types de discours utilisés et les compétences requises sur les lieux de travail.

¹¹ En espagnol : EFE (Español para Fines Específicos).

¹² En espagnol : EFA (Español para Fines Académicos).

¹³ En espagnol : EFP (Español para Fines Profesionales).

Dans le cas de l'espagnol de l'ingénierie, nous pensons que la connaissance d'un certain vocabulaire technique, bien que nécessaire, n'est pas suffisante pour faire de l'enseignant un intervenant efficace. Il faut surtout qu'il connaisse les situations de communications propres au métier envisagé et qu'il sache les décliner en termes d'actes de langage et d'activités communicatives à réaliser en classe (ou en dehors du groupe-classe).

La recension des situations de communication permet d'identifier deux grands types de *compétences* que l'enseignant devra chercher à développer chez ses élèves-ingénieurs :

- a. Les *capacités professionnelles générales* (largement partagées par l'ensemble des ingénieurs) : faire une présentation orale, participer à une négociation, converser au téléphone, rédiger une synthèse ou un rapport, élaborer un cahier des charges, analyser un article de vulgarisation scientifique, lire une notice technique, etc.
- b. Les *capacités professionnelles spécifiques* (aussi nombreuses que les motivations personnelles et les spécialisations des postes occupés) : faire un stage à l'étranger, gérer un projet à l'international, obtenir un poste précis, s'expatrier, etc.

Quant aux *contenus*, ils ne seront significatifs et motivants que s'ils sont choisis en lien avec le domaine disciplinaire des élèves (dans notre cas l'ingénierie et la spécialisation à l'intérieur de celle-ci). Ces contenus devront être organisés selon les niveaux recommandés par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) et selon les objectifs spécifiques de formation. Celle-ci doit donc s'appuyer sur un contenu en lien avec l'ingénierie à partir duquel il faudra imaginer des activités rendues possibles grâce à des méthodologies adaptées (exercices, tâches, jeux de rôle, projets, simulations, études des cas, etc.).

Cette approche a l'avantage de permettre aux élèves-ingénieurs de rester pleinement dans leur matière en apprenant l'EOP de leur future profession. Il s'agit là d'une façon de mettre en place un pont entre le domaine de spécialité et l'espagnol en tant que langue étrangère spécialisée dans le but d'augmenter le degré de motivation des étudiants.

Par conséquent, il semble important que l'enseignant d'EOP ait acquis des connaissances du domaine spécialisé de ses élèves-ingénieurs. Il ne s'agit pas de transformer l'enseignant d'EOP en expert du domaine de son public-cible mais il est essentiel de posséder un socle de connaissances en lien avec la technologie qui lui permettra de concevoir des formations linguistiques adéquates.

Si nous prenons en considération les notions auxquelles nous avons fait référence dans cette section, il nous paraît comme une évidence que, pour concevoir une formation destinée à un public ingénieur, il faut que l'enseignant d'EOP qui se livre à ce genre de responsabilité dispose de certains prérequis. Quelles seraient donc les compétences de base pour réussir ce métier dans le contexte de formation des futurs ingénieurs ? C'est ce que nous tenterons d'expliquer grâce à l'analyse d'un sondage réalisé auprès d'enseignants qui exercent déjà dans une formation française d'ingénieurs.

3. ENQUÊTE AD-HOC CONCERNANT LES COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS D'ESPAGNOL EXERÇANT DANS LES FORMATIONS FRANÇAISES D'INGÉNIEURS

3.1. La méthodologie adoptée pour l'élaboration de l'enquête en ligne

Pour concevoir notre enquête, nous nous sommes basés sur la grille proposée par l'Institut Cervantès (INSTITUTO CERVANTES, 2012 : 8) mais nous n'avons pas tenu compte de la compétence « gérer ses sentiments et ses émotions » car elle nous semble superflue pour la présente étude. De plus, la récente *Grille de compétences EPG*¹⁴ n'en tient pas compte non plus. À titre d'exemple, l'EPG (NORTH *et al*, 2013 : 6) divise les compétences des enseignants de LE en trois grandes catégories : formation et qualification, compétences pédagogiques clés et compétences transversales.

Il est utile de rappeler qu'il y a déjà une dizaine d'années, le rapport *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères — un cadre de référence*¹⁵ fut une louable tentative de montrer la nécessité, qui perdure encore de nos jours, de cerner les contours des compétences propres aux enseignants de LE du XXI^e siècle. Ce document (KELLY *et al*, 2004 : 4) nous parle de « la structure des programmes de formation, les compétences et savoirs cruciaux de l'enseignement des langues. Il tente d'énumérer la diversité des stratégies et des savoir-faire dans l'enseignement et l'apprentissage et les valeurs que devrait encourager et promouvoir ce même enseignement ».

Nous avons tenu compte de ces deux référentiels pour construire notre sondage mais nous nous sommes surtout inspirés du nouveau modèle élaboré par Institut Cervantès car, à nos yeux, il est moins complexe et permet d'obtenir plus de visibilité des compétences espérées chez les enseignants de LE.

Les informations recueillies¹⁶, à partir d'un total de 28 questions, sont de nature très diverse puisqu'elles font allusion à différents aspects de la compétence professionnelle d'un professeur d'EOP qui se consacre à la formation des élèves-ingénieurs.

À toutes fins utiles, nous précisons qu'il nous a été impossible de connaître la quantité exacte de professeurs d'espagnol exerçant dans des formations d'ingénieurs. Nos recherches de statistiques dans ce domaine ont été infructueuses. Il s'agit des données qu'aucune institution n'est capable de fournir à l'heure actuelle. Il faut savoir que les enseignants d'espagnol titulaires sont peu nombreux et que les différentes formations d'ingénieurs font massivement appel à des vacataires du secondaire¹⁷ ou à toutes sortes de contractuels et que, souvent, les coordonnées de ces enseignants ne figurent même pas sur les sites web institutionnels.

Nous avons quand même contacté toutes les écoles d'ingénieurs inscrites à la Conférence des Grandes Écoles¹⁸, soit un total de 154 établissements français. La plupart d'entre elles ont transmis le lien de l'enquête en ligne à tous les intervenants en espagnol de chaque établissement. Nous avons eu un total de 42 réponses des collègues que nous remercions sincèrement pour leur collaboration. Nous sommes conscients que les questions posées

¹⁴ *European Profiling Grid*.

¹⁵ Rapport établi à l'attention de la direction générale de l'éducation et de la culture de la Commission européenne.

¹⁶ L'enquête est restée disponible en ligne du 17 mars au 22 mai 2015.

¹⁷ Des PRAG ou des PRCE.

¹⁸ La Conférence des grandes écoles est une association française d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche créée en 1973. Son rôle est de promouvoir le développement et le rayonnement de ses membres dans un objectif d'amélioration de la notoriété, en liaison avec les acteurs de l'économie et la société civile.

pouvaient être incommodantes car il n'est pas évident de dévoiler ses compétences dans un sondage ouvert comme celui-ci¹⁹, même s'il était anonyme et facultatif.

Par conséquent, nous n'avons pas la prétention de croire que les données exploitées dans les paragraphes suivants sont totalement représentatives. Ces premiers résultats sont insuffisants pour tirer des conclusions définitives mais les données disponibles, recueillies sous forme de pourcentage concernant les réponses des enseignants, indiquent des tendances. Ces informations sont une richesse à exploiter par notre communauté d'hispanistes car l'avis des collègues en exercice a un poids déterminant dans l'élaboration conjointe du profil le plus adapté pour exercer dans une formation d'ingénieurs.

3.2. Analyse des réponses des enseignants d'espagnol exerçant dans une formation française d'ingénieurs

3.2.1. Les compétences des enseignants d'espagnol pour organiser des situations d'apprentissage

Si nous analysons le parcours de formation des enseignants concernés par cette enquête, l'immense majorité des sondés (81 %) déclare avoir reçu une formation initiale (voir annexe n° 1) pour enseigner la langue générale (LG). Plus de la moitié (57.1 %) a reçu une formation professionnelle dans un dispositif universitaire (de type licence ou master) ; un bon tiers des enquêtés (33.3 %) déclarant avoir suivi cette formation dans un dispositif étranger. Il est à observer que très peu d'enseignants (14.3 %) ont suivi une formation en école doctorale (voir annexe n° 2), ce qui peut expliquer le goût peu prononcé pour la recherche chez ce genre d'intervenants et son corollaire : l'absence de recherche en langues dans nos formations d'ingénieurs.

S'ils ont reçu une formation pour enseigner la LG, l'immense majorité des enquêtés (88.1 %) n'a pas été formé spécifiquement pour enseigner la langue de spécialité (LSP), dans notre cas, l'espagnol appliqué à l'ingénierie (voir annexe n° 3).

On serait tenté d'imaginer qu'un professeur d'espagnol travaillant dans une formation d'ingénieurs devrait recevoir une formation spécifique antérieure pour exercer dans cette filière. Cependant, plus de la moitié des enquêtés (57.1 %) déclarent que ce n'est pas une nécessité (voir annexe n° 4) et que si une formation spécifique devait être exigée, ils sont nombreux (64.3 %) à penser qu'elle devrait porter prioritairement sur les aspects linguistiques, culturels et méthodologiques pour l'enseignement d'une LSP (voir annexe n° 5). Dans tous les cas, nous constatons qu'ils sont nombreux (66.7 %) à penser que l'enseignant d'espagnol qui exerce dans une formation préparant de futurs ingénieurs doit avoir des connaissances dans un niveau de vulgarisation (57.1 %) sur le domaine de spécialisation de ses élèves (voir annexes n° 6 et n° 7).

Selon l'avis général, un enseignant d'espagnol compétent diagnostique les besoins objectifs et subjectifs des élèves-ingénieurs (voir annexe n° 8), en observant constamment le fonctionnement de la classe (81 %). Certains déclarent même que ce diagnostic doit se faire en négociant avec les élèves-ingénieurs les contenus du programme avant sa mise en œuvre (47.6 %) mais

¹⁹ Nous remercions par la même occasion les responsables de l'UPLEGESS (Union des Professeurs de Langue des Grandes Écoles et de l'Enseignement Supérieur) qui nous ont fourni les listes des professeurs d'espagnol exerçant en école d'ingénieur et inscrits dans cette association.

seulement un tiers des enquêtés (33.3 %) estime que ce bilan initial doit être réalisé par une analyse formelle des besoins en début de cours.

Un enseignant d'espagnol compétent promeut aussi la réflexion linguistique en faisant de telle sorte que les élèves-ingénieurs soient conscients du fonctionnement de la langue (76.2 %) ainsi qu'en proposant un entraînement langagier systématique (57.1 %) pendant les cours et à la maison (voir annexe n° 9). S'il promeut l'usage de la langue (voir annexe n° 10), l'enseignant compétent le fait en créant des opportunités pour que les élèves-ingénieurs utilisent la langue de manière contextualisée (90.5 %), en incitant les élèves-ingénieurs au réemploi de la langue en situation authentique de communication en classe (83.3 %) et en situation réelle d'action en dehors de la classe (71.4 %).

L'enseignant compétent planifie les séquences didactiques qu'il propose à ses élèves-ingénieurs (voir annexe n° 11), notamment en construisant des dispositifs d'apprentissage qui répondent aux besoins réels des intéressés (83.3 %), mais aussi en élaborant des unités didactiques adaptées au niveau de langue cible (76.2 %) et en concevant des activités ajustées aux possibilités concrètes de travail en cours (66.7 %).

Pour mieux gérer sa classe (voir annexe n° 12), un enseignant d'espagnol compétent crée les conditions d'une participation active (92.9 %) en même temps qu'il garantit l'interaction entre tous les élèves-ingénieurs du groupe-classe (88.1 %). Les collègues sondés sont unanimes sur le fait que l'enseignant compétent reste à l'écoute des besoins qui peuvent surgir pendant le cours pour modifier son plan initial si nécessaire (81 %) et qu'il promeut en règle générale la coopération, le travail collaboratif et l'enseignement mutuel (76.2 %).

Pour connaître les situations de communication propres au monde de l'ingénierie, l'enseignant d'espagnol compétent accède à des ressources qui lui permettent d'identifier les situations les plus récurrentes (voir annexe n° 13), notamment à travers la consultation de sites web ayant une visée professionnelle dans le secteur de l'ingénierie (73.8 %), la lecture de fiches métiers pour repérer les compétences requises pour devenir ingénieur (57.1 %) sans oublier, lorsque ceci est possible, l'observation directe, sur le terrain, de la façon de travailler des ingénieurs (52.4 %).

3.2.2. Les compétences des enseignants d'espagnol pour évaluer les productions des élèves-ingénieurs

Selon les réponses fournies (voir annexe n° 14), un enseignant d'espagnol compétent utilise l'évaluation essentiellement pour connaître le degré de compétence communicative atteint par les élèves-ingénieurs (83.3 %) et pour diagnostiquer leurs points forts et leurs points faibles (81 %).

En matière d'évaluation (voir annexe n° 15), un bon enseignant s'applique à promouvoir une rétro-alimentation constructive en annonçant clairement les critères selon lesquels les élèves-ingénieurs seront évalués (88.1 %) et en essayant constamment d'améliorer le dispositif d'évaluation (59.5 %). Il fait tout son possible pour que l'évaluation soit motivante (voir annexe n° 16) et pour qu'elle suscite le désir de continuer à apprendre (83.3 %) ; il intègre aussi des outils pour que les élèves-ingénieurs s'autoévaluent (71.4 %) leur rappelant l'utilité de l'évaluation comme outil de validation des compétences (66.7 %).

3.2.3. Les compétences des enseignants d'espagnol pour impliquer les élèves-ingénieurs dans le contrôle de leur propre apprentissage

Un enseignant d'espagnol compétent arrive à ce que les élèves-ingénieurs gèrent eux-mêmes les ressources nécessaires pour apprendre (voire annexe n° 17). Ceci est possible particulièrement parce qu'il les aide à identifier les stratégies nécessaires pour s'attaquer aux difficultés rencontrées (64.3 %) et parce qu'il les conduit vers chaque fois plus de responsabilisation et d'autonomisation (59.5 %) mais encore parce qu'il les assiste dans l'identification de leurs besoins afin d'établir des objectifs à court, moyen et long terme (57.1 %).

3.2.4. Les compétences des enseignants d'espagnol pour faciliter la communication interculturelle

D'après les enquêtés, dans le domaine de la communication interculturelle (voir annexe n° 18), un enseignant d'espagnol compétent se distingue d'un non-compétent parce qu'il aide les élèves-ingénieurs à développer des habiletés d'observation, d'analyse et de réflexion sur les réalités interculturelles auxquelles ils sont exposés (92.9 %) en même temps qu'il lutte contre les préjugés et les discriminations (64.3 %) en permettant le développement des capacités d'interaction et de médiation (64.3 %).

Lorsqu'il est culturellement compétent (voir annexe n° 19), l'enseignant d'espagnol s'intéresse et respecte les autres cultures (78.6 %) en agissant comme un facilitateur des relations entre différentes cultures (73.8 %) car il est conscient que la communication interculturelle peut engendrer des ambiguïtés et des malentendus (66.7 %).

Dans son action pour que ses élèves-ingénieurs développent des compétences interculturelles (voir annexe n° 20), il interprète la diversité linguistique et culturelle comme une source d'enrichissement (92.9 %). Il amène les élèves-ingénieurs à observer les similitudes et les différences entre leur culture d'origine et les cultures hispaniques étudiées (83.3 %) ; il cherche sans cesse à développer chez les élèves-ingénieurs des attitudes de tolérance et d'ouverture d'esprit (69 %).

3.2.5. Les compétences des enseignants d'espagnol pour se perfectionner sur le plan professionnel

En ce qui concerne la pratique enseignante (voir annexe n° 21), un enseignant d'espagnol compétent adopte une vision réflexive et critique de son propre enseignement (90.5 %), n'hésite pas à expérimenter de nouvelles méthodes (90.5 %) et se sert du feed-back avec ses élèves-ingénieurs et ses collègues pour améliorer son enseignement (88.1 %).

Sur le plan de la formation continue (voir annexe n° 22), s'il est compétent c'est parce qu'il accepte l'échange des bonnes pratiques avec ses pairs (81 %) en partageant ses productions didactiques avec la communauté enseignante (81 %) et en se fixant de nouveaux défis pour continuer à apprendre (73.8 %). Il identifie et sélectionne des domaines sur lesquels il doit accroître ses compétences (66.7 %) tout en participant à des stages lui permettant de diversifier ses pratiques (66.7 %). Il collabore aussi dans des projets de recherche (64.3 %).

Pour être compétent, un enseignant d'espagnol doit donc continuer son perfectionnement (voir annexe 23) en participant à des formations collaboratives, virtuelles ou présentielles (81 %), en assistant à des congrès ou des journées d'études (73.8 %) sans oublier de faire de l'auto-formation (59.5 %).

3.2.6. Les compétences des enseignants d'espagnol pour participer activement dans la vie de l'établissement

Par rapport au travail en équipe, l'immense majorité des sondés considère qu'un enseignant d'espagnol devient compétent lorsqu'il partage ses projets avec ses collègues (voir annexe n° 24) afin de contribuer au rendement collectif (92.9 %) et qu'il participe efficacement dans des groupes de travail de son propre établissement. (85.7 %). Ceci n'est possible que parce qu'il apprécie le travail et l'effort fournis par ses collègues (71.4 %).

En ce qui concerne les projets d'amélioration de son établissement (voir annexe n° 25), un enseignant d'espagnol compétent contribue au développement d'une offre de formation de qualité (85.7 %) parce qu'il participe dans la mise en place de pédagogies innovantes (83.3 %).

Pour ce qui est de la participation dans des activités autre que d'enseignement (voir annexe n° 26), il participe aussi dans le suivi des séjours académiques (92.9 %) et dans les projets de fin d'études (85.7 %) en milieu hispanique. Il gère non seulement des dossiers concernant les relations internationales de son établissement avec des partenaires hispanophones (83.3 %) mais aussi les stages industriels dans ces pays (76.2 %).

3.2.7. Les compétences des enseignants d'espagnol pour utiliser les technologies de l'information et de la communication dans l'exercice de leur métier

Dans le domaine de la compétence numérique (voir annexe n° 27), un enseignant d'espagnol compétent connaît les ressources technologiques disponibles dans son environnement immédiat de travail (90.5 %) et dispose de dextérité dans l'utilisation de l'équipement de la classe (78.6 %). Il se sert des TICE pour la recherche d'information, l'organisation et l'édition de matériel pédagogique (73.8 %). Concernant l'application proprement didactique des TICE (voir annexe n° 28), il exploite les potentialités interactionnelles des ressources en ligne (85.7 %), il guide les élèves-ingénieurs dans l'usage des environnements virtuels (69 %) et propose des tâches d'apprentissage sur des plateformes interactives (57.1 %).

4. SYNTHÈSE ET CONCLUSIONS

4.1. Les traits distinctifs d'un professeur d'espagnol compétent qui enseigne à des futurs ingénieurs

Selon les tendances majoritaires qui se dégagent de la présente étude, le professeur d'espagnol compétent²⁰ exerçant dans une formation d'ingénieurs est un professionnel qui doit posséder certaines compétences que nous synthétisons ci-dessous.

- L'enseignant d'espagnol compétent a reçu une formation initiale pour enseigner la LG mais n'a pas été formé pour enseigner la LSP et considère que s'il devait recevoir une formation spécifique, celle-ci devrait porter sur les aspects linguistiques, culturels et méthodologiques pour l'enseignement d'une LSP. Il pense qu'il doit avoir des connaissances dans un niveau de vulgarisation sur le domaine de spécialisation de ses élèves-ingénieurs. Il diagnostique leurs besoins en observant constamment le

²⁰ Je m'autorise à généraliser en utilisant le masculin.

fonctionnement de la classe. Il promeut l'usage de la langue en créant des opportunités pour que les élèves-ingénieurs l'utilisent de manière contextualisée. Il planifie les séquences didactiques qu'il propose et construit des dispositifs d'apprentissage qui répondent aux besoins réels des intéressés. Il crée les conditions d'une participation active en garantissant l'interaction entre tous les élèves-ingénieurs du groupe-classe. Il accède à des ressources qui lui permettent d'identifier les situations les plus récurrentes, notamment à travers de la consultation de sites web ayant une visée professionnelle dans le secteur de l'ingénierie.

- L'enseignant d'espagnol compétent utilise l'évaluation pour connaître le degré d'opérationnalité communicative atteint par les élèves-ingénieurs et pour diagnostiquer leurs points forts et leurs points faibles. Il promeut une rétro-alimentation constructive en annonçant clairement les critères selon lesquels les élèves-ingénieurs seront évalués. Selon lui, l'évaluation doit susciter le désir de continuer à apprendre et doit permettre de valider des compétences.
- L'enseignant d'espagnol compétent responsabilise ses élèves-ingénieurs et obtient qu'ils gèrent eux-mêmes les ressources nécessaires pour apprendre en les aidant à identifier les stratégies les plus adaptées pour faire face aux difficultés rencontrées.
- L'enseignant d'espagnol compétent aide les élèves-ingénieurs à développer des habiletés d'observation, d'analyse et de réflexion sur les réalités interculturelles auxquelles ils sont exposés. Il les amène à observer les similitudes et les différences entre leur culture d'origine et les cultures hispaniques étudiées. Il agit comme un facilitateur des relations entre différentes cultures et voit dans la diversité linguistique et culturelle une source d'enrichissement.
- L'enseignant d'espagnol compétent adopte une vision réflexive et critique de son propre enseignement, n'hésite pas à expérimenter de nouvelles méthodes et se sert du *feedback* avec ses élèves-ingénieurs et ses collègues pour améliorer son enseignement. Il accepte l'échange des bonnes pratiques avec ses pairs. Il identifie des domaines sur lesquels il doit accroître ses compétences. Il continue ainsi son perfectionnement en participant à des formations collaboratives, virtuelles ou présentesielles.
- L'enseignant d'espagnol compétent travaille en équipe et partage ses projets avec ses collègues. Il participe dans des groupes de travail de son propre établissement afin de contribuer au rendement collectif. Il contribue au développement d'une offre de formation de qualité dans son établissement en participant dans la mise en place de pédagogies innovantes. Il est également actif dans le suivi de stages industriels et des séjours académiques en milieu hispanique. Il gère des dossiers concernant les relations internationales avec des partenaires hispanophones.
- L'enseignant d'espagnol compétent connaît les ressources technologiques disponibles dans son environnement immédiat de travail et dispose de dextérité dans l'utilisation de l'équipement de la classe. Il se sert des TICE pour la recherche d'information, l'organisation et l'édition de matériel pédagogique. Il exploite les potentialités interactionnelles des ressources numériques en ligne.

4.2. Conclusions finales

Nous venons de constater dans la synthèse ci-dessus qu'il existe une sorte de portrait-robot du professeur d'EOP ayant des futurs ingénieurs comme public-cible. Les enseignants qui évoluent dans ce secteur ont des idées bien précises sur les compétences qu'il faut posséder pour y exercer leur métier. Les idées qui précèdent plaident à l'évidence pour une spécialisation des enseignants d'EOP exerçant dans une formation d'ingénieurs²¹.

Puisque la langue est vue comme un instrument de contact avec les cultures professionnelles qu'elle véhicule (que nous avons illustré à partir du domaine de l'ingénierie), son enseignement exige un traitement à la hauteur des enjeux. Il faut, à notre sens, un socle de connaissances générales du domaine spécialisé des élèves-ingénieurs pour devenir enseignant d'EOP. Or, les enseignants de langue qui candidatent sur des postes en LANSAD sont très majoritairement issus d'une formation classique. Nous ne pouvons plus, en France, continuer à nommer par défaut sur des postes d'ESP des enseignants mal préparés ou non préparés pour exercer un métier aussi exigeant que celui de professeur de LSP.

À notre connaissance, en France aucune formation officielle n'est destinée aux professeurs qui se consacrent à l'enseignement de l'EOP et encore moins pour ceux qui se destinaient à intervenir dans le milieu de l'ingénierie. Nous partageons entièrement les observations de CAUSA et DERIVY-PLARD (2013 : 55) quand elles parlent d'un « paradoxe de l'enseignement des langues dans le supérieur » car il y a une diversification des cours pour les étudiants et une totale absence de formation appropriée pour les enseignants. Nous accusons à ce sujet un retard important ne serait-ce que par rapport à nos voisins espagnols qui, depuis une trentaine d'années, ont intégré l'EOP dans leurs cursus universitaires de formation des enseignants d'ELE. Le caractère généraliste de la formation actuelle des enseignants de LE, toujours portée sur la traduction, la grammaire et le commentaire des textes littéraires, ne semble plus s'adapter aux exigences d'enseignement-apprentissage dans un XXI^{ème} siècle en phase avec la notion d'employabilité des diplômés. La remise en question du système actuel de formation est une urgence nationale.

Le lecteur de cette contribution me permettra d'illustrer cette urgence avec une anecdote personnelle. J'ai passé mon CAPES²² pour devenir professeur titulaire d'espagnol il y a une vingtaine d'années. C'était encore l'époque où les américanimes étaient considérés comme des fautes dans les dures épreuves de traduction. En tant que locuteur natif d'origine argentine, je trouvais cela très déconcertant. À mon sens, j'ai réussi malgré tout ce concours grâce à mes compétences rédactionnelles en français et parce le hasard a voulu que je connaisse les noms des trois poissons qui figuraient, à titre de piège, dans le texte à traduire. Je n'oublie pas non plus que j'ai décroché ce fameux sésame parce que j'étais un bon connaisseur de l'œuvre de Góngora. Mais ce qui était vraiment surprenant pour moi c'était le fait qu'en aucun cas on avait testé mes vraies compétences communicatives en langue espagnole et que personne, parmi les membres du jury, ne m'avait demandé quel était mon projet professionnel. À l'époque, j'enseignais déjà en école d'ingénieurs et j'avais l'intention de rester dans ce milieu qui me fascinait pour contribuer à préparer des futurs cadres supérieurs qui allaient éventuellement

²¹ Cette spécialisation reste valable pour toutes les disciplines et dans toutes les LSP.

²² Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré. Lorsqu'ils sont nommés sur poste dans l'enseignement supérieur, les enseignants qui détiennent ce certificat deviennent des PRCE (professeurs certifiés).

utiliser la langue espagnole dans leur future profession. Je m'étais auto formé, par vocation et par nécessité, pour enseigner une langue actuelle, utile, rentable, une sorte d'instrument de gestion de projets à l'international. Vingt ans après, j'exerce toujours dans une école d'ingénieurs mais les épreuves des programmes des concours de recrutement d'enseignants restent pratiquement les mêmes dans leurs structures²³ alors que, selon les prévisions, nombreux seront les néo recrutés qui postuleront pour occuper un poste d'enseignant titulaire d'ESP dans l'enseignement supérieur français, y compris, bien entendu, dans les écoles d'ingénieurs.

Dans un monde où les échanges obéissent à un fonctionnement global marqué par l'internationalisation, les LSP deviennent de plus en plus une nécessité pour des jeunes qui se préparent à exercer un métier qui n'est plus hexagonal et dans lequel les LE, dans notre cas l'espagnol, sont un outil d'insertion professionnelle. Encore faut-il qu'ils aient des enseignants qui sachent les former dans ce but.

Comment feront-ils nos jeunes collègues pour combler le fossé qui sépare leur formation des besoins concrets du terrain ? De nombreux chercheurs nous disent qu'il faudrait un changement de paradigme, une sorte de « saut qualitatif » qui fasse évoluer la formation des enseignants d'espagnol vers le profil majoritaire actuellement recherché dans l'enseignement supérieur français. Ce dernier a déjà fait preuve de beaucoup d'initiatives et de courage en assumant des réformes structurelles complexes. Il faudrait maintenant associer la réforme tant réclamée par tous ceux qui, nombreux, attendent que la demande croissante du secteur LANSAD soit satisfaite par des enseignants mieux outillés, capables de relever le défis d'une formation professionnalisante. Créer une option LSP au CAPES et à l'Agrégation²⁴ et dans les concours réservés aux enseignants-chercheurs afin de promouvoir la recherche en LSP pour qu'ils aient une expertise en la matière seraient, depuis notre perspective, les chemins du renouvellement.

Le sujet de la professionnalisation des enseignants universitaires, des langues en général et d'espagnol en particulier, est plutôt sensible dans le contexte français où la maîtrise disciplinaire l'emporte généralement sur l'aspect plus particulièrement pédagogique du métier d'enseignant. Toutefois, il nous semble que la question de la formation professionnelle des enseignants d'ESP, qui exercent dans le supérieur dans le vaste secteur LANSAD, doit être posée ouvertement. D'autre part, comme on l'a déjà vu, le développement de la demande exponentielle d'enseignement des LE à des spécialistes d'autres disciplines requiert un traitement urgent. D'autant plus que, dans le cadre de la récente mise en place des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation²⁵, le cahier des charges précise que les ÉSPÉ ont pour mission la formation des enseignants de la maternelle au supérieur.

²³ Il semblerait que les américanisms soient maintenant admis, ce qui prouve que le système peut évoluer et s'adapter. Par contre, il a fallu du temps pour y arriver. Les indicateurs montrent que les conditions sont réunies pour qu'il adienne la même chose en ce qui concerne la formation en ESP des futurs enseignants d'espagnol.

²⁴ Concours de haut niveau très sélectif, il permet d'être professeur avec un service dans les lycées, les classes préparatoires ou à l'université. Lorsqu'ils sont affectés dans l'enseignement supérieur, ces enseignants deviennent des PRAG (professeurs agrégés).

²⁵ Les ÉSPÉ, qui remplacent les anciens Instituts Universitaires de Formation de Maîtres (IUFM), forment à des masters aux métiers de l'éducation grâce à un système de formation de haut niveau alliant enseignements, stages et formation en alternance.

À l'heure où l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur²⁶ devient une réalité prometteuse, il serait peut-être judicieux de s'inspirer, par exemple, de l'expérience de formation espagnole dans un contexte où l'harmonisation des cursus et des diplômes semble être la norme. En France, il faudrait, par conséquent, construire des formations d'enseignants de LSP. La mise en place des nouveaux Masters *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* (MEEF) sont l'occasion de proposer des formations orientées vers l'enseignement des LE à visée professionnelle. Les programmes de ces masters à destination des futurs professeurs d'espagnol pourraient comprendre une formation axée, au moins, sur deux axes prioritaires :

- Un enseignement disciplinaire d'espagnol appliqué faisant la part belle à la langue spécialisée et aux cultures d'entreprise hispaniques.
- Une formation à la didactique de l'espagnol, résolument orienté vers le monde du travail, exigeant la connaissance et l'application de méthodologies adaptées pour l'enseignement d'une langue professionnalisante.

Les professeurs d'EOP en exercice ont fait de ces deux priorités une constante dans leur métier grâce à leur sens du réel et à leur application personnelle dans l'autoformation. Il serait temps que les nouvelles recrues intègrent le monde de l'enseignement supérieur mieux formées pour faire face aux défis qui les attendent sans oublier que, quel que soit le niveau de leur formation initiale, il est important que les enseignants continuent à apprendre tout au long de leur carrière.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CAUSA M., DERIVRY-PLARD M. 2013. « Un paradoxe de l'enseignement des langues dans le supérieur : diversification des cours pour les étudiants et absence de formation appropriée pour les enseignants ». In DERIVRY-PLARD M, FAURE P, BRUDERMANN C, Éd. *Apprendre les langues à l'université au 21e siècle*. Paris : Riveneuve, 55-74.

KEELEY B. 2007. *Le capital humain - Comment le savoir détermine notre vie*. Paris : Éditions de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique. <<http://www.oecdbookshop.org/get-it.php?REF=5L4W96WS4HG4&TYPE=browse> > (consulté le 27 juillet 2015).

KELLY M.; GRENFELL M.; ALLAN R.; KRIZA C., MCEVOY W. 2004. *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence*. Southampton : University of Southampton et Direction Générale de l'Éducation et de la Culture de la Commission Européenne. <http://www.researchgate.net/publication/235937691_Profil_européen_pour_la_formation_des_enseignants_de_langues_trangres__un_cadre_de_rfrence > (consulté le 27 octobre 2015).

LAGARDE, C. 2013. « Un hispanisme en chantier ». *Transversalité et visibilité disciplinaires : les nouveaux défis de l'hispanisme*, HispanismeS, n° 2 : 2-16.

²⁶ L'EEES est une initiative intergouvernementale entraînant des réformes d'ampleur et permettant des acquis incontestables à l'échelle du continent : harmonisation des cursus et des diplômes, mobilité accrue, renforcement de la transparence et de l'attractivité.

NORTH, B., MATEVA, G. & ROSSNER, R. 2013. *La grille de compétences EPG*, UE, European Profiling Grid. <http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The_EPG_PDF_publication_2013FR.pdf> (consulté le 9 février 2015).

PERRENOUD, P. 2001. «La formación de los docentes en el siglo XXI». *Revista de Tecnología Educativa*, n° 3 : 503-523.

TANO, M. 2013. « L'émergence en France d'un réseau d'enseignants et enseignants-chercheurs dans le domaine de l'Espagnol sur Objectifs Spécifiques ». *In Actes du 41ème congrès de l'UPLEGESS, IÉSEG École de Management*. Lille : Union des Professeurs de Langues des Grandes Écoles Supérieures Scientifiques, 122-133.

VERDÍA, E. 2011. «Las características del buen profesor/de la buena profesora del Instituto Cervantes. Resultados de la investigación realizada» *In II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*. Madrid: Instituto Cervantes, 19-33 (Selección de artículos del II CELEAP, Manila)
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/05_plenaria_01.pdf (consulté le 23 janvier 2015).

VERDÍA, E. 2012. *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes, Dirección académica.
 <http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf (consulté le 28 février 2013).

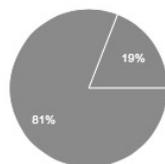
ANNEXES

Résultats de l'enquête « Les compétences des enseignants d'espagnol exerçant dans les formations françaises d'ingénieurs »

Source : élaboration personnelle

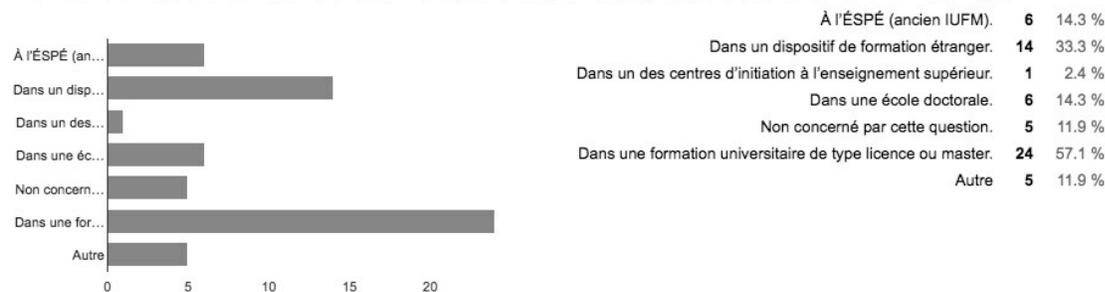
(https://docs.google.com/forms/d/1cdFIUZ2sGrZq3OZjiw7PCTHnLONJDKV7tp8incsSI-8/viewform?usp=send_form)

1. En ce qui concerne votre parcours de formation, avez-vous reçu une formation initiale pour enseigner la langue espagnole en général ?



Oui	34	81 %
Non	8	19 %

2. Si vous avez reçu une formation professionnelle pour enseigner l'espagnol, dans quel contexte l'avez-vous reçue ?



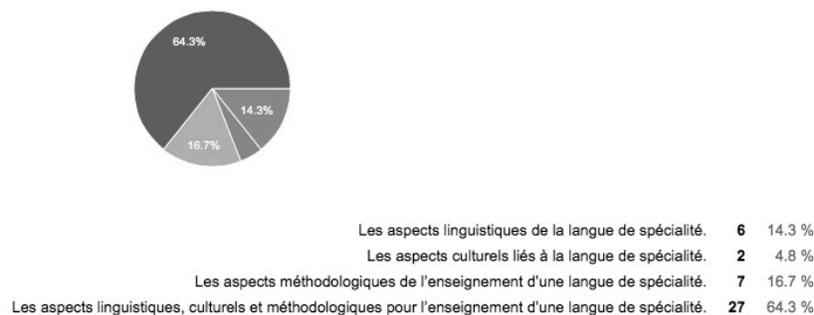
3. Avez-vous été formé spécifiquement pour enseigner l'espagnol de spécialité (appliqué à l'ingénierie, dans votre cas) :



4. Pensez-vous qu'un professeur d'espagnol travaillant dans une formation d'ingénieurs devrait recevoir une formation spécifique antérieure pour exercer dans cette filière ?



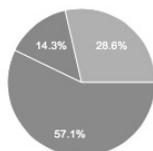
5. Cette formation spécifique devrait à votre avis porter prioritairement sur :



6. Pensez-vous que l'enseignant d'espagnol qui exerce dans une formation préparant de futurs ingénieurs doit avoir des connaissances sur le domaine de spécialisation de ses élèves ?

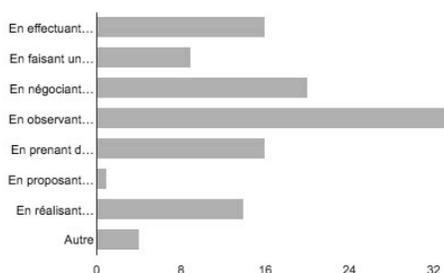


7. Si vous pensez que l'enseignant d'espagnol qui exerce dans une formation préparant de futurs ingénieurs doit avoir des connaissances sur le domaine de spécialisation de ses élèves, dites à quel niveau :



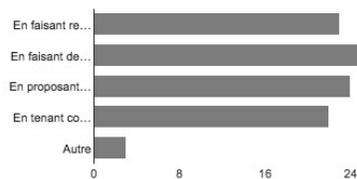
Connaissances générales de la spécialité mais dans un niveau de vulgarisation.	24	57.1 %
Connaissances approfondies de la spécialité sans atteindre un niveau d'expertise.	6	14.3 %
Non concerné par la question.	12	28.6 %

8. Un enseignant d'espagnol compétent diagnostique les besoins objectifs et subjectifs des élèves-ingénieurs :

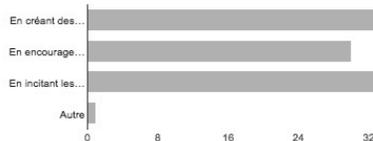


En effectuant des entretiens personnels avec les élèves-ingénieurs en cours d'année ou de semestre.	16	38.1 %
En faisant un carnet de suivi pluri semestriel.	9	21.4 %
En négociant avec les élèves-ingénieurs les contenus du programme avant sa mise en œuvre.	20	47.6 %
En observant et en analysant constamment le fonctionnement de la classe.	34	81 %
En prenant des notes d'observation une fois terminé le cours.	16	38.1 %
En proposant aux élèves-ingénieurs de signer un contrat d'apprentissage en début de formation.	1	2.4 %
En réalisant systématiquement en début de cours une analyse de besoins.	14	33.3 %
Autre	4	9.5 %

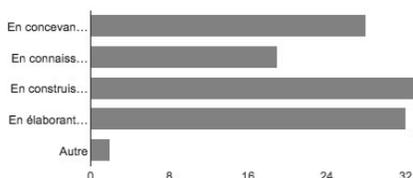
9. Un enseignant d'espagnol compétent promeut la réflexion sur la langue et l'entraînement langagier



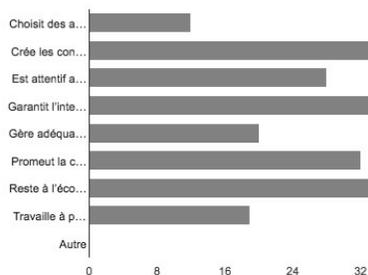
En faisant repérer par les élèves-ingénieurs des ressemblances et des différences entre la langue maternelle et la langue cible.	23	54.8 %
En faisant de telle sorte que les élèves-ingénieurs soient conscients du fonctionnement de la langue.	32	76.2 %
En proposant un entraînement langagier systématique pendant les cours et à la maison.	24	57.1 %
En tenant compte des styles d'apprentissage des élèves-ingénieurs.	22	52.4 %
Autre	3	7.1 %

10. Un enseignant d'espagnol compétent promeut l'usage de la langue :

En créant des opportunités pour que les élèves-ingénieurs utilisent la langue de manière contextualisée.	38	90.5 %
En encourageant les élèves-ingénieurs pour une réutilisation de la langue en situation réelle d'action en dehors de la classe.	30	71.4 %
En incitant les élèves-ingénieurs au réemploi de la langue en situation authentique de communication en classe.	35	83.3 %
Autre	1	2.4 %

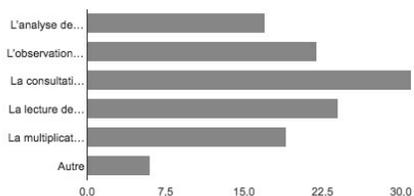
11. Un enseignant d'espagnol compétent planifie les séquences didactiques qu'il propose à ses élèves-ingénieurs :

En concevant des activités ajustées aux possibilités concrètes de travail en cours des élèves-ingénieurs.	28	66.7 %
En connaissant les contenus à enseigner et leur traduction en objectifs d'apprentissage.	19	45.2 %
En construisant des dispositifs d'apprentissage qui répondent aux besoins réels de ses élèves-ingénieurs.	35	83.3 %
En élaborant des unités didactiques adaptées au niveau de langue ciblé.	32	76.2 %
Autre	2	4.8 %

12. Pour mieux gérer sa classe, un enseignant d'espagnol compétent :

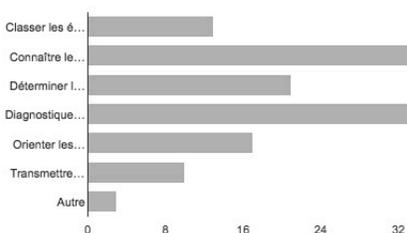
Choisit des activités en tenant compte du degré de fatigue des élèves-ingénieurs.	12	28.6 %
Crée les conditions d'une participation active.	39	92.9 %
Est attentif aux opportunités d'apprentissage qui peuvent surgir.	28	66.7 %
Garantit l'interaction entre tous les élèves-ingénieurs du groupe-classe.	37	88.1 %
Gère adéquatement le temps de parole des élèves-ingénieurs.	20	47.6 %
Promeut la coopération, le travail collaboratif et l'enseignement mutuel.	32	76.2 %
Reste à l'écoute des besoins qui peuvent surgir pendant le cours pour modifier son plan initial si nécessaire.	34	81 %
Travaille à partir des erreurs et des obstacles à l'apprentissage.	19	45.2 %
Autre	0	0 %

13. Pour connaître les situations de communication propres au monde de l'ingénierie, l'enseignant d'espagnol compétent accède à des ressources qui lui permettent d'identifier les situations les plus récurrentes, notamment à travers de :



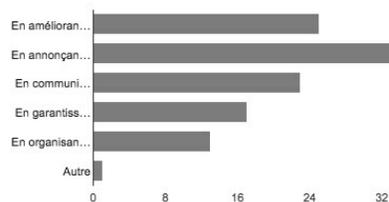
L'analyse de la nature des postes afin de déterminer les types de discours utilisés.	17	40.5 %
L'observation directe, sur le terrain, de la façon de travailler des ingénieurs.	22	52.4 %
La consultation de sites web ayant une visée professionnelle dans le secteur de l'ingénierie.	31	73.8 %
La lecture de fiches métiers pour repérer les compétences requises pour devenir ingénieur.	24	57.1 %
La multiplication de contacts avec des professionnels de l'ingénierie.	19	45.2 %
Autre	6	14.3 %

14. Un enseignant d'espagnol compétent utilise l'évaluation essentiellement pour :

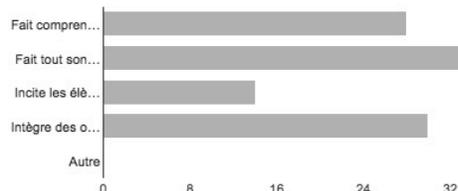


Classer les élèves-ingénieurs dans un niveau.	13	31 %
Connaître le degré de compétence communicative atteint par les élèves-ingénieurs.	35	83.3 %
Déterminer le degré atteint en connaissances.	21	50 %
Diagnostiquer leurs points forts et leurs points faibles.	34	81 %
Orienter les élèves-ingénieurs sur les parcours possibles en fonction des résultats atteints.	17	40.5 %
Transmettre des notes à l'administration.	10	23.8 %
Autre	3	7.1 %

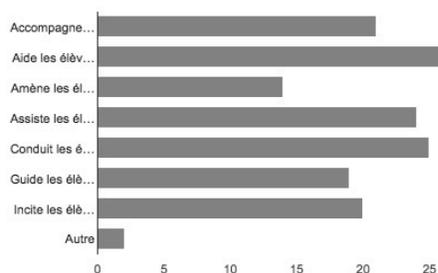
15. En matière d'évaluation, un enseignant d'espagnol compétent s'applique à promouvoir une rétro-alimentation constructive :



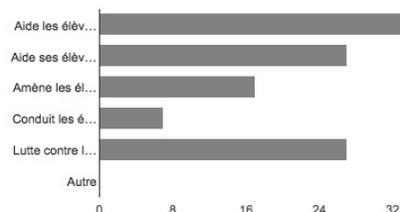
En améliorant constamment le dispositif d'évaluation.	25	59.5 %
En annonçant les critères selon lesquels les élèves-ingénieurs seront évalués.	37	88.1 %
En communiquant de façon systématique, de vive voix ou par rapports écrits, les résultats à ses élèves-ingénieurs.	23	54.8 %
En garantissant la validité et la fiabilité des dispositifs de contrôle.	17	40.5 %
En organisant des tutorats.	13	31 %
Autre	1	2.4 %

16. En ce qui concerne l'évaluation, un enseignant d'espagnol compétent :

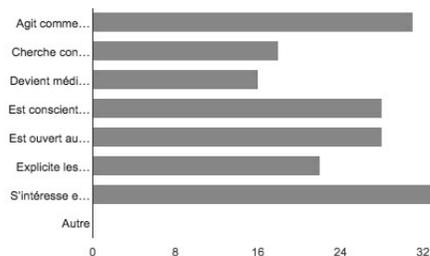
Fait comprendre aux élèves-ingénieurs l'utilité de l'évaluation comme outil de validation des compétences.	28	66.7 %
Fait tout son possible pour que l'évaluation soit motivante et pour qu'elle suscite le désir de continuer à apprendre.	35	83.3 %
Incite les élèves-ingénieurs à évaluer leurs propres camarades.	14	33.3 %
Intègre des outils pour que les élèves-ingénieurs s'autoévaluent.	30	71.4 %
Autre	0	0 %

17. Un enseignant d'espagnol compétent arrive à ce que les élèves-ingénieurs gèrent eux-mêmes les ressources nécessaires pour apprendre. Ceci est possible parce qu'il :

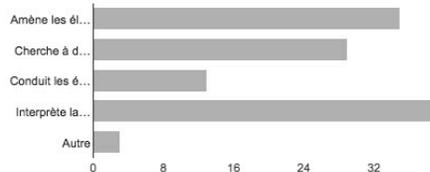
Accompagne les élèves-ingénieurs dans la définition d'un projet personnel d'apprentissage.	21	50 %
Aide les élèves-ingénieurs à identifier les stratégies nécessaires pour s'attaquer aux difficultés rencontrées.	27	64.3 %
Amène les élèves-ingénieurs à connaître leur profil d'apprenants.	14	33.3 %
Assiste les élèves-ingénieurs dans l'identification de leurs besoins afin d'établir des objectifs à court, moyen et long terme.	24	57.1 %
Conduit les élèves-ingénieurs vers chaque fois plus de responsabilisation et d'autonomisation.	25	59.5 %
Guide les élèves-ingénieurs dans l'utilisation des ressources, notamment technologiques.	19	45.2 %
Incite les élèves-ingénieurs à réfléchir sur l'efficacité des ressources qu'ils utilisent.	20	47.6 %
Autre	2	4.8 %

18. Dans le domaine de la communication interculturelle, un enseignant d'espagnol compétent :

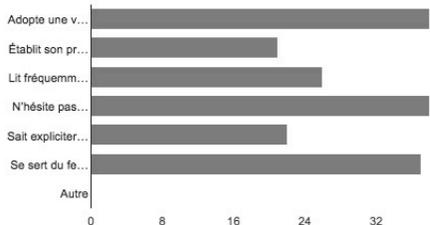
Aide les élèves-ingénieurs à développer des habilités d'observation, d'analyse et de réflexion sur les réalités interculturelles auxquelles ils sont exposés.	39	92.9 %
Aide ses élèves-ingénieurs à développer des capacités d'interaction et de médiation.	27	64.3 %
Amène les élèves-ingénieurs à prendre conscience de leur propre identité.	17	40.5 %
Conduit les élèves-ingénieurs à reconnaître leurs propres croyances et valeurs.	7	16.7 %
Lutte contre les préjugés et les discriminations.	27	64.3 %
Autre	0	0 %

19. Un enseignant d'espagnol culturellement compétent :

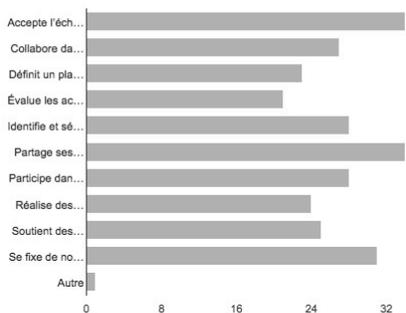
Agit comme un facilitateur des relations entre différentes cultures.	31	73.8 %
Cherche constamment à mieux appréhender les cultures étrangères.	18	42.9 %
Devient médiateur dans des situations conflictuelles entre cultures.	16	38.1 %
Est conscient que la communication interculturelle peut engendrer des ambiguïtés et des malentendus.	28	66.7 %
Est ouvert au changement de pensée et d'action.	28	66.7 %
Explicite les aspects culturels qui peuvent entraver la relation.	22	52.4 %
S'intéresse et respecte les autres cultures.	33	78.6 %
Autre	0	0 %

20. Dans son action pour que ses élèves-ingénieurs développent des compétences interculturelles, l'enseignant d'espagnol compétent :

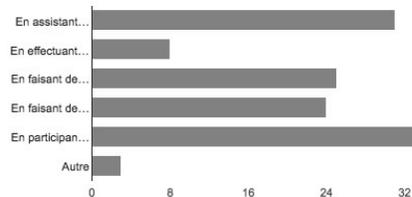
Amène les élèves-ingénieurs à observer les similitudes et les différences entre leur culture d'origine et les cultures hispaniques étudiées.	35	83.3 %
Cherche à développer chez les élèves-ingénieurs des attitudes de tolérance et d'ouverture d'esprit.	29	69 %
Conduit les élèves-ingénieurs à reconnaître leurs visions ethnocentriques et stéréotypées.	13	31 %
Interprète la diversité linguistique et culturelle comme une source d'enrichissement.	39	92.9 %
Autre	3	7.1 %

21. En ce qui concerne la pratique enseignante, un enseignant d'espagnol compétent :

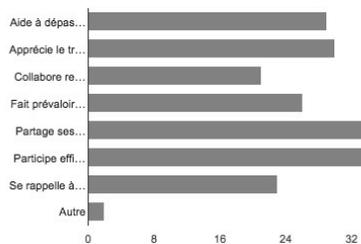
Adopte une vision réflexive et critique de son propre enseignement.	38	90.5 %
Établit son propre bilan de compétences.	21	50 %
Lit fréquemment de la littérature spécialisée sur la didactique de la discipline qu'il enseigne.	26	61.9 %
N'hésite pas à expérimenter de nouvelles méthodes d'enseignement.	38	90.5 %
Sait expliciter ses pratiques.	22	52.4 %
Se sert du feed-back avec ses élèves-ingénieurs et ses collègues pour améliorer son enseignement.	37	88.1 %
Autre	0	0 %

22. Sur le plan de la formation continue, un enseignant d'espagnol compétent :

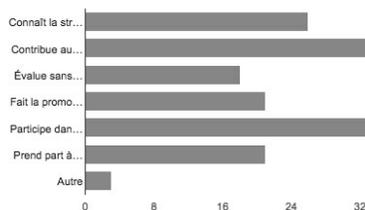
Accepte l'échange des bonnes pratiques avec ses pairs.	34	81 %
Collabore dans des projets de recherche.	27	64.3 %
Définit un plan personnel de perfectionnement en se fixant des objectifs de formation réalistes.	23	54.8 %
Évalue les actions qu'il entreprend pour se former.	21	50 %
Identifie et sélectionne des domaines sur lesquels il doit accroître ses compétences.	28	66.7 %
Partage ses productions didactiques avec la communauté enseignante.	34	81 %
Participe dans tout type de stage lui permettant de diversifier ses pratiques.	28	66.7 %
Réalise des contributions dans le but d'améliorer les différents aspects qui touchent à sa profession.	24	57.1 %
Soutient des initiatives de promotion de son métier.	25	59.5 %
Se fixe de nouveaux défis pour continuer à apprendre.	31	73.8 %
Autre	1	2.4 %

23. Un enseignant d'espagnol compétent continue son perfectionnement :

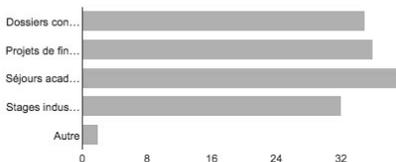
En assistant à des congrès ou des journées d'études.	31	73.8 %
En effectuant un travail doctoral.	8	19 %
En faisant de l'auto-formation.	25	59.5 %
En faisant de la recherche-action.	24	57.1 %
En participant à des formations collaboratives, virtuelles ou présentielles.	34	81 %
Autre	3	7.1 %

24. Par rapport au travail en équipe, un enseignant d'espagnol compétent :

Aide à dépasser les difficultés de l'équipe.	29	69 %
Apprécie le travail et l'effort fournis par ses collègues.	30	71.4 %
Collabore rentablement avec des personnes externes à son établissement.	21	50 %
Fait prévaloir les intérêts du groupe à ses propres intérêts.	26	61.9 %
Partage ses projets avec ses collègues afin de contribuer au rendement collectif.	39	92.9 %
Participe efficacement dans des groupes de travail de son propre établissement.	36	85.7 %
Se rappelle à chaque fois qu'il fait partie d'une équipe d'enseignants.	23	54.8 %
Autre	2	4.8 %

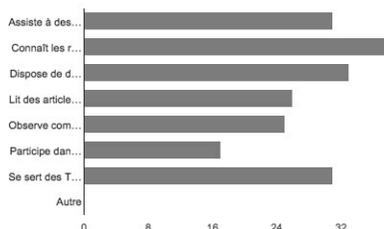
25. En ce qui concerne les projets d'amélioration de son établissement, un enseignant d'espagnol compétent :

Connait la structure et le règlement de son institution.	26	61.9 %
Contribue au développement d'une offre de formation de qualité.	36	85.7 %
Évalue sans cesse le fonctionnement de son établissement dans le but de proposer des améliorations pour l'inscription des élèves-ingénieurs, les programmes des cours, la gestion des activités, etc.	18	42.9 %
Fait la promotion de son établissement.	21	50 %
Participe dans la mise en place de pédagogies innovantes dans son établissement.	35	83.3 %
Prend part à la négociation du projet d'établissement.	21	50 %
Autre	3	7.1 %

26. Pour ce qui est de la participation dans des activités autre que d'enseignement, un enseignant d'espagnol compétent participe aussi dans le suivi de :

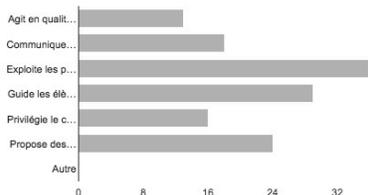
Dossiers concernant les relations internationales de son établissement avec des partenaires hispaniques.	35	83.3 %
Projets de fin d'études en milieu hispanique.	36	85.7 %
Séjours académiques en milieu hispanique.	39	92.9 %
Stages industriels en milieu hispanique.	32	76.2 %
Autre	2	4.8 %

27. Dans le domaine de la compétence numérique, un enseignant d'espagnol compétent :



Assiste à des formations sur les TICE spécialement conçues pour les enseignants de langue.	31	73.8 %
Connait les ressources technologiques disponibles dans son environnement immédiat de travail.	38	90.5 %
Dispose de dextérité dans l'utilisation de l'équipement de la classe.	33	78.6 %
Lit des articles spécialisés concernant les nouvelles technologies appliquées au monde de l'éducation.	26	61.9 %
Observe comment ses autres collègues se servent des TICE.	25	59.5 %
Participe dans des réseaux sociaux, des communautés virtuelles et des forums en lien avec sa profession.	17	40.5 %
Se sert des TICE pour la recherche d'information, l'organisation et l'édition de matériel pédagogique.	31	73.8 %
Autre	0	0 %

28. Concernant l'application didactique des TICE, un enseignant d'espagnol compétent :



Agit en qualité de tuteur pour des cours en ligne.	13	31 %
Communique à distance par la télématique pour accroître l'interaction en langue étrangère.	18	42.9 %
Exploite les potentialités interactionnelles des ressources en ligne.	36	85.7 %
Guide les élèves-ingénieurs dans l'usage des environnements virtuels.	29	69 %
Privilégie le choix des ressources en format numérique pour la réalisation des activités d'apprentissage.	16	38.1 %
Propose des tâches d'apprentissage sur des plateformes interactives.	24	57.1 %
Autre	0	0 %

Pour nommer cet article :

TANO M. « Enseigner l'espagnol à un public ingénieur : compétences pour la professionnalisation des enseignants ». *Les cahiers du GÉRES (revue du Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)* [En ligne]. 2016, n° 8, p. 95-121. Disponible sur : < <https://www.geres-sup.com/revue/les-cahiers-du-geres-n-8/> >