



HAL
open science

**Actes de la IXème Rencontre Internationale du GÉRES :
“ Innovations didactiques dans
l’enseignement-apprentissage de l’espagnol de spécialité
grâce aux ressources technologiques ”**

Marcelo Tano, Christian Puren, Sara Álvarez Martínez

► **To cite this version:**

Marcelo Tano, Christian Puren, Sara Álvarez Martínez. Actes de la IXème Rencontre Internationale du GÉRES : “ Innovations didactiques dans l’enseignement-apprentissage de l’espagnol de spécialité grâce aux ressources technologiques ”. Les Cahiers du GÉRES - Revue du Groupe d’Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité , 4, 2011, 2105-1046. hal-04013993

HAL Id: hal-04013993

<https://hal.science/hal-04013993v1>

Submitted on 3 Mar 2023

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

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



Les Cahiers du GÉRES n° 4 *

* Le n° 4 des *Cahiers du GERES* fut publié en 2011 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 IXème Rencontre Internationale du GÉRES

« Innovations didactiques dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol de spécialité grâce aux ressources technologiques »

Organisée par le Département LANSAD
(Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines)

Université Stendhal Grenoble 3

16-17 juin 2011



SOMMAIRE

PRÉSENTATION	3
Brigitte BARADAT-LIRO et José Carlos DE HOYOS: « MINERVE : La création d'un environnement d'apprentissage virtuel au service de la mobilité internationale »	5
Emmanuelle EGGERS et Thierry NALLET : « Utilisation de la plateforme <i>Esprit</i> en parcours de soutien LEA : présentation et bilan »	24
Yannick IGLESIAS-PHILIPPOT : « La compétence informationnelle en didactique des langues-cultures : le cas de l'espagnol de spécialité »	39
Christian PUREN : « Une technologie ancienne peut-elle être rénovée ? Le cas du manuel de langue de spécialité face aux nouveaux enjeux de la perspective actionnelle »	60
Marcelo TANO : « L'utilisation de plateformes en ligne dans l'enseignement apprentissage de l'Espagnol pour Objectifs Spécifiques »	77
ÉQUIPE ÉDITORIALE	121
RESPONSABILITÉS DES ÉVALUATEURS	122
CRITÈRES POUR L'ÉVALUATION DES ARTICLES SOUMIS À PUBLICATION	123
MENTIONS LÉGALES	124
CONSIGNES AUX AUTEURS	125

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 livraison des *Cahiers du GÉRES* se penche sur la thématique « innovations didactiques dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol de spécialité grâce aux ressources technologiques », sujet central de la IX^{ème} Rencontre Internationale du GÉRES organisée par le Département LANSAD (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) de l'Université Stendal Grenoble 3, les 16 et 17 juin 2011. Nous remercions Monica MASPERI, coordinatrice du pôle LASAND, pour son accueil sur le campus de Saint-Martin-d'Hères, ainsi que Marta RUIZ-GALBETE et Sara ÁLVAREZ MARTÍNEZ, organisatrices de cet événement, pour l'effort déployé afin que cette manifestation ait lieu.

Bien que le sujet des Nouvelles Technologies Éducatives (NTE) en Espagnol Langue Étrangère (ELE) ait déjà été largement abordé sur le plan international, nous avons pensé qu'il était opportun de le traiter dans le cadre spécifique de l'enseignement supérieur français, lequel a besoin d'élaborer une stratégie d'ensemble concernant les Langues de Spécialité (LSP) et, en particulier, de l'Espagnol de Spécialité (ESP). C'est dans ce contexte que, par le présent numéro de notre revue, nous avons souhaité contribuer au débat pour faire avancer notre discipline en France et ailleurs dans le monde. L'espace d'expression que nous créons, année après année, 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 LANSAD.

Les possibilités pédagogiques liées aux NTE ont connu un développement inédit pendant ces deux dernières décennies. L'irruption des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans le milieu éducatif a permis d'amplifier considérablement l'éventail des ressources facilitant les interactions. L'application de ces technologies à des fins éducatives et, tout particulièrement, dans le milieu de la Didactique des Langues Étrangères (DLE), a conduit à une révolution pédagogique tant pour les cours en présentiel que dans le cadre des formations à distance destinées à des étudiants afin de stimuler le développement et la diffusion de l'Enseignement des Langues Assisté par l'Ordinateur (ELAEO).

En effet, la DLE a su s'approprier les NTE dans le but de développer un nouveau type d'apprentissage beaucoup plus interactif que ce qui se faisait jusqu'à présent. De même, il est possible d'affirmer que, grâce aux NTE, la mise en place d'une démarche visant à l'action s'est vue largement favorisée. La création de scénarios d'apprentissage-action, la possibilité d'accroître le besoin d'interagir et d'œuvrer conjointement dans la réalisation d'une tâche, la facilité d'accès à des documents authentiques, l'existence de nouveaux mécanismes d'interaction impliquant l'Apprentissage Coopératif Assisté par l'Ordinateur (ACAO) constitue certains apports majeurs des outils technologiques au service d'une démarche actionnelle.

Eu égard de ce contexte, l'enseignement-apprentissage de l'ESP ne peut être indifférent aux innovations didactiques et aux enjeux liés à l'incorporation des NTE dans le domaine qui nous occupe. L'objectif de notre rencontre de Grenoble a été précisément de permettre une réflexion sur le sujet. Nous nous sommes ainsi demandés jusqu'à quel point ces NTE peuvent favoriser l'enseignement-apprentissage de l'espagnol face à un public spécifique LANSAD. Nous nous sommes aussi interrogés sur l'enthousiasme ou les réticences que suscite aujourd'hui l'incorporation des NTE et de quelle manière elles sont aptes à faciliter la mise en place d'une démarche actionnelle. Le fond de ces questions consistait à connaître les avantages et les inconvénients d'*Internet* dans les nouvelles situations d'apprentissage dans le but de savoir quelles situations de communication, en particulier à visée professionnelle, sont favorisées par les NTE.

En ce qui concerne l'élaboration des Actes de ce colloque de 2011, nous remercions les collègues qui nous ont initialement envoyé une proposition de communication ; leur intérêt pour les activités de notre groupe prouve le bien fondé de nos démarches et la nécessité de

créer un espace de réflexion collective dans le vaste domaine de l'ESP. Le Comité de Lecture des *Cahiers du GÉRES* est intervenu pour expertiser les contributions reçues en vue d'une ultérieure publication. À l'issue d'une double lecture à l'aveugle, ce comité n'a sélectionné finalement que cinq articles, répondant aux exigences de publication de notre revue électronique, que nous présentons dans les paragraphes qui suivent.

Brigitte BARADAT-LIRO, de l'Université de Savoie et José Carlos de HOYOS, de l'Université Lumière Lyon 2, ont présenté un environnement d'apprentissage virtuel au service de la mobilité internationale : le programme MINERVE (Mobilité des INstitutions d'Enseignement et de Recherche en Vue d'un Espace Éducatif Européen). Ce dispositif a marqué le début de l'intégration d'un enseignement disciplinaire en langue espagnole assuré par des professeurs invités des différentes universités partenaires dans le domaine du droit et de l'économie.

Emmanuelle EGGERS et Thierry NALLET, de la filière « Langues Étrangères Appliquées » de l'Université Stendal Grenoble III, nous ont fait une présentation de la plateforme *Esprit* en parcours de soutien LEA. Dans le cadre du plan « Réussite Licence » et pour faire face à un taux d'échec important en première année, un dispositif de renforcement linguistique a été mis en place pour les étudiants primo-inscrits de LEA L1. Les auteurs ont dressé un bilan sur ce dispositif de remédiation basé sur l'utilisation de l'outil Internet.

Yannick IGLESIAS-PHILIPPOT, de la Faculté d'Économie de l'Université de Montpellier I s'est penchée sur le sujet de la compétence informationnelle en didactique des langues-cultures. Face à la prolifération des informations via Internet, l'un des défis majeurs de l'université est de former des usagers qui sachent gérer l'information. L'auteure a analysé cette compétence dans le cas précis de l'espagnol de spécialité

Christian PUREN, de l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne, s'est interrogé sur la possibilité de rénover une technologie ancienne, le manuel de langue de spécialité, ace aux nouveaux enjeux de la perspective actionnelle. L'auteur a listé les convergences entre l'usage des Nouvelles Technologies Éducatives et l'adoption de la perspective actionnelle pour l'enseignement des langues de spécialité.

Marcelo TANO, de l'École Nationale d'Ingénieurs de Metz, a abordé le sujet de l'utilisation de plateformes en ligne dans l'apprentissage de l'Espagnol pour Objectifs Spécifiques. L'auteur s'est interrogé sur la validité du cours frontal pour faire face aux défis que pose l'enseignement des langues aujourd'hui. Selon lui, l'hétérogénéité des niveaux et des demandes ne peut être traitée que par l'individualisation de l'apprenant grâce aux Nouvelles Technologies Éducatives (NTE) qui, de surcroît, sont en train de modifier le rôle des enseignants. Il nous a fait part de son expérience dans la mise en place un projet de renouvellement des enseignements en s'appuyant sur des modes plus interactifs.

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 !

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

« Innovations didactiques dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol de spécialité
grâce aux ressources technologiques »

Organisée par le Département LANSAD
(Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines)
Université Stendal Grenoble 3
16-17 juin 2011

**Brigitte BARADAT-LIRO et José Carlos DE HOYOS: « MINERVE : La création d'un
environnement d'apprentissage virtuel au service de la mobilité internationale »**

Université de Savoie, Université Lumière Lyon 2
brigitte.baradat-liro@univ-savoie.fr ; jchoyos@univ-lyon2.fr

Résumé : La mise en place en 1991 du programme MINERVE (Mobilité des INstitutions d'Enseignement et de Recherche en Vue d'un Espace Educatif Européen), à l'Université Lyon 2 a marqué le début de l'intégration d'un enseignement disciplinaire en langue espagnole assuré par des professeurs invités des différentes universités partenaires dans le domaine du droit et de l'économie. Il s'agissait de définir ainsi un cadre institutionnel propre à stimuler la mobilité étudiante. Ont par la suite émergé de nouvelles demandes et attentes et surtout de nouveaux besoins en didactique des langues et cultures d'où la mise en place d'un dispositif pédagogique spécifique destiné à améliorer chez les étudiants la capacité à intégrer le contenu disciplinaire par un travail ciblé sur la langue de spécialité d'une part et les thématiques interculturelles d'autre part. En 2004, l'acquisition par l'Université d'une plateforme de cours de type collaboratif a permis d'amorcer une nouvelle évolution dans la mesure où les nouvelles technologies éducatives (NTE) nous semblaient pouvoir constituer un outil au service de l'innovation didactique. Il s'agissait essentiellement de déterminer si leur utilisation allait permettre de proposer aux étudiants des dispositifs pédagogiques motivants en complémentarité avec les enseignements proposés en présentiel et garantir ainsi la pérennité du programme. Un corpus de conférences a été mis en ligne et didactisé. Les orientations retenues alors en termes d'usages se sont essentiellement limitées à la mutualisation des connaissances et à une forme de communication unilatérale. L'objectif de notre contribution est de proposer en tant que formateurs un bilan des pratiques élaborées à partir de cet outil (modèle de complémentarité et/ou d'autonomie) et en tant qu'usagers, un bilan des connaissances et des compétences acquises à partir des différentes activités proposées sur la plateforme.

Mots clés : Plateforme, virtuel, TICE, MINERVE, mobilité internationale.

Resumen : En 1991 comienza el programa MINERVE (Movilidad de las INstituciones de Enseñanza y de investigación orientada a un Espacio Educativo Europeo) marcando en la Universidad Lyon 2 el principio de la integración de una docencia de contenido disciplinar en lengua española efectuada por profesores invitados de diferentes universidades asociadas en el campo del derecho y de la economía. El objetivo consistía en definir un marco institucional que estimulara la movilidad estudiante. Con la creación del programa aparecieron nuevas necesidades en el ámbito de la didáctica de la lengua y la cultura extranjera, por ello se pensó en un dispositivo pedagógico específico orientado a mejorar la capacidad de integración de un contenido disciplinar gracias al trabajo enfocado a la lengua de especialidad y a las temáticas interculturales. En 2004 la adquisición por parte de la universidad de una plataforma virtual de tipo colaborativo permitió una nueva evolución dentro de las nuevas tecnologías educativas constituyendo así un instrumento al servicio de la innovación pedagógica. El objetivo inicial era proponer a los alumnos un dispositivo pedagógico concebido como complemento a la enseñanza presencial y, de este modo, garantizar la continuidad del programa. Se puso en línea un corpus de conferencias con su correspondiente trabajo de didactización. La orientación privilegiada, desde el punto de vista del usuario, fue limitada puesto que sólo se tenía como objetivo el reaprovechamiento de las conferencias y la transmisión de una comunicación unilateral. Nuestra intervención propone, por un lado y situándonos como formadores, un balance de la utilización pedagógica de la plataforma (en complemento al programa o como iniciación a la autonomía) y, por otro como usuarios, un balance de los conocimientos y competencias adquiridos a partir de las diferentes actividades propuestas en la plataforma.

Palabras clave: Plataforma, virtual, TICE, MINERVE, movilidad internacional.



“When I first used the Internet in the early 1990’s, I was immediately impressed with its exciting potential for second language learning and teaching”.

Mark Warschauer¹

1. INTRODUCTION

La mise en place en 1991 du programme MINERVE (**M**obilité des **I**nstitutions d’**E**nseignement et de **R**echerche en **V**ue d’un **E**space **E**ducatif **E**uropéen), à l’Université Lyon 2 a marqué le début de l’intégration d’un enseignement disciplinaire en langue espagnole assuré par des professeurs invités des différentes universités partenaires dans le domaine du droit et de l’économie. Il s’agissait de définir ainsi un cadre institutionnel propre à stimuler la mobilité étudiante.²

Ont par suite émergé de nouvelles demandes et attentes et surtout de nouveaux besoins en didactique des langues et cultures d’où la mise en place d’un dispositif pédagogique spécifique destiné à améliorer chez les étudiants la capacité à intégrer le contenu disciplinaire par un travail ciblé sur la langue de spécialité d’une part et les thématiques interculturelles d’autre part.

En 2004, l’acquisition par l’Université d’une plateforme de cours de type collaboratif a permis d’amorcer une nouvelle évolution dans la mesure où les nouvelles technologies éducatives (NTE) nous semblaient pouvoir constituer un outil au service de l’innovation didactique. Il s’agissait essentiellement de déterminer si leur utilisation allait permettre de proposer aux étudiants des dispositifs pédagogiques motivants en complémentarité avec les enseignements proposés en présentiel et garantir ainsi la pérennité du programme. Un corpus de conférences a été mis en ligne et didactisé. Les orientations retenues alors en termes d’usages se sont essentiellement limitées à la mutualisation des connaissances et à une forme de communication unilatérale.

L’objectif de notre contribution sera de proposer en tant que formateurs un bilan des pratiques élaborées à partir de cet outil (modèle de complémentarité et/ou d’autonomie) et en tant qu’usagers, un bilan des connaissances et des compétences acquises à partir des différentes activités proposées sur la plateforme. Ensuite, nous voudrions évoquer les possibles développements de la plateforme éducative à la croisée de différents projets intra et extra Lyon 2 (par ex. projets d’ordre européen), des évolutions du web 2.0. et de l’obligation sur le plan institutionnel de créer des passerelles entre le domaine de la recherche et l’innovation pédagogique et technologique.

2. HISTORIQUE DE MINERVE ET ORGANISATION DU PROGRAMME

Nous voudrions d’abord rapporter brièvement l’histoire du programme MINERVE afin de mieux comprendre son organisation actuelle. Sa création remonte aux années 90 suite à la signature **d’un accord de collaboration de trois présidents d’universités européennes** : l’université de Lyon 2 (dont le président à l’époque était M. E. Froment), l’université de Barcelone (président M. J. Bricall) et l’université de Francfort (président M. K. Ring). La volonté affichée en cette année 1991 est la même qu’aujourd’hui, celle « de contribuer à la construction de

¹ « Foreword » in M. Thomas (éd.), *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*, 2009, USA-Hershey et Royaume Uni-Londres, p. XIX.

² L’information sur le programme MINERVE est issue de deux sources : *Guide de l’étudiant MINERVE* (Sonia O’Connor, 29/04/2010) et *Bilan de la mission relative au lancement et mise en place du programme international MINERVE* (Setty Moretti, avril 2010).

l'Europe universitaire par une initiative commune et significative » (citation textuelle de l'accord collaboration). Voici quelques dates :

1991 Naissance du programme

1992 MINERVE déclaré projet pilote par l'Union Européenne

1994 Construction de la tour MINERVE sur le Campus Porte des Alpes, destinée à l'accueil des universités partenaires. Premières conférences MINERVE

1994-2007 Extension des partenariats : Barcelone, Francfort, Leipzig, Castellón de la Plana. Mise en place de doubles-diplômes au niveau Licence.

2004 Mise en place du parcours de mineure *Compétence en langues* (pour les étudiants dont la majeure n'est pas une langue étrangère)

2007 Refonte du programme : MINERVE passe du statut d'option facultative à celui d'enseignement obligatoire intégré dans le parcours de Licence en s'appuyant sur le dispositif *Compétence en langues* de la première à la troisième année de Licence.

2011 Nouveaux projets : ouverture de nouvelles langues (portugais) et de nouveaux parcours (Allemand Humanités, Portugais Humanités)

Actuellement le programme MINERVE s'organise sur les trois années du parcours LICENCE de la façon suivante :

- En première année de Licence, trois matières sont proposées aux étudiants dans le cadre du parcours international MINERVE : *Approfondissement linguistique* (TD), *Préparation linguistique aux conférences* (TD), *Conférences* (CM) en langue MINERVE (équivalent en crédits : 10).
- En deuxième année de Licence, deux matières : *Préparation linguistique aux conférences* (TD) et *Conférences* (CM) en langue MINERVE (6 crédits).
- En troisième année de Licence : deux matières également, *Préparation linguistique aux conférences* (TD) et *Conférences* (CM) en langue MINERVE (6 crédits).

Le programme MINERVE permet aux étudiants d'acquérir une double compétence disciplinaire et linguistique. La compétence disciplinaire est déterminée par le choix d'une majeure dans une des disciplines suivantes : Économie, Gestion, Droit, Science politique, LEA, Histoire, Histoire de l'Art, Géographie, Sociologie, Anthropologie, Lettres. La compétence linguistique s'articule sur le choix de MINERVE comme mineure/majeure B dans une langue étrangère parmi les options proposées à l'université Lyon 2. Ainsi, pour un parcours dans le domaine de l'ECONOMIE, l'étudiant peut opter pour une option allemand, espagnol, italien ; pour un parcours dans le domaine du DROIT : allemand, espagnol ; pour un parcours dans le domaine des HUMANITÉS : italien. L'acquisition d'une double compétence au sein d'un double parcours constitue une structure de formation attractive pour des étudiants recherchant une insertion professionnelle à l'international.

Voici deux tableaux explicatifs de la structuration et l'insertion de MINERVE dans nos cursus. Le tableau 1 précise les choix de parcours MINERVE en fonction de la licence de rattachement. Par exemple, un étudiant inscrit en Licence de Sciences Économiques peut accéder au parcours MINERVE ECONOMIE en trois langues allemand, espagnol et italien ; en revanche, en parcours licence de Géographie un étudiant ne se verra proposé qu'un seul accès : parcours italien HUMANITÉS. En fonction des choix de domaines d'études prioritaires faits par les étudiants, l'université Lyon 2 leur propose une formation complémentaire en langue étrangère articulée à leur champ disciplinaire.

Géographie	Italien Humanités
Histoire	Italien Humanités
Histoire de l'Art	Italien Humanités
LEA Anglais Allemand	Allemand Économie
LEA Anglais Espagnol	Espagnol Économie
LEA Anglais Italien	Italien Économie
Sciences Économiques	Allemand Économie Espagnol Économie Italien Économie
AES	Allemand Économie Espagnol Économie Italien Économie
Droit	Allemand Droit Espagnol Droit Italien Économie
Science Politique	Allemand Droit Espagnol Droit Italien Économie
ICOM	Allemand Économie Espagnol Économie Italien Économie

Tableau 1 : choix de parcours MINERVE (année 2011-2012)

Le tableau 2 montre la structure interne de MINERVE au sein de nos licences.

		UE Majeure A	UE Majeure B	UE Transversale
		10 cr	10 cr	10 cr
L1	s1	Disciplinaire	Parcours international Minerve : <u>3 TD</u> Minerve 63h	Langue CLES TICE Methodologie U
	s2	Disciplinaire	Parcours international Minerve : <u>3 TD</u> Minerve 63h	Langue CLES Méthodologie discipl. Ouverture
		UE Majeure	UE Compl Majeure	UE Transversale
		15 cr	9 cr	6 cr
L2	s3	EP disciplinaires	EP disciplinaires	Langue CLES Préparation linguistique 21H Conférence 21h
	s4	EP disciplinaires	EP disciplinaires	Langue CLES Préparation linguistique 21H Conférence 21h
L3	s5	EP disciplinaires	EP disciplinaires et professionnalisant	Langue CLES Préparation linguistique 21H Conférence 21h
	s6	EP disciplinaires	EP disciplinaires et professionnalisant	Langue CLES Préparation linguistique 21H Conférence 21h

Tableau 2 Maquette insérant le parcours MINERVE

Pour la première année le poids de MINERVE équivaut à 10 crédits face aux 10 crédits accordés à l'enseignement disciplinaire (Économie, Gestion, Droit, Science politique, LEA, Histoire, Histoire de l'Art, Géographie, Sociologie, Anthropologie, Lettres) et aux 10 crédits d'enseignements transversaux. En cette première année de licence, l'étudiant MINERVE suit trois matières : les conférences en langue étrangère délivrées par les professeurs invités (*Conférence*), le soutien linguistique –*Préparation linguistique aux conférences*– servant à mieux comprendre le contenu et la langue des conférences et une mise à niveau générale en langue étrangère (*Approfondissement linguistique*). À partir de la deuxième année, le poids accordé au parcours MINERVE est ramené à 6 crédits, ce qui amène systématiquement l'étudiant à se consacrer à deux matières au sein du programme (les conférences et la préparation linguistique). Le fait d'enlever une matière du parcours (*Approfondissement*

linguistique) se justifiait par l'homogénéisation du niveau de langue atteint en première année, grâce aux trois crédits supplémentaires accordés à ce cours.

3. PRÉSENTATION DU PROJET MINERVE CAMPUS NUMÉRIQUE

3.1. Périmètre du projet

Comme l'indique notre introduction, la mobilisation de la plateforme de cours e-learning Four Point dans le cadre du programme MINERVE s'inscrit **non dans le cadre d'une démarche de recherche** portant sur l'enseignement / apprentissage en Didactique des Langues et Culture et /ou l'enseignement / apprentissage en Espagnol à objectifs spécifiques, mais plutôt dans le cadre **d'un projet-action** visant à **revaloriser un programme** manquant de soutien institutionnel à l'époque où j'ai créé le « concept » Minerve campus numérique (coût horaire jugé disproportionné (heures PRAS³) en regard de l'effectif du public cible : groupes d'étudiants de Sciences Économiques). J'ai d'ailleurs exposé les grandes lignes de ce projet lors des journées du GERES à Montpellier en 2005⁴.

L'idée initiale consistait en convertir les conférences dispensées en **unités didactiques** grâce aux potentialités offerte par la plateforme de type collaboratif acquise par l'Université.

Il convient donc de souligner **la convergence temporelle** et momentanée⁵ (PUREN) entre **des politiques publiques européennes et leurs effets en termes de mobilité intra-européenne** (financements européens du programme Minerve), **les orientations de l'Université Lyon 2** (rentabiliser les PRAS), **l'évolution de l'enseignement de langues** (développement du secteur LANSAD au sein de l'Université Lyon 2, priorité donnée à l'approche par compétences) et le choix d'une **médiatisation** (REZEAU)⁶ par la plateforme. Il s'agissait pour moi de mettre la technologie au service d'une innovation didactique pour mieux remplir le double objectif institutionnel que je m'étais fixé :

- stimuler la mobilité étudiante au sein du programme MINERVE en travaillant sur un nouveau support ;
- ouvrir le programme MINERVE à de nouveaux publics étudiants du secteur LANSAD.

3.2. Chronologie de la mise en œuvre

Étape 1 : réunir les compétences

2004 : Acquisition de la plateforme de e-learning *Four Point* (plateforme australienne).

Ressources humaines existantes :

- 1 enseignante d'espagnol (B. Baradat-Liro) ;
- 3 PRAS Université partenaire (Jaime 1ero Castellón de la Plana) : Vicente Castelló, Juan Angel Lafuente, Javier Sanahuja. ;

³ PRAS = Professeur associé.

⁴ Cette communication a été présentée le vendredi 1er avril 2005 à l'UFR des Sciences-économiques de Montpellier 1 dans le cadre des 2èmes journées d'études du GERES dont la thématique était la suivante : "*L'espagnol secteur LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) : état des lieux, problématiques et perspectives*"

⁵ Sur la notion de convergence / divergence et plus généralement pour nourrir sa réflexion sur les mécanismes mis en œuvre dans les relations entre "innovation technologique" et "innovation didactique", je renvoie à l'article de Christian Puren "*Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences ... et quelles divergences?*" disponible sur le site de cyber-langues et sur celui de l'APLV.

⁶ Sur l'articulation entre la « médiation » pédagogique et la « médiatisation » dans un environnement multimédia, on consultera la thèse de Joseph Rézeau qui s'est intéressé plus spécifiquement au cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'Université Bordeaux 2.

<http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/indexRecherche.htm>

- 1 Ingénieur d'Études Pôle FILTRE administrateur de la plateforme : Pascal Palumbo) ;
- 1 technicien du service audiovisuel chargé de filmer : Stéphane Marquet.

Contraintes techniques et matérielles :

Conférence enregistrée dans un studio d'enregistrement qui bénéficie en outre d'un aménagement permettant d'accueillir le public cible : gradins équipés de pupitres permettant la prise de notes pour les étudiants.

Étape 2 : la mise en ligne

2005- 2008 : Mise en ligne d'une sélection de conférences dispensées dans le cadre du programme MINERVE de 2003 à 2008.

Protocole suivi :

Phases préparatoires	Personnes ressources
1. Négociation d'un contenu. Thématique socio-économique et interculturelle.	Enseignante / PRAS
2. Détermination d'un format : durée comprise entre 33 minutes et 1H12 minutes maximum.	Enseignante / PRAS
3. Création d'un fichier vidéo à partir de la session filmée	Technicien service audiovisuel
4. Récupération des diapositives PPT d'appui	Enseignante / PRAS
5. Synchronisation vidéo / diapositives + séquençage de la conférence en sous-parties selon une cohérence de contenu.	Enseignante
6. Implémentation de la synchronisation sur la plateforme Four Point.	Administrateur de la plateforme

Sur une base moyenne de 1 à 3 conférences enregistrées par an de 2005 à 2008, on aboutit à un corpus de 24 conférences.

Étape 3 : La didactisation, faire les choix pertinents

Deux facteurs déterminent le mode de constitution du corpus MINERVE ESPAGNOL :

1. Domaine considéré: Le programme se situe dans le cadre d'un enseignement / apprentissage en Langue et Culture.

→ **Choix culturels** : connaissance de la société espagnole contemporaine et plus particulièrement du cadre socio-économique.

→ **Choix linguistiques** : espagnol général et espagnol de l'économie.

2. Projet-action : préparation à la mobilité → acquisition d'un double diplôme dans l'Université partenaire.

Dans ce contexte nous avons considéré que ce sont les matériaux didactiques qui fournissent l'input nécessaire à la situation d'apprentissage. L'input correspond à la **phase de sélection des contenus**⁷ et implique également **une réflexion sur les stratégies d'apprentissage en situation de mobilité.**

⁷ Joseph Rézeau propose une analyse tout à fait intéressante de la stratégie de sélection des contenus linguistiques à enseigner dans le cadre d'un enseignement en langue de spécialité : « *Lorsqu'il s'agit de choisir et d'organiser les contenus linguistiques à enseigner, deux stratégies s'opposent : la stratégie synthétique, qui s'appuie sur un modèle descriptif de la langue, et la stratégie analytique, qui part des besoins langagiers des apprenants. Dans le cadre d'un enseignement de la langue de*

3.3. L'impact du projet-action de mobilité dans la sélection et l'évolution des contenus retenus

Le choix des contenus retenus a connu une évolution au cours des années. Initialement centrées sur la réalité socio-économique espagnole, les thématiques proposées se sont progressivement élargies jusqu'à aboutir à un ensemble de trois groupes distincts mais complémentaires.

Groupe 1 : connaissance de la réalité socio-économique espagnole : 11 conférences

- Tema 1: El mercado laboral en España en 2003 (duración 33 minutos) (VCR⁸)
- Tema 3: La política presupuestaria 2003. (duración: 35 minutos) (VCR)
- Tema 5: Situación económica de España 2004 (duración: 1H09 minutos) (JALL)
- Tema 6: Convergencia y desigualdad regional I 2004 (duración: 46 minutos y 54 segundos) (JALL)
- Tema 7: Convergencia y desigualdad regional II 2004 (duración: 1H y 10 minutos) (JALL)
- Tema 8: Radiografía socioeconómica 2004 (duración 47 minutos y 9 segundos) (VCR)
- Tema 9: ¿España va bien o no va bien? 2004 (duración: 51 minutos y 26 segundos) (VCR)
- Tema 13: Situación económica de España (duración: 1H y 5 minutos y 15 segundos) 2005 (JALL)
- Tema 19: Un retrato de cómo vivimos (INE) / encuesta de condiciones de vida 2007 (duración: 59 minutos y 54 segundos) (JALL)
- Tema 24: La situación de la mujer en España 2008 (duración: 57M y 06 segundos) (JS)
- Tema 23: La inmigración en España 2008 (duración: 42 minutos y 02 segundos) (JS)

Groupe 2 : L'Espagne en Europe: 4 conférences

- Tema 2: La situación del empleo en la Unión Europea en 2003 (duración 1 hora y 17 minutos) (VCR)
- Tema 10: Cambios en la sociedad y en el trabajo 2004 (duración 46 minutos y 56 segundos) (VCR)
- Tema 14: La Europa de la flexibilidad I 2006 (VCR) (duración: 59 minutos y 46 segundos)
- Tema 15: La Europa de la flexibilidad II 2006 (VCR) (duración: 12 minutos y 8 segundos)

Groupe 3 : l'Espagne face aux défis d'un monde global : 9 conférences

- Tema 4: La globalización 2003 (duración 42 minutos) (VCR)
- Tema 11: Demografía 2005 (duración: 1H 5 minutos y 19 segundos) (VCR)
- Tema 12: Deslocalización 2005 (duración: 1H 04 minutos y 56 segundos) (VCR)
- Tema 16: La inmigración 2007 (duración: 59 minutos y 10 segundos) (VCR)
- Tema 17: El cambio climático 2007 (duración: 42 minutos y 07 segundos) (VCR)
- Tema 18: La economía española en el contexto mundial 2007 (duración: 57 minutos y 48 segundos) (JALL)
- Tema 20: Turismo. (duración: 1H 12 minutos y 22 segundos) (VCR)
- Tema 21: Crecimiento, sostenibilidad y medio ambiente 2008 (duración: 1H 08 minutos y 38 segundos) (JALL)
- Tema 22: TIC Tecnologías sobre la información y la comunicación 2008 (duración: 1H 08 minutos y 08 segundos) (JALL)

spécialité, c'est le modèle de Hutchinson et Waters qui nous paraît le mieux adapté. En effet, ce modèle fait certes référence à l'analyse des besoins langagiers, mais il met surtout en évidence le rôle essentiel des matériaux didactiques qui fournissent l'input nécessaire à l'apprentissage » (Joseph Rézeau, 2001 p. 400, <http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/indexRecherche.htm>).

⁸ Les lettres figurant en fin de ligne correspondent aux initiales du prénom et des noms de chacun des professeurs invités espagnols qui ont bien voulu accepter de participer au projet de la plateforme MINERVE. Tous trois sont issus de l'Université partenaire Jaume Iero de Castellón de la Plana (VCR = Vicente Castelló Roselló, JALL = Juan Angel Lafuente Luengo, JS = Javier Sanahuja).

On le voit, les différentes thématiques sélectionnées ont pour objectif d'accompagner l'étudiant dans la construction de son parcours de mobilité dans le sens où elles visent à le sensibiliser aux implications interculturelles que suppose la candidature à un parcours de mobilité. Trois orientations essentielles sont dès lors retenues.

Penser l'interculturalité : Les contenus proposés visent à faciliter l'adaptation de l'étudiant au sein de l'université partenaire (objectif académique) mais aussi au sein de la société espagnole qu'il se prépare à intégrer (objectif de socialisation). Les connaissances et compétences linguistiques acquises servent un projet citoyen (l'intégration à un projet de mobilité européenne). L'étudiant-citoyen non seulement se familiarise avec les principaux enjeux de société qui font débat au sein du pays qui l'accueille mais entre dans la grille de lecture des problématiques socio-économiques ou géopolitiques du pays d'accueil dans la mesure où les conférenciers sont eux-mêmes issus de l'Université partenaire.

Donner à voir la réalité socio-économique espagnole dans une perspective diachronique : l'éventail chronologique proposé permet de mesurer les évolutions socio-économiques récentes et se prêtent à des exploitations pédagogiques de type comparatif. L'Espagne des années 1996 (Tema 9 : ¿España va bien o no va bien ?) face à l'Espagne des années 2000 (Tema 19 : Un retrato de cómo vivimos).

Travailler des thématiques transversales : changement climatique, immigration, TIC des thématiques qui situent la société espagnole avec ses forces et ses faiblesses au sein du monde global du XXI^{ème} siècle.

3.4. L'impact du cadre institutionnel dans le choix des intervenants

Au total trois professeurs invités (PRAS) ont accepté de participer au projet « plateforme MINERVE », tous économistes de formation avec chacun leur domaine de spécialité. Tous participent de façon régulière au programme MINERVE ; ils ont une bonne connaissance du public cible ainsi que des objectifs institutionnels du programme.

Les supports de cours sont mis à disposition des étudiants et diffusés sur la plateforme avec l'accord de l'intervenant.

3.5. Les activités proposées

Le choix et les modalités des activités proposées sont déterminées par les objectifs de la formation : la préparation à la mobilité. C'est pourquoi seules les compétences de **compréhension orale et de production écrite** sont travaillées sur la plateforme.

Nous avons volontairement ciblé ces deux compétences car ce sont elles qui me semblent prioritaires pour un étudiant ERASMUS. Ce dernier doit être apte à suivre des cours dispensés dans son domaine de spécialité dans les universités partenaires espagnoles : compréhension du contenu, prise de notes, production écrite.

Les compétences de **production orale et d'interaction** ainsi que les compétences de **compréhension écrite** font l'objet d'un travail spécifique complémentaire dans le cadre des travaux dirigés dispensés en présentiel.

4. PRÉSENTATION DE LA PLATEFORME MINERVE ESPAGNOL

4.1. Page d'accueil

La page d'accueil se présente en deux parties :



The screenshot shows a Mozilla Firefox browser window displaying the 'Minerve Espagnol' course platform. The browser's address bar shows the URL 'http://cours.univ-lyon2.fr/'. The page title is 'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2 Plateforme de cours'. The user is identified as 'BARADAT-LIRO, Brigitte'. The main content area is divided into two sections: 'Minerve Espagnol' on the left and '00. Manual de uso' on the right. The 'Minerve Espagnol' section lists 9 conference topics in chronological order, each with a link to 'Afficher les activités'. The '00. Manual de uso' section includes an 'Índice' and a 'Presentación de MINERVE ESPAÑOL'.

Sur la partie gauche de l'écran apparaît le menu de l'ensemble des conférences proposées par ordre chronologique d'enregistrement. Sur la partie droite, la rubrique « Manual de Uso » se décompose en deux sous-parties : « Índice », où l'étudiant accède à des informations complémentaires (thème de la conférence, durée, année, nom du professeur de l'Université partenaire) ; et « Presentación de MINERVE Español » où il bénéficie de conseils méthodologiques visant à l'accompagner dans l'élaboration de son parcours d'apprentissage.

4.2. Scénarisation pédagogique des activités

Nous avons choisi d'adopter une **scénarisation commune pour l'ensemble des conférences** par souci de clarté et de cohérence et également pour faciliter la navigation pour le public cible. Cela nous a semblé d'autant plus nécessaire que la plateforme a été essentiellement utilisée dans **des dispositifs d'autonomie guidée**.

Chaque conférence est subdivisée en différentes parties selon une cohérence thématique. Cette subdivision permet de focaliser le travail de compréhension sur un temps plus court et de travailler aussi bien la compréhension globale que la compréhension de détail. Pour chaque partie nous proposons trois types d'activités : deux centrées sur la compréhension, et une centrée sur la production écrite. (Questions ouvertes). Chaque partie se clôt sur une transcription intégrale ou partielle ou sur un glossaire lexical et grammatical.

4.2.1. Présentation détaillée de la scénarisation:

Choix de la conférence et des activités : choix libre ou imposé en fonction des choix pédagogiques (voir annexe 1).

Travail de compréhension globale : écoute de la vidéo couplée avec le diaporama. Cela permet une mise en situation d'enseignement / apprentissage proche de celle rencontrée en situation de cours dans le pays partenaire (voir annexe 2).

Test de compréhension (avec vidéo): L'outil de streaming vidéo en ligne ouvre de nouvelles perspectives d'écoute. L'enseignant ne contrôle plus la diffusion des ressources en termes de chronologie et de fréquence. L'apprenant contrôle lui-même le flux vidéo. (voir annexe 3)
Le Travail de compréhension détaillée se fait sous forme de Test (QCM à réponse unique, à réponses multiples, appariements, exercices lacunaires). L'outil QCM permet aux apprenants d'évaluer eux-mêmes leur degré de compréhension de chacune des parties de la conférence et de gagner ainsi en autonomie (voir annexe 4).

Production écrite : Cette activité se présente sous forme de questions ouvertes portant sur la partie étudiée. La plateforme permet en outre une matérialisation en ligne des productions des apprenants, ce qui facilite la diffusion des productions à l'ensemble du groupe (voir annexe 5).

Transcripción de la conferencia o glosario económico.

4.3. Bilan des usages de la plateforme

Le bilan de l'expérimentation de la plateforme MINERVE reste à ce jour limité, et ce, pour plusieurs raisons, institutionnelles et personnelles. En 2007, Brigitte Baradat-Liro qui avait initié le projet à l'Université Lyon 2 pour intégrer le département de LEA de l'Université de Savoie. Elle a néanmoins poursuivi l'alimentation de la plateforme et la didactisation des conférences jusqu'en 2008. De 2007 à 2010, les enseignants en charge des groupes d'étudiants MINERVE ont utilisé ponctuellement l'existant. Ces utilisations relevaient d'initiatives personnelles mais ne s'inscrivaient pas dans le cadre d'un dispositif d'enseignement / apprentissage plus global proposé à l'ensemble des étudiants hispanistes du programme.

Nous nous bornerons donc à évoquer les modes d'utilisation de la plateforme qu'a pu expérimenté l'enseignante qui a été à l'origine de la mise en ligne des conférences à une époque où la rencontre entre la didactique des langues et cultures et les technologies éducatives était relativement récente.

En termes de modélisation, si nous nous référons à la typologie proposée par Christian PUREN⁹, nous pouvons considérer que les usages de la plateforme MINERVE relève du « modèle d'éclectisme » ou « de synergie » dans la mesure où l'innovation technologique

⁹ En annexe de son article intitulé *“Nouvelle perspective Actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives: quelles convergences ... et quelles divergences?”*, Christian Puren propose un tableau (élaboré en 2001) de différents modèles historiques permettant de caractériser l'articulation existant entre “innovation technologique” et “didactique des langues”. Le “**modèle d'éclectisme**” y est défini comme un modèle où les “*les nouvelles technologies sont mobilisées séparément et systématiquement par les méthodologues, qui s'appuient sur les potentialités pour proposer (aux enseignants) ou sur leurs effets pour décrire (chez les apprenants) de nouvelles cohérences partielles d'enseignement ou d'apprentissage.*” En 2009, date de la publication de l'article cité, il suggère d'ajouter un cinquième modèle dit « **de synergie** » au tableau initial afin d'intégrer aux différents modèles les apports de la perspective actionnelle «*le statut de la technologie y serait « convergent » et la centration complexe puisqu'elle se ferait à la fois sur la méthodologie (la PA en l'occurrence), la technologie (les innovations technologiques en convergence avec la PA), les apprenants (la forme aboutie de la mise en œuvre de la PA étant le projet pédagogique, qui donne par définition une large autonomie aux élèves) et les enseignants (considérés désormais comme des acteurs à part entière du projet commun d'enseignement-apprentissage).*»

rentre en convergence avec le projet d'action de mobilité. La centration est complexe dans la mesure où elle se fait à la fois sur la méthodologie, la technologie, les apprenants et les enseignants.

4.3.1. Bilan du point de vue du formateur

Le travail sur la plateforme vient en appui du cours en présentiel.

En présentiel : travail sur les compétences de **production orale et d'interaction** ainsi que les compétences de **compréhension écrite**

En autonomie : activités sur la plateforme, travail sur les compétences de compréhension orale, production écrite.

Protocole retenu

Étape 1 : choix de la thématique après négociation ou thématique choisie en fonction du programme institutionnel (PRAS).

Étape 2 : division du groupe classe en trois ateliers et constitution d'un calendrier de rotation dans les différents ateliers :

Atelier 1 : groupe autonomie recherche documentaire : travail de CE – choix de plusieurs textes de points de vue différents sur la thématique choisie, choix d'articles de presse de pays différents, production d'un document de synthèse à destination de la rubrique du courrier des lecteurs.

Atelier 2 : groupe interaction / réflexion sur l'apprentissage : travail de PO. L'enseignant est présent dans ce groupe.

– Interaction par étapes : préparation d'un jeu de rôles en lien avec la thématique travaillée et restitution du jeu de rôles puis glissement progressif vers une production à caractère plus social et interactif : chaque microgroupe d'étudiants prépare un rôle et désigne un participant pour la situation d'interaction qui devient alors davantage aléatoire.

– Bilan sur les apprentissages : bilan des activités effectués dans les autres ateliers la semaine précédente (échanges enseignant/ apprenant et apprenant / apprenant).

Atelier 3 : groupe autonomie plateforme MINERVE en salle équipée : travail de CO et PE - Prise de notes – test – production écrite.

Étape 3 : **rotation des ateliers d'une semaine sur l'autre.**

Étape 4 : **évaluation formative** dans l'atelier PO + **Evaluation sommative** en fin de parcours (chaque étudiant présente un bilan de ses activités dans les différents ateliers à partir des différents éléments répertoriés dans son carnet de bord = « soutenance » de son carnet de bord face à l'enseignant + un groupe de pairs).

4.3.2. Bilan du point de vue de l'étudiant

1. Participation aux différents ateliers.
2. Élaboration progressive du carnet de bord (remédiation lors des ateliers interaction /bilan).
3. Soutenance du carnet de bord.

4.4. Conclusion sur l'expérimentation de la plateforme

L'utilisation limitée et ponctuelle de la plateforme MINERVE nous amène à réfléchir à plusieurs niveaux. Il est clair que l'intégration des technologies ne peut apparaître comme une valeur ajoutée dans le processus enseignement / apprentissage que dans la mesure où elle rencontre un soutien institutionnel fort.

Il est impératif de mettre en œuvre des convergences entre innovation technologique et innovation didactique, pour dépasser les expérimentations isolées et sans lendemain. L'innovation durable n'est possible que si le projet pédagogique devient un projet commun d'enseignement / apprentissage pour tous les enseignants impliqués ainsi que pour les apprenants¹⁰.

Cela demande de se livrer à une réflexion didactique commune qui vise à l'émergence de dispositifs pédagogiques que chaque enseignant puisse s'approprier en fonction des évolutions perçues en termes de formation, et en termes de demandes et d'attentes des apprenants.

5. L'AVENIR DU PROJET

En 2011, l'équipe pédagogique MINERVE a voulu faire évoluer le programme vers une plus forte implication dans le domaine des Technologies de l'Information et de la Communication. Pour ce faire, le responsable du volet espagnol a proposé d'ouvrir l'enseignement du parcours international sur une plateforme virtuelle d'enseignement logée sur internet (et non pas sur l'intranet, comme c'était le cas jusqu'à présent). Un appel à projets internes Lyon 2 (*Bonus Qualité Formation*) était lancé et nous avons répondu par une proposition de soutien à des formations utilisant les nouvelles technologies, notamment le e-learning. Le projet MINERVE a été retenu par l'actuelle équipe présidentielle. Voici la description sommaire du projet :

Objet : développement d'une plateforme éducative en accès libre sur le site de l'université Lyon 2 (www.univ-lyon2.fr) consacrée aux parcours MINERVE en espagnol, allemand et italien.

Contenu de la plateforme éducative : corpus de conférences dispensés par les PRAS MINERVE dans les domaines du droit, de l'économie, de l'art ou des humanités. L'enregistrement des conférences (format vidéo) sera accompagné d'une didactisation comprenant des exercices de compréhension orale et de production écrite.

État actuel de la plateforme : corpus de conférences en espagnol datant des années 2003-2008 créé par Pascal Palumbo et Brigitte Baradat-Liro sur l'intranet de Lyon 2 (plateforme des cours en accès restreint). Le but de l'action est de généraliser aux autres langues du parcours MINERVE la plateforme et de proposer les contenus en accès libre afin d'améliorer la visibilité du programme tant à l'intérieur de notre université qu'à l'extérieur.

Développements ultérieurs : après le démarrage du programme à Lyon 2, nous comptons solliciter des aides européennes dans le cadre du *Programme d'éducation et de formation tout au long de la vie, activité clé 3 TIC, Réseaux/Projets multilatéraux*, en concertation avec nos partenaires européens.

Public visé :

- Étudiants des filières bénéficiant du parcours international MINERVE (Université Lyon 2).
- Formateurs dans le domaine d'intervention des conférenciers MINERVE (Université Lyon 2 ou hors Lyon 2)

¹⁰ En conclusion de son article "*Nouvelle perspective Actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives: quelles convergences ... et quelles divergences?*", Christian Puren propose quelques règles d'action pour de l'innovation durable à méditer avec profit !

- Programmes d'éducation et de formation tout au long de la vie
- Centres de ressources (bibliothèques multimédias)
- Chercheurs dans les domaines du droit, de l'économie, de l'art ou des humanités en allemand, espagnol ou italien

Les évolutions attendues pour la plateforme sont en premier lieu une augmentation de son interactivité (web 2.0), tant par l'intégration d'activités coopératives (forums) que par le développement de blogs créés par les professeurs invités. Ce développement permettra d'améliorer la convivialité de la plateforme de cours, pour l'instant limitée du fait des contraintes techniques qu'elle impose et d'une mobilisation limitée en termes de ressources humaines.

D'un point de vue purement scientifique, la plateforme servira à la promotion des coopérations qui se sont tissées tout au long des années entre les professeurs invités au niveau recherche. Ces derniers, issus de différents pays européens ont parfois des domaines de recherche communs ou connexes. Un chercheur espagnol en économie et un chercheur du même domaine venant d'Italie peuvent ainsi se rencontrer dans le cadre de leur participation à MINERVE et initier une collaboration au sein même du programme. La plateforme éducative, utilisée dans cette optique, pourrait servir à mutualiser des projets scientifiques et devenir non seulement le vecteur de la mobilité étudiante mais également celui de la mobilité enseignante.

5. EN GUISE DE CONCLUSION

Cette présentation ne prétend en aucun cas définir une politique institutionnelle concernant l'avenir du programme MINERVE, ni dresser un bilan de son état actuel. Elle présente simplement l'ébauche d'un *plan d'action* pour faire évoluer la situation de la plateforme telle qu'elle existe dans l'état antérieurement décrit par Brigitte Baradat-Liro (Montpellier 2005, Grenoble 2011). Les premiers questionnements sont évidents. Avons-nous intérêt à faire sortir du cadre confortable de notre intranet un outil de travail de l'université Lyon 2 ? Pouvons-nous indéfiniment rester au stade actuel ? Le rayonnement de notre programme et des intervenants extérieurs qui y participent nous impose de proposer une évolution dans le sens d'un internet ouvert, réutilisable, d'un accès moins confidentiel. Nos partenaires sont également désireux de se positionner dans un marché de la connaissance européenne pour lequel une plateforme éducative telle que nous la proposons correspond à un enjeu stratégique.

Outre le rayonnement du programme et les intérêts stratégiques, la création et le développement de la plateforme éducative renforceront le lien entre la partie du programme dispensée en présentiel (soumise à de fortes contraintes spatio-temporelles) et les enseignements proposés sous forme de travaux dirigés le reste de l'année. Les disponibilités des professeurs invités nous obligent en effet à concentrer les cours (21H de cours magistraux) sur une durée de deux voire de quatre semaines pour chaque semestre (de 12 semaines de cours traditionnellement), ce qui implique non seulement une surcharge horaire ponctuelle notable pour nos étudiants, mais également une intensité « qualitative » en termes d'acquisition de contenus et de connaissances dans le domaine de spécialité.

La possibilité ouverte d'une connexion à une plateforme tout au long du semestre nous permettrait d'améliorer de façon non négligeable la continuité du programme. L'intervention des professeurs invités se poursuivrait ainsi au-delà de la période définie par le seul cadre institutionnel sous la forme d'activités complémentaires éventuellement soumises à évaluation dans le cadre d'un contrôle continu des connaissances. L'articulation avec le travail des enseignants chargés des TD de *Préparation linguistique aux conférences* voire des TD *Approfondissement* en première année de Licence gagnerait ainsi en lisibilité et en cohérence pédagogique.

La plateforme éducative servira enfin à améliorer les compétences linguistiques de nos étudiants au-delà des moments forts de l'année que constituent l'arrivée et le départ des professeurs invités. Comme le signale l'ancienne responsable des parcours MINERVE, Setty Moretti, la totalité du programme vise à améliorer la mobilité de nos étudiants dans une Europe prête à gérer son multilinguisme :

Le multilinguisme inhérent à l'Europe est plus essentiel que jamais, l'économie industrielle se transforme peu à peu en économie des connaissances, et diverses langues sont nécessaires sur les marchés internationaux avec les compétences culturelles généralement acquises lors de l'apprentissage d'une langue. Les entreprises éprouvent de grandes difficultés à recruter du personnel qualifié possédant les compétences linguistiques autres que des notions d'anglais et le manque de connaissances linguistiques est le principal obstacle à la faible mobilité intra-européenne (2 %). Le programme MINERVE apporte une réponse à cette situation considérée comme un véritable problème et relève le défi de l'intégration du multilinguisme dans les stratégies visant à développer le capital humain pour l'avenir en faisant de l'Europe « le port d'attache » de nos étudiants. (Setty Moretti, Bilan de la mission relative au lancement et mise en place du programme international MINERVE, Lyon, 2010, p. 2)

Le but de notre démarche au sein du programme MINERVE est de contribuer à développer les compétences de nos étudiants non seulement en termes de savoirs dans un environnement mondial où les langues jouent un rôle essentiel voire central, mais aussi en termes de savoir-faire par une sensibilisation forte à l'usage des nouvelles technologies, et donc aux nouveaux modes de travail au sein des entreprises internationalisées. Cet instrument de travail que constituent les TICE intégrées à Lyon 2 dans un environnement numérique de travail n'est en aucun cas perçu par nous, formateurs, comme une *formule magique*¹¹ qui résoudrait tous nos problèmes pédagogiques. C'est plutôt une manière de réactualiser notre enseignement et de contribuer à la formation de nos étudiants dans un contexte socio-économique extrêmement technologisé. Nous évoluons désormais dans un univers pédagogique où la craie et le tableau ne conservent plus le monopole, mais où la didactisation de ressources issues d'internet, les tableaux interactifs, le Web 2.0 ou la connaissance collaborative, entre autres éléments¹², ont leur place à côté de pratiques plus traditionnelles d'enseignement. Au moyen de MINERVE et des actions menées autour des TICE, nous voulons afficher un dynamisme pédagogique¹³ en lien avec notre temps, et renforcer l'attractivité de nos enseignements pour le plus grand bénéfice de nos étudiants.

¹¹ Nous traduisons ainsi une expression (*magic bullet*) du professeur d'informatique et spécialiste en éducation, Mark Warschauer lorsqu'il s'exprime à propos du Web 2.0: « is not viewed as a magic bullet to solve educational problems, but rather as a powerful tool that can have both positive and negative impact, and that must be carefully exploited in line with learner needs, teacher capacity, and local social contexts. » (XX)

¹² Voici quelques références sur les différents possibilités d'utiliser les TICE : pour la didactisation des matériels d'internet, consulter les propositions de la Maison d'Édition EDELSA dans sa collection *Uso de Internet en el Aula* (voir à titre d'exemple, José Carlos de Hoyos, 2003) ; pour l'utilisation de nouvelles technologies, telles que le tableau interactif, voir Smith, H. J. et alii (2005) ; quant à l'usage du Web 2.0, rappelons le livre de référence de M. Thomas (2009) cité à plusieurs reprises dans notre article ; sur les wikis (exemple de connaissance collaborative) et ses applications pédagogiques, voir Santamaría González, F., et Abraira Fernández, C. F. (2006).

¹³ L'immobilisme constitue un des caractères propres au domaine éducatif qui ont été signalés à plusieurs reprises par les spécialistes en application des TICE à l'enseignement. Alexey Semonov, auteur pour l'UNESCO d'un rapport sur l'application de TICE dans l'enseignement, affirme l'intérêt d'introduire la technologie dans nos cours, mais se voit confronté à l'opposition du milieu éducatif ainsi qu'au manque des moyens (parfois facilement surmontables par l'utilisation habile de la technologie): « why have all these brilliant ideas not been introduced everywhere? The reason (besides the inertia of educational system) is this: these ideas are technically unrealizable where the textbook, blackboard,

6. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BARADAT-LIRO, B. (2005) *Du programme Minerve à Minerve Campus numérique* conférence donnée dans le cadre des 2èmes Journées d'études du GERES le 1^{er} avril 2005 à l'UFR de Sciences Économiques de l'Université de Montpellier1.

CATROUX, M. (2006) *Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité* disponible sur <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article933>

DE HOYOS, J. C. : *Buscando trabajo en español (Uso de Internet en el Aula)*, Madrid, Edelsa, 2003.

HEHN, P. (2011) *Les activités instrumentées dans le secondaire* disponible sur <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article3809>

MORETTI, S. : *Bilan de la mission relative au lancement et mise en place du programme international MINERVE*, Université Lyon 2, Lyon, 2010.

O'CONNOR, S.: *Guide de l'étudiant MINERVE*, Université de Lyon 2, Lyon, 2010.

PUREN, C. (2009) *"Nouvelle perspective Actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives: quelles convergences et quelles divergences?"* disponible sur <http://www.cyber-langues.asso.fr/spip.php?article148> et sur <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2673>

REZEAU, J. (2001) *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université* disponible sur <http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/indexRecherche.htm>

SANTAMARÍA GONZÁLEZ, F., & ABRAIRA FERNÁNDEZ, C. F. (2006). Wikis: posibilidades para el aprendizaje colaborativo en Educación Superior. *8th International Symposium on Computers in Education*. Proceedings, October 24-26th, 2006, León, 2, 371-378.

SEMENOV, A. et alii, *Information and communication technologies in schools. A Handbook for teachers or How ICT Can Create New, Open Learning Environments*, UNESCO, Paris, 2005

SMITH, H. J. et alii (2005) : « Interactive whiteboards: boon or bandwagon ? A critical review of the literature », *Journal of Computer Assisted Learning*, 21 (2), pp. 91-101.

THOMAS, M. (éd.), *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*, 2009, USA-Hershey et Royaume Uni-Londres.

WARSCHAUER, M. : « Foreword » in M. Thomas (éd.), *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*, 2009, USA-Hershey et Royaume Uni-Londres, p. XIX-XX

pencil and paper are still the only external tools for instruction and learning. ICT give schools a chance to vanquish these seemingly insurmountable obstacles. » (Alexey Semenov et alii, 2005 : 199).

7. ANNEXES

Annexe 1 : Choix de la conférence et des activités.

The screenshot shows a Mozilla Firefox browser window displaying the 'Minerve Espagnol' course page on the Université Lumière Lyon 2 platform. The page is titled 'Minerve Espagnol' and is on 'Page 6 sur 9'. The main content area is divided into two columns. The left column lists various activities, including '50. La immigration en el mundo 2007 (Parte2)', '51. La immigration en el mundo 2007 (Parte3)', '52. El cambio climático 2007 (Parte 1)', '53. El cambio climático 2007 (Parte 2)', '54. El cambio climático 2007 (Parte 3)', '55. El cambio climático 2007 (Parte 4)', '56. Economía española en el contexto mundial1 20', '57. Economía española en el contexto mundial2 20', '58. Economía española en el contexto mundial3 20', and '59. Un retrato de cómo vivimos 2007 (Parte 1)'. The right column shows a detailed view of activity 52, 'El cambio climático 2007 (Parte 1)'. This view includes a 'Support de cours' (06/06/2007 18:15), a 'Test simple' (20/05/2011 10:30), and an 'Atelier d'écriture' (19/11/2007 10:50). The page also features a search bar, navigation links, and a footer with the 'démarrer' button and system tray icons.

Annexe 2 : Compréhension globale.



Annexe 3 : Test de compréhension avec vidéo.

Mozilla Firefox

Fichier Édition Affichage Historique Marque-pages Outils ?

tel-00007305.pdf (Objet applica... x http://cours.univ-lyon2.fr/ x Connexion... x +

http://cours.univ-lyon2.fr/ ☆ x iMesh Web Search

Les plus visités Débuter avec Firefox À la une Lycée des Métiers Jean-... Webmail de l'académie ... Gmail : la messagerie de...

AntiPhishing

UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2 Plateforme de cours [www](#) | [stu](#) | [intranet](#)

Choisir : -- UN ENSEIGNEMENT -- Rechercher : []

Utilisateur : BARADAT-LIRO, Brigitte | se déconnecter

Accueil Générer mes cours Étudiants Bilans Agenda Bibliothèques pour tests avancés Préférences

Test simple Fichiers Réseau

Revenir


52.1 Ejercicios (con vídeo)

Affichage des questions 1 à 5 sur 7

Suivante

Question 1 (2 point(s))

Entre los diferentes títulos propuestos, elige el que define mejor esta primera parte:



1) demografía y cambio climático.

2) ¿en qué consiste el cambio climático?

3) cambio climático e inmigración.

4) cambio climático y actividad turística.

Question 2 (3 point(s))

El conferenciante evoca de forma preliminar lo que llama "la revolución demográfica". A partir de los datos que nos proporciona, asociar un elemento de la columna de la izquierda con un elemento de

démarrer Grenoble.docx -... Mozilla Firefox FR 11:31

Annexe 4 : Test de compréhension avec vidéo (suite).

Mozilla Firefox

Fichier Édition Affichage Historique Marque-pages Outils 2

http://cours.univ-lyon2.fr/

UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2 Plateforme de cours

Choisir: -- UN ENSEIGNEMENT -- Rechercher: []

Utilisateur: BARADAT-LIRO, Brigitte | se déconnecter

Accueil Générer mes cours Étudiants Bilans Agenda Bibliothèques pour tests avancés Préférences

Fichiers Réseau

1) démographie y cambio climático.

2) ¿en qué consiste el cambio climático?

3) cambio climático e inmigración.

4) cambio climático y actividad turística.

Question 2 (3 point(s))

El conferenciante evoca de forma preliminar lo que llama "la revolución demográfica". A partir de los datos que nos proporciona, asociar un elemento de la columna de la izquierda con un elemento de la columna de la derecha.

Liste des réponses	Correspondances proposées
1) 1900 = <input type="text" value="1"/>	1) 1650 millones
2) 1950 = <input type="text" value="1"/>	2) 6 mil millones
3) 2000 = <input type="text" value="1"/>	3) 250 millones
4) año 0 = <input type="text" value="1"/>	4) 2500 millones

Question 3 (4 point(s))

El director de la OIT comenta el futuro de la inmigración: (8 palabras en total, escribir las tildes) Es un [] o un fenómeno en [] con ventana a las próximas [] debido a que la [] no ha [] puestos de trabajo ni [] de trabajo en sus países [] .

Question 4 (6 point(s))

El director de la OIT comenta las incidencias de la economía global (12 palabras en total, escribir las tildes) Si [] la economía global [] de la gente, nos [] su falta estructural [] su incapacidad para crear suficientes [] vive la gente.

Question 5 (2 point(s))

Indicar las respuestas correctas.

1) el cambio climático no repercute en la capa de ozono.

2) la capa de ozono es un escudo protector de la sociedad.

3) la capa de ozono está ahora protegida.

4) las actividades humanas deterioran la capa de ozono.

Envoyer

démarrer Grenoble.docx... Mozilla Firefox FR 11:42

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

« Innovations didactiques dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol de spécialité grâce aux ressources technologiques »

Organisée par le Département LANSAD
(Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines)

Université Stendhal Grenoble 3

16-17 juin 2011

Emmanuelle EGGERS et Thierry NALLET : « Utilisation de la plateforme *Esprit* en parcours de soutien LEA : présentation et bilan »

Université Stendhal Grenoble 3

emmanuelle.eggers@u-grenoble3.fr; thierry.nallet@u-grenoble3.fr

Résumé : Pour faire face à un taux d'échec très important en première année LEA, un dispositif de renforcement linguistique a été mis en place à la rentrée 2009 pour les étudiants primo-inscrits de LEA L1 à l'Université Stendhal – Grenoble 3, dans le cadre du plan « Réussite Licence ». A la suite d'un test de positionnement avant les inscriptions pédagogiques, les étudiants n'ayant pas acquis le niveau A2 à l'écrit en espagnol se sont vu proposer un enseignement complémentaire spécifique de soutien, combinant un ou deux cours en présentiel et un parcours en autonomie hébergé sur la plateforme *Esprit*. Notre intervention aura pour objectif de présenter l'évolution du dispositif hybride mis en place au cours de ces deux dernières années et d'en proposer un bilan. Pour ce faire nous nous appuierons d'une part sur une série d'enquêtes anonymes effectuées auprès des étudiants et de leurs enseignants et d'autre part sur une analyse de statistiques de poursuite d'études et des résultats aux examens. Nous nous interrogerons également sur les développements futurs de ce dispositif, notamment son articulation avec le cursus principal des étudiants.

Mots-clés : Remédiation, enseignement hybride, autonomie, plateforme multimédia.

Resumen: En el marco del programa nacional "Réussite Licence" destinado a luchar contra el fracaso masivo de los estudiantes de primer año de carrera, la universidad Stendhal – Grenoble 3 ha creado un dispositivo de refuerzo lingüístico para los estudiantes del primer curso de LEA (Lenguas Extranjeras Aplicadas) de español que se viene aplicando desde septiembre de 2009. Tras pasar un test de posicionamiento en el momento de la inscripción, los estudiantes que no hayan alcanzado un nivel A2 por escrito han de seguir uno o dos módulos complementarios específicos de refuerzo, que combinan la enseñanza presencial con actividades en autonomía integradas en la plataforma *Esprit*. Nuestra intervención tendrá como propósito presentar la evolución de dicho dispositivo a lo largo de estos últimos dos años y hacer un balance, basándonos tanto en las encuestas anónimas hechas a estudiantes y profesores como en las estadísticas de abandono de carrera y las notas obtenidas en diferentes asignaturas. Por último, reflexionaremos también sobre la evolución y las posibilidades de desarrollo del dispositivo de refuerzo, así como su relación con las asignaturas troncales de contenido lingüístico.

Palabras clave: Refuerzo, enseñanza híbrida, actividades en autonomía, plataforma multimedia.

1. INTRODUCTION

Pour faire face à un taux d'échec très important en première année LEA, un dispositif de renforcement linguistique obligatoire et doté de crédit a été mis en place à la rentrée 2009 pour les étudiants primo-inscrits de LEA L1 en espagnol à l'Université Stendhal – Grenoble 3, dans le cadre du plan « Réussite Licence ». Ce parcours hybride combine un ou deux cours en présentiel (soutien « bilangue » ou « monolangue ») et un parcours en autonomie hébergé sur la plateforme *Esprit*.

Cet article a pour objet de présenter l'évolution de ce dispositif au cours des deux dernières années et d'en proposer un bilan, qui s'appuie d'une part sur une série d'enquêtes anonymes effectuées auprès des étudiants et de leurs enseignants et d'autre part sur une analyse de statistiques de poursuite d'études et de résultats aux examens. Enfin, nous nous interrogerons également sur les développements futurs du dispositif de soutien, notamment son articulation avec le cursus principal des étudiants.

2. PRÉSENTATION DU SOUTIEN

2.1. Le test et la répartition dans les parcours

Le test de positionnement passé par tous les étudiants primo-inscrits est utilisé également en LANSAD pour situer les étudiants préalablement à leur répartition en groupes de niveau¹⁴. La majorité des bacheliers testés possède *de facto* un lexique pauvre et présente de lourdes lacunes grammaticales¹⁵. Plus de la moitié d'entre eux se voit donc proposer soit un parcours d'ouverture en vue d'une réorientation au second semestre soit un parcours de soutien.

Étant donné la spécificité du cursus LEA, trois cas de figure peuvent se présenter :

- si l'étudiant possède un bon niveau dans les deux langues testées, il ne relève pas du dispositif de soutien et il est orienté vers un parcours de spécialité ou vers un parcours d'ouverture ;
- si l'étudiant est faible dans les deux langues testées, il est orienté vers un parcours de soutien « bilangue » – deux heures de renforcement en présentiel dans chacune des deux langues étudiées – ou, si ses lacunes sont trop importantes, un parcours d'ouverture lui est conseillé ;
- si l'étudiant est d'un bon niveau dans l'une des langues testées mais faible dans l'autre, il sera conduit à suivre le parcours « monolingue ». Aux deux heures communes avec les étudiants « bilangues » se rajoute alors un enseignement spécifique.

2.2. Le parcours de renforcement commun aux étudiants « bilangues » et « monolagues »

Ce parcours associe douze séances de deux heures de cours en présentiel par semestre à un travail personnel en autonomie sur les photocopiés de cours et sur la plateforme Esprit.

¹⁴ Pour des raisons pratiques – nécessité d'utiliser un test stable, relativement court (étant donné le nombre élevé d'étudiants testés) et offrant un résultat chiffré pour pouvoir réaliser ensuite la sélection des étudiants – nous avons écarté le test DIALANG et créé à LANSAD un test *ad hoc* portant essentiellement sur la compréhension de l'écrit et les connaissances lexicales et grammaticales.

¹⁵ L'exemple le plus flagrant en est une connaissance très approximative de la morphologie verbale, qui se traduit entre autres par de grandes difficultés à s'exprimer à la première personne du singulier même au présent de l'indicatif, comme on peut l'observer dans ces extraits de productions écrites tirées du premier forum proposé aux étudiants « monolagues » sur le thème « Escribe un pequeño texto en el que [...] te presentes lo más objetivamente posible: cualidades, defectos, aficiones, disponibilidades para estudiar en equipo. No olvides que tienes que convencer a tus futuros compañeros de trabajo. Así que... ¡cuida tu autorretrato pero también sé honesto para evitar posibles malentendidos! ». « No *tiene* experiencia con le creation de sitios web :(pero se utilizar todas tipos de software como microsoft word o microsoft power point ...=D » « Hola! Me llamo xxx. Vengo de xxx (cerca de xxx) así pues no es aquí en la fin de semana. Soy en el grupo 14 A. Creo que soy trabajadora y me *implica* bien proyectos. No me gusta mucho el oral pero cuando *debe* le hacer, yo le *hace*. »

L'accent est mis non seulement sur une remédiation linguistique mais également sur le développement de l'autonomie des étudiants, facteur essentiel pour la réussite des apprentissages. Ainsi un enseignement de savoir-faire – ou méthodologie de l'apprentissage de l'espagnol et plus largement méthodologie du travail universitaire s'ajoute à la transmission de savoirs. C'est dans cette optique qu'ont été conçus deux « livrets de suivi » qui sont distribués à tous les étudiants au premier semestre.

2.2.1. Les livrets de suivi

Le premier livret de suivi présente le parcours de soutien, explicite le travail à fournir entre les séances afin de guider les étudiants dans la reprise active du cours et dans la réalisation des exercices et des activités proposés sur les fascicules de cours ou sur la plateforme. Par ailleurs, il incite les étudiants à organiser leur travail personnel et à travailler collectivement.

À chaque unité de cours correspond une page de suivi, voire plusieurs, récapitulant les objectifs et contenus de la séance ainsi que les dates des devoirs et contrôles. Par ailleurs des questionnaires sont associés à certaines unités de cours. Ils sont destinés à faire réfléchir les étudiants sur leur apprentissage afin qu'ils en deviennent de réels acteurs¹⁶. « Renforcer ne veut pas dire transmettre, attention ! » dit doctement un professeur à l'index levé dont la caricature est reproduite sur la première page du livret n°1 : « Votre enseignant de TD sera là pour vous aider à combler des lacunes, à renforcer vos compétences linguistiques et culturelles... Mais c'est avant tout à vous de jouer ! »¹⁷. Le passage d'un travail très encadré au lycée à un travail plus autonome à l'université ne va pas de soi pour la plupart des étudiants : l'autonomie est paradoxalement un processus qui s'apprend.







Les étudiants doivent compléter ces livrets en faisant mention de leur travail personnel pour chaque unité. Un espace est prévu pour noter les questions à poser en début de séance suivante, lors de la reprise du cours précédent. Afin d'encourager les étudiants à prendre au sérieux ce travail de réflexion sur leur apprentissage, les deux livrets sont relevés et nous en tenons compte pour l'éventuelle attribution de points-jury.

Dans le deuxième livret, des espaces sont prévus pour l'analyse personnelle des productions écrites à partir de la reprise des travaux corrigés par les enseignants (devoirs à la maison, contrôles sur table). Un travail sur l'analyse des erreurs est proposé ainsi qu'une réflexion sur la hiérarchisation des priorités de travail et les stratégies de remédiation.

À la fin du deuxième livret, l'étudiant peut reporter les résultats obtenus aux tests auto-correctifs portant sur le programme de grammaire-traduction – dont la progression est parallèle à celle du cours de soutien.

2.2.2. Les polycopiés de cours

Au nombre de dix par semestre, ils sont tous composés des mêmes items :

	Discussion
	Exercices de compréhension auditive
	Grammaire ou actes de parole
	Orthographe et accentuation
	Lecture
	Rédaction

¹⁶ Exemple tiré du livret de suivi n°1, p.7 :

« Travail sur le fascicule en autonomie : reprise des notes de cours et mémorisation

Comment m'y suis-je pris ?

Quelles sont les méthodes que je connais pour faciliter la mémorisation ? »

¹⁷ Livret n°1, p.1.

Les cours, conçus dans une optique communicationnelle et actionnelle, mettent en œuvre toutes les activités langagières tant de compréhension que d'expression et d'interaction. À la fin du polycopié sont proposés des exercices écrits autocorrectifs.

2.2.3. La plateforme Esprit : apprendre et enseigner autrement

Apprendre autrement

Le parcours de soutien est un cours hybride : au cours en présentiel se rajoute une formation en ligne sur la plateforme Esprit¹⁸. Pourquoi un parcours hybride alors que la formation en présentiel peut sembler relativement complète ? Quel intérêt spécifique offre la plateforme ?

Tout d'abord, la plateforme incite fortement les étudiants à un travail en autonomie, et permet un travail plus spécifique en fonction des besoins de chacun.

Deux entrées sont proposées : la première intitulée « Renforcement semestre1 » puis la seconde « Renforcement semestre 2 » suivent la progression par unité de cours. Toutes les unités de la plateforme sont structurées de façon identique :

- « Comunicar » : il s'agit d'une sorte de « mémo » du cours où l'étudiant retrouve le polycopié téléchargeable, les enregistrements correspondant à chaque unité de cours en présentiel, des fiches de travail reprenant les aspects communicatifs essentiels du cours, des liens vers des exercices de compréhension et d'expression (certains d'entre eux incluant de l'audio) ;
- « Gramática y léxico » : exercices de grammaire et vocabulaire correspondant aux objectifs de la séance. Toutes les pages de grammaires obéissent à une même charte graphique et elles sont également structurées de manière identique : fiches et explications en français et espagnol ; sélection d'exercices auto-correctifs.
- « Escuchar y escribir » : exercices d'écoute et d'orthographe.

Par ailleurs, une correction des devoirs écrits est mise en ligne, avec des liens pour revoir ou approfondir des items non maîtrisés.

Pour amener les étudiants à s'investir dans leur travail en autonomie, nous leur annonçons que nous reprendrons dans les deux évaluations écrites sur table un pourcentage élevé d'items identiques à ceux des exercices auto-correctifs du polycopié de cours et de la plateforme¹⁹.

La deuxième entrée est transversale. « A mi paso » offre aux étudiants :

- « Herramientas » : des outils tels que des liens vers les dictionnaires, traducteurs, clavier espagnol, fiches sur l'apprentissage du vocabulaire, sur l'utilisation des traducteurs, sur les stratégies de relecture, etc.
- « Paseo léxico » : liens vers des sites permettant d'enrichir le lexique, pages créées *ad hoc* sur le modèle des fiches grammaticales mais portant sur des problèmes lexicaux²⁰ ;

¹⁸ <http://flodi.grenet.fr/esprit>

Un statut « visiteur » peut être obtenu sur demande en contactant Emmanuelle.Eggers@u-grenoble3.fr

¹⁹ Nous rejoignons en cela certains des postulats d'André Antibi qui s'oppose à la « constante macabre » généralement à l'œuvre dans notre système éducatif et plaide pour une évaluation positive. Cf. Antibi A. : « Le système d'évaluation par contrat de confiance », article consultable sur internet, http://mclcm.free.fr/documents/060124_EPCC.pdf (consulté le 1er octobre 2011) ou Antibi A. (2003) : *La Constante Macabre*, éditions Math'adore.

²⁰ Par exemple ser / estar, ser / estar / haber / tener, pedir / preguntar, « vous », « devoir », etc.

- « Paseo gramatical » : grammaire en ligne – reprise des pages disséminées dans la première entrée et pages supplémentaires ;
- « Tests » : tests créés *ad hoc* portant sur le programme de grammaire-traduction.

Ces parcours auto-formatifs intégrés sur la plateforme jouent un rôle multiple : accompagner, aider, stimuler les étudiants en prenant en compte l'hétérogénéité de leur profil langagier et de leurs compétences. L'utilisation de la plateforme modifie donc l'apprentissage, mais également nos pratiques d'enseignement.

Enseigner autrement

En effet, la plateforme permet de communiquer facilement avec les étudiants, collectivement ou individuellement, soit par le biais d'une mise en ligne, soit par l'envoi de courriels. Tous les étudiants sont inscrits personnellement sur la plateforme et sont joignables à l'adresse électronique mentionnée sur leur profil. En tant qu'utilisateurs de la plateforme, les étudiants peuvent également contacter par ce biais toute personne inscrite sur la même formation – dont leurs enseignants.

La plateforme facilite également la mise à disposition des étudiants d'une quantité très importante de documents et d'exercices, ce qui permet de répondre au mieux aux besoins de chacun. Un enseignement plus individualisé peut ainsi être mis en place.

Enfin, la plateforme est un outil d'une grande souplesse qui rend possible une actualisation rapide des contenus de cours (mise en ligne d'un lien vers un reportage récent, une chanson, un article). Elle offre aussi à l'enseignant la possibilité de s'adapter à la progression de chaque groupe en basculant éventuellement une partie du travail initialement prévu en présentiel vers un travail en autonomie sur la plateforme. Si par exemple les questions ont été plus nombreuses que prévu lors d'une séance de cours, il est facile de demander aux étudiants de terminer des exercices ou une audition sur la plateforme. L'enseignant peut y déposer un corrigé avant le cours suivant ou l'envoyer aux étudiants du groupe, puisque des « équipes » correspondant aux TD peuvent être créées sur la plateforme.

2.3. Le parcours de renforcement spécifique aux étudiants « monolingues »

Aux deux heures communes avec les étudiants « bilangues » s'ajoute un enseignement spécifique pour les étudiants « monolingues » (étudiants faibles en espagnol uniquement). Nous avons pu obtenir l'ouverture d'un TD supplémentaire pour ces étudiants à la rentrée 2010, ce qui a permis de leur dispenser une formation hybride associant un cours en présentiel d'une heure par semaine par demi-groupe²¹ à un travail sur la plateforme. Au premier semestre, le parcours de renforcement porte prioritairement sur le renforcement de compétences d'expression écrite, au second semestre, l'accent est mis sur l'oral²².

2.3.1. Le renforcement « monolingue » du semestre 1 : un cours hybride à finalité écrite en salle multimédia.

²¹ Dans les TD communs, les étudiants sont une vingtaine par groupe. Les étudiants monolingues sont environ trente-cinq chaque année, ce qui nous a amenés à dédoubler le groupe pour les enseignements spécifiques qui leur sont dispensés.

²² Nous suivons en cela l'organisation par semestre du cursus principal. Si les cours de pratique de la langue ne dissocient pas le travail sur les différentes compétences, ils privilégient cependant l'écrit au premier semestre (évaluation sur la compréhension d'un texte, la présentation ou le résumé et l'expression écrite) et l'oral au second semestre (évaluation sur la compréhension de l'oral). Le nombre important d'abandons après la publication des résultats du premier semestre facilite un travail de prise de parole au sein de groupes plus réduits.

À la rentrée 2010, un cours spécifique hybride à finalité écrite a pu être créé. La possibilité d'utiliser une salle multimédia pour le cours en présentiel a facilité un travail basé sur l'utilisation de forums²³ et de ressources en ligne. Des enquêtes en ligne anonymes ont ponctué le semestre et nous ont permis d'adapter le contenu du cours aux attentes des étudiants par rapport aux carences qu'ils ressentaient face aux exigences de leur cursus principal. Nous avons par ailleurs tenté de donner à ce cours une dimension actionnelle en préparant l'interview d'un témoin espagnol du début du franquisme²⁴. Nous souhaitons que cette rencontre puisse déboucher sur la création d'un site web, mais nous avons dû nous contenter de l'élaboration d'un rapport écrit collectif, par manque de temps. Soulignons également que le projet était peut-être trop ambitieux pour un public de première année qui n'était pas forcément expert dans le maniement des outils informatiques.

Mais les compétences des étudiants évoluent très rapidement. À l'heure où nous rédigeons cet article, à la rentrée 2011, nous pouvons observer que notre groupe « monolingue » possède des connaissances plus développées des programmes de traitement de texte, d'image et de création de blogs ou sites. Nous espérons donc que notre projet pourra se concrétiser début 2012, d'autant que nous disposerons de plus de temps puisque nous avons pu basculer des enseignements de méthodologie dispensés en 2010 dans le cadre de ce cours vers le cursus principal d'espagnol de LEA.

2.3.2. Le renforcement « monolingue » du semestre 2 : des ateliers de conversation

Au second semestre le renforcement « monolingue » prend la forme d'ateliers de conversation animés par un hispanophone. Ces ateliers de conversation sont une formule hybride qui doit beaucoup au département LANSAD²⁵. Le contenu des ateliers est cependant adapté au public LEA et va au-delà du niveau A2 pour atteindre en fin de semestre un niveau B1 voire plus pour certains étudiants. Toutes les activités des ateliers de conversation (12 séances) sont présentées aux étudiants sur la plateforme Esprit. L'étudiant doit préparer chaque séance en se connectant sur la formation « renforcement monolingue semestre 2 » la semaine précédant l'atelier de conversation.

Pour chaque activité, sont indiqués :

- les objectifs de la séance ;
- le thème du jeu de rôle ou du débat ainsi que ses modalités ;
- l'unité ou les unités de renforcement linguistique que l'étudiant doit revoir ;

²³ Les forums permettent entre autres de travailler *a posteriori* sur la correction des productions écrites semi-spontanées (certains étudiants utilisant des ressources en ligne lors de la phase d'écriture).

²⁴ José Varela, né en 1931 en Galice, fils d'un résistant exilé en Tunisie après la guerre civile espagnole, est venu dialoguer avec les étudiants sur la seconde République, la guerre civile et le franquisme à la suite de la lecture de la nouvelle « *La lengua de las mariposas* » de Manuel Rivas (1995) et du visionnage du film éponyme de José Luis Cuerda.

²⁵ Le département LANSAD et le Centre d'Apprentissage en Autonomie (CAA) de l'université Stendhal organisent depuis 2009 des ateliers de conversation en différentes langues – actuellement en allemand, anglais, arabe, chinois, croate, espagnol, italien, japonais, polonais, portugais, roumain, russe et tchèque. Selon les langues, ces ateliers vont du niveau découverte (A1) au niveau intermédiaire (A2-B1) ou avancé (B1-B2). Ces ateliers se déroulent en petits groupes de 3 à 6 participants. Chaque atelier se construit, durant 50 minutes, autour d'activités collectives, animées par un tuteur, à l'occasion desquelles les participants peuvent exercer et améliorer leurs compétences de compréhension/expression orales et d'interaction dans la langue visée. Afin de parvenir à des échanges enrichissants sur le plan linguistique et culturel, les participants préparent ces séances à la fois individuellement (ressources en ligne) et collectivement (forum de discussion) à partir d'une plateforme de formation à distance (Esprit). Pour l'espagnol, la plupart des *scenarii* ont été conçus par notre lecteur Federico Bellido, qui a accepté une mutualisation des ressources avec la LEA.

- les points grammaticaux et communicationnels à utiliser.

De nombreuses ressources variées sont mises à la disposition des étudiants (vidéos, podcasts, articles, exercices autocorrectifs) et une préparation importante est exigée en amont de l'atelier.

En 2010, la conception de cet espace a été extrêmement chronophage. En effet, les ateliers de conversation LANSAD choisis ont été reformatés pour s'adapter aux spécificités du public LEA et être en adéquation avec les contenus qui lui étaient dispensés par ailleurs (lien avec les unités de renforcement communes aux « monolangues » et « bilangues »). Certaines thématiques ont été enrichies pour suivre l'actualité – citons par exemple le thème de l'énergie pour lequel nous avons dû didactiser des documents sur la catastrophe nucléaire de Fukushima ou sur le débat à propos du gaz de schiste. D'autres ateliers ont été créés *ad hoc* comme « Erasmus »²⁶ ou « Los LETS y los bancos de tiempo »²⁷.

²⁶ « Cada integrante hará un balance de las ventajas de los estudios Erasmus y de las dificultades encontradas por los estudiantes basándose en los testimonios leídos y escuchados durante la preparación en casa. Se propone como actividad un programa de radio en "Onda campus". Un periodista entrevista a uno o dos estudiantes Erasmus y un estudiante autóctono que también ha tenido una experiencia como Erasmus en el extranjero les da consejos para hacer frente a sus dificultades.

Papeles: periodista; estudiante francés que ha tenido una experiencia como Erasmus en el extranjero; estudiantes Erasmus. Los estudiantes Erasmus tendrán que hacerse los portavoces de sus compañeros que no han podido participar en el programa (utilizarán el discurso indirecto: "me han dicho que...").

Intenta utilizar las expresiones de los fascículo 4 y 5 del semestre 2:

> Para el consejo:

Es necesario que

Yo en tu lugar

Es conveniente que + SUBJUNTIVO

Yo que tú

+ CONDICIONAL

Lo mejor es que

> IMPERATIVO

> El discurso indirecto: María me ha dicho que... / María me ha preguntado... / María me ha pedido que...

Objetivos didácticos:

- contar experiencias positivas y negativas que hayan vivido personalmente o contar lo ocurrido a personas conocidas;
- pedir y dar consejos;
- aprender el vocabulario de la vida cotidiana de los estudiantes. »

²⁷ « Primera fase: los participantes en la conferencia llegarán todos con unas veinte preguntas sobre los LETS y los bancos de tiempo que habrán preparado en casa a partir de los documentos de apoyo. Las podrán en común y elaborarán una estructura para una conferencia de presentación de los LETS y bancos de tiempo.

Segunda fase: se repartirán los papeles. Una o dos personas por grupo serán conferenciantes, los demás formarán parte del público. El o los conferenciantes presentarán los LETS y los bancos de tiempo en unos cinco minutos. Luego animarán a los participantes a que hagan preguntas y contestarán a estas preguntas (fase de interacción).

Variantes posibles: uno o dos estudiantes pueden hacer de miembros de un LETS o de un banco de tiempo y presentar sus experiencias, contestando a las preguntas de los demás.

Papeles: uno o dos conferenciantes; el público; miembros de un LETS o de un banco de tiempo (facultativo)

Objetivos didácticos:

- extraer las informaciones pertinentes de una masa importante de documentos escritos y vídeos;
- sintetizarlas;
- presentarlas de forma estructurada;
- animar una conferencia;
- hacer preguntas y contestar en una conferencia (interaccionar);
- hablar de temas económicos sencillos. »

Ce travail n'a été possible que grâce à l'obtention d'une décharge – il serait impossible à un PRAG à temps complet de faire ce travail.

3. BILAN DU SOUTIEN

À l'origine facultatif (rentrée 2008), le soutien est devenu obligatoire et crédité en 2009. En 2010, l'ouverture de deux TD supplémentaires en LEA a permis la création de parcours hybrides spécifiques pour les étudiants « monolingues ». Nous pouvons dès à présent tenter de présenter un bilan de ce dispositif. Nous nous baserons pour cela sur des enquêtes anonymes effectuées en 2010-2011 auprès des étudiants de LEA ayant bénéficié du soutien ainsi que sur des analyses statistiques de résultats des étudiants LEA (semestres 1 et 3).

3.1. Résultats des enquêtes anonymes portant sur le soutien (« monolingue » et « bilingue »)²⁸

Dans leur très grande majorité (94%), les étudiants ayant répondu à l'enquête sont très satisfaits ou satisfaits du travail complémentaire qui leur a été proposé sur la plateforme Esprit. 78% d'entre eux souhaitent pouvoir accéder à la plateforme durant l'été, et 83% d'entre eux souhaiteraient un dispositif similaire en L2. Souvent surpris en début de semestre par la quantité de travail exigée en soutien, les étudiants nous en sont souvent reconnaissants en fin d'année et nous le témoignent parfois par mail, nous demandant de prolonger leur inscription sur la plateforme en L2.

Nous avons pu observer en 2010-2011 une augmentation très conséquente du nombre moyen de connexions (hors obligation pour les étudiants monolingues de se connecter pour les nouveaux cours spécifiques)²⁹. Un tiers seulement des étudiants ayant répondu à l'enquête se sont connectés sur moins de la moitié des unités, considérant généralement que les exercices autocorrectifs écrits proposés en fin de fascicules de cours étaient suffisants. Cependant un autre tiers a exploré 2/3 des unités ou plus. Enfin, seuls 18 % des étudiants n'ont pas utilisé la partie facultative de tests grammaticaux.

C'est généralement le manque de temps qui est invoqué pour justifier un travail peu assidu sur la plateforme. Les nouvelles générations d'étudiants semblent avoir pris conscience que, si l'interactivité lors des cours en présentiel est irremplaçable, le travail en autonomie – et en particulier un travail intégré en ligne – est un outil précieux non seulement d'un point de vue linguistique mais également d'un point de vue culturel et personnel, l'enrichissement par les exercices liés à la compréhension de l'oral et des vidéos étant indéniable et pouvant renforcer la curiosité et le goût pour le monde hispanique.

²⁸ Trois enquêtes anonymes ont été proposées aux étudiants de LEA « monolingues » sur leurs formations spécifiques (deux concernant la formation du semestre 1, une concernant la formation du semestre 2. Elles ont recueilli respectivement 18, 18 et 9 réponses. Une enquête anonyme a été proposée à l'ensemble des étudiants LEA ayant suivi le cours commun de soutien en fin de second semestre : elle a recueilli 33 réponses (soit environ 38% des étudiants présents à cette date).

²⁹ Si nous faisons abstraction des 25 étudiants qui se sont le plus connectés (monolingues qui se sont vu proposer une formation différente cette année qui exigeait l'utilisation plus fréquente de la plateforme), le nombre de connexions des 25 étudiants suivants est passé de 31 à 49,7 connexions en moyenne. La moitié des étudiants LEA se sont connectés une fois par semaine en moyenne ou plus (24 connexions). Il est intéressant de noter également que de nombreux étudiants ont utilisé la plateforme pour leurs révisions de grammaire-traduction dans l'intervalle entre l'arrêt des cours du premier semestre et les examens de janvier. Par ailleurs, on observe encore des connexions entre le 15 mai et début septembre.

Le cours spécifique « monolague » du premier semestre 1 a été apprécié par 90% des étudiants qui reconnaissent que ce cours a été un bon complément à leurs cours de Grammaire-traduction et de Pratique de la Langue.

Le cours du second semestre (à finalité orale) a été plébiscité, mais les étudiants ont déploré une charge de travail trop importante. Nous essaierons à l'avenir d'encourager le travail collaboratif par le biais de la formation de petites équipes de trois à quatre étudiants qui pourraient se répartir le travail préparatoire et communiquer par le biais des forums.

3.2 Analyse des documents statistiques fournis en annexe (résultats aux examens)

Établir un bilan objectif d'un dispositif de soutien est une tâche ardue. Il faudrait pouvoir comparer le public ayant bénéficié du soutien cette année (ou l'année précédente) à une population identique n'ayant pas bénéficié du soutien. Nous en sommes donc réduits à proposer l'analyse de quelques indicateurs moins fiables.

Nous tenons à remercier M. Beulaguet de la cellule « statistiques » de l'université pour ce travail que nous avons réalisé en commun.

3.2.1. Moyenne des étudiants qui se sont beaucoup connectés au semestre 1 (2010-2011)

Les étudiants ayant fourni un travail très régulier et fourni en soutien (nous avons choisi les étudiants s'étant connecté plus de 60 fois au semestre 1) réussissent significativement mieux que l'ensemble des étudiants de L1.

3.2.2. Taux de réussite des étudiants au semestre 3 LEA espagnol (2005-2010)

et

3.2.3. Moyenne des étudiants du semestre 3 PdL et Grammaire-traduction (2005-2010)

Une piste d'analyse possible pour tenter d'évaluer l'efficacité du dispositif soutien serait de comparer l'évolution des moyennes avant la mise en place du dispositif soutien et après, dans les matières liées directement à la langue (Grammaire-traduction et Pratique de la Langue). On partirait du présupposé que le niveau des étudiants en entrée était équivalent ainsi que la difficulté des épreuves qui leur étaient proposées. Mais les années 2007-2008 et 2008-2009 ayant été marquées par la grève contre la LRU, il est certain que cela a eu une incidence sur le niveau des étudiants. L'analyse en est certainement faussée.

Les résultats dont nous disposons ne sont pas probants pour la Pratique de la Langue ; par contre les notes de Grammaire-traduction se sont améliorées globalement au S3.

3.2.4. Effectifs par tranche de notes au Semestre 3

On peut noter très clairement une augmentation du pourcentage d'étudiants ayant des notes au-dessus de la moyenne en langue en L3, en particulier en Grammaire-traduction. Mais cela est-il imputable uniquement au soutien ?

3.2.5. Effectifs par tranche de notes au Semestre 1

Le même phénomène est observable au S1 en grammaire-traduction et en Pratique de la Langue : le nombre de très mauvaises notes (0 à 7) diminue nettement; *a contrario* les plus élevées (12-16 mais aussi 16-20) progressent de façon significative.

3.2.6. Résultats globaux au S1 : taux de réussite des présents

Sans conteste, on observe globalement une progression des résultats en langue, en Grammaire-traduction et Pratique de la Langue.

3.3. Enquêtes auprès des enseignants de soutien

Mi-février 2011, nous avons proposé une enquête en ligne anonyme aux enseignants de renforcement LEA. Nous avons obtenu cinq réponses qui ont donné lieu à des échanges verbaux et par mail ultérieurs.

3.3.1. Remarque préliminaire : la stabilité de l'équipe

À la rentrée 2010, l'équipe intégrait seulement deux nouvelles collègues, et leur recrutement s'est fait de façon anticipée. Cela a permis de prendre le temps de leur expliquer le dispositif. Les « anciens » ayant expérimenté la formation l'année précédente ont également pu faire un bilan préliminaire et poser des questions qui nous ont permis d'aller plus loin dans l'intégration de la plateforme.

3.3.2. Une plateforme intégrée ?

La présentation de la plateforme s'est faite systématiquement en cours grâce à l'utilisation du vidéoprojecteur. Les livrets de suivi ont également incité les étudiants à se connecter, et les enseignants ont tous systématiquement vérifié que les étudiants se connectaient régulièrement lors des premières séances.

La plateforme a parfois été utilisée également en cours (avec vidéo projection ; les deux tiers des enseignants disent également être revenus en cours sur des exercices en ligne). L'ajout en ligne des audios écoutés en cours a également permis de passer parfois moins de temps à la compréhension auditive en présentiel pour se focaliser sur l'expression et l'interaction.

Il n'en demeure pas moins que les enseignants souhaiteraient être mieux formés à l'utilisation de la plateforme.

3.3.3. Utilisation de la messagerie

La moitié des enseignants ont utilisé la messagerie de la plateforme cette année pour rappeler des échéances et préciser le travail à effectuer d'une séance à l'autre (messages collectifs ou individuels).

3.3.4. Volonté de développer et d'actualiser les formations existantes

Les enseignants souhaiteraient un développement et une actualisation des formations existantes :

- ajout d'une partie "recursos" pour les professeurs (documents complémentaires à utiliser en ligne en cours tels que des vidéos, des chansons ou des textes à projeter) ;
- ajout d'activités de compréhension auditive autocorrectives pour les étudiants ;
- ajout de fiches de grammaire ;
- ajout de batteries d'exercices de conjugaison ;
- actualisation et renouvellement périodique des ateliers (soutien monolangue semestre 2).

4. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Pour imparfait qu'il soit, notre dispositif de soutien hybride semble avoir porté ses fruits auprès d'une partie du public qui en a bénéficié : beaucoup d'étudiants sont devenus plus autonomes dans leurs apprentissages et leur niveau linguistique a été amélioré, ce qui se reflète dans certains résultats honorables ou bons aux examens.

L'introduction du soutien dans notre cursus de première année devrait nous amener à repenser l'articulation et le contenu des cours du cursus principal et du soutien³⁰, et nous font plaider pour l'introduction de cours hybrides en Grammaire-traduction et en Pratique de la Langue, plus adaptés à une prise en charge de l'hétérogénéité de notre public. En Pratique de la Langue, au deuxième semestre, une formule telle que celle des ateliers de conversation dont bénéficient les étudiants « monolingues » nous semblerait très profitable. Cependant, l'adoption de telles formules ne sera possible que si les équipes enseignantes sont relativement stables, si un plus grand nombre de salles sont équipées, et si des heures sont allouées à la coordination en rapport avec le travail exigé (notamment formation des enseignants à l'enseignement hybride).

Enfin, si nous souhaitons poursuivre et développer la création de cours hybrides intégrant les TICE, il faut prendre conscience que ce type d'enseignement est chronophage et nécessite une anticipation certaine : on ne peut concevoir et réaliser un parcours en autonomie comportant des exercices autocorrectifs en deux ou trois mois. Il est urgent, si nous désirons réformer nos maquettes, de mettre rapidement en place des équipes pour réfléchir aux orientations que nous proposerons, et il faudra tenter de continuer à trouver les enseignants-concepteurs et les financements permettant de les réaliser. Par ailleurs, les cours hybrides nécessitent une constante actualisation : il faut également en tenir compte.

Remerciements

Je ne pourrais conclure cet article sans remercier mes collègues Marta RUIZ GALBETE pour l'organisation du test et le travail commun d'élaboration des polycopiés de cours, Thierry NALLET qui m'a remplacée au pied levé pour la présentation de la plateforme lors du colloque, m'a communiqué le texte de sa présentation orale et sans lequel cette communication n'aurait pas vu le jour ; plus largement, je tiens à souligner que le dispositif de soutien ne pourrait fonctionner sans l'implication de toute l'équipe enseignante et le soutien de l'UFR de Langues et de LANSAD.

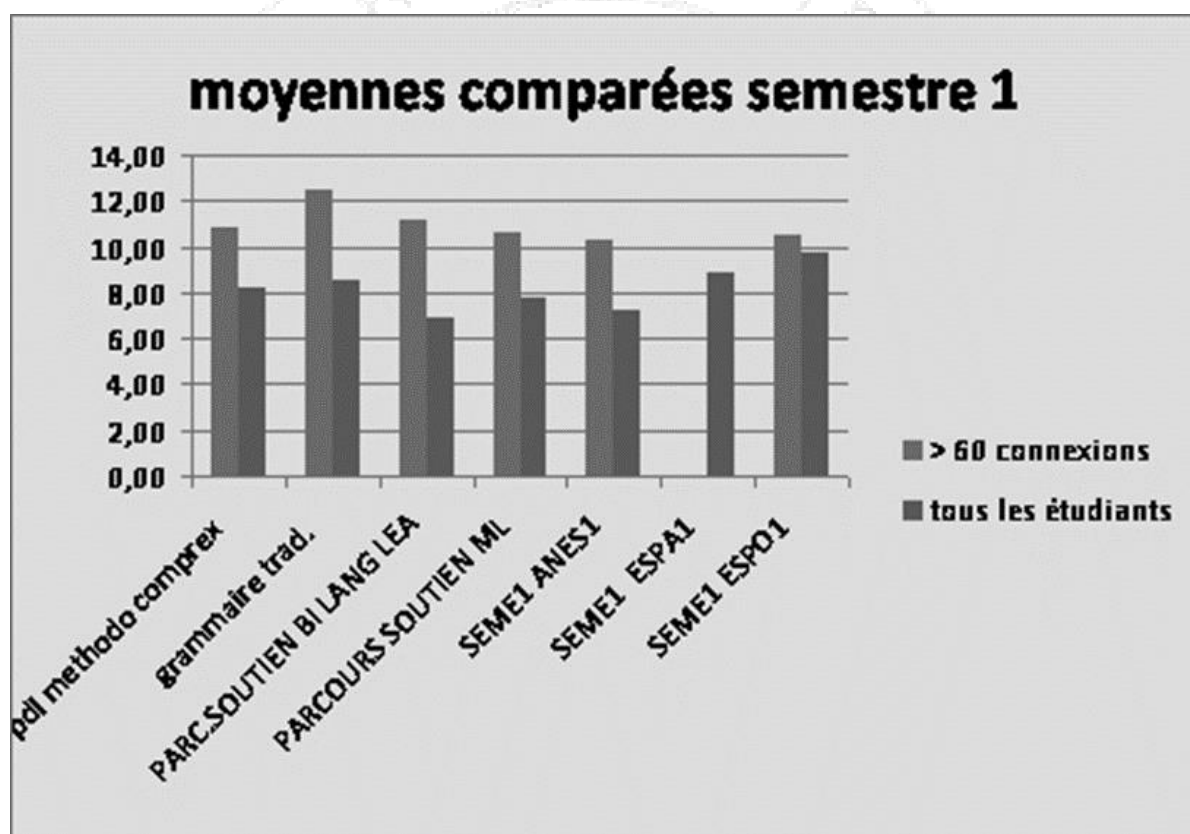
³⁰ A partir de la rentrée 2011, la Pratique De la Langue et la Grammaire-Traduction devraient reprendre des enseignements dispensés jusqu'alors uniquement en soutien ces dernières années : utilisation des dictionnaires et traducteurs, stratégies d'apprentissage du vocabulaire, etc.

5. ANNEXES

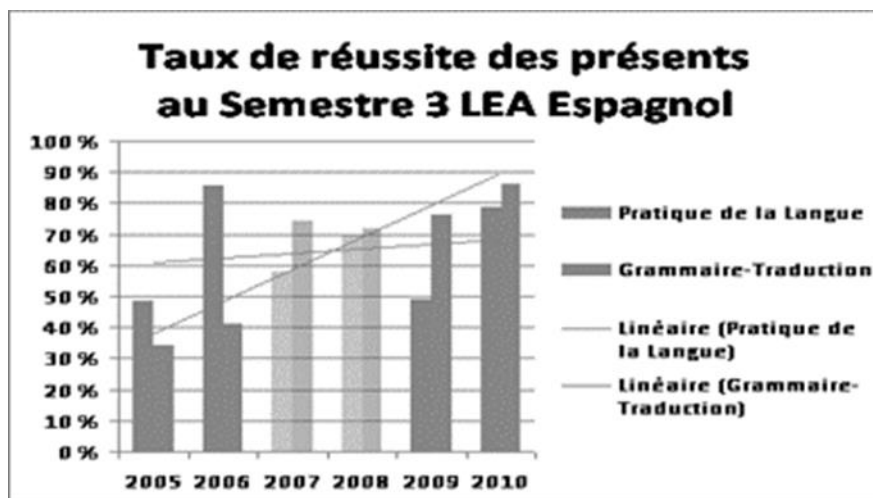
2.2.1. Moyenne des étudiants qui se sont beaucoup connectés au semestre 1 (2010-2011)

Moyenne des étudiants qui se sont connectés plus de 60 fois au semestre 1 en 2010

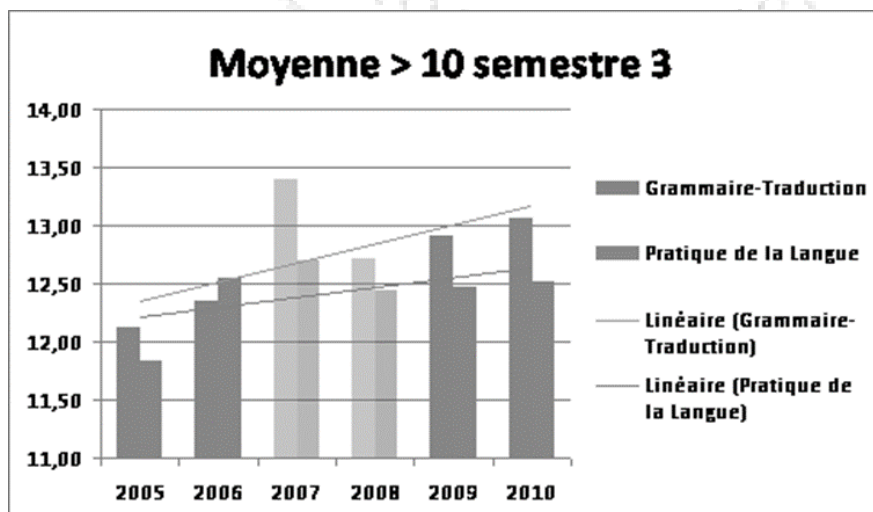
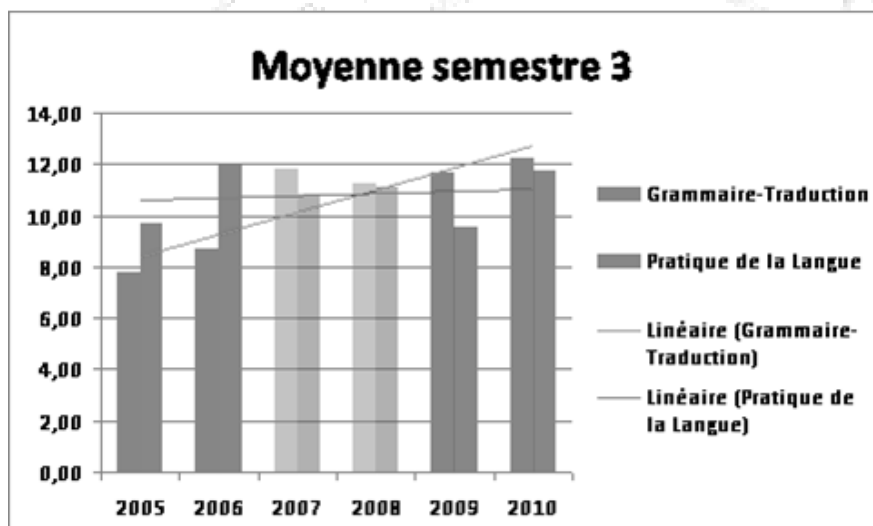
Code matière	Libellé matière	> 60 connexions		Tous les étudiants	
		nb étudiants	moyenne	nb étudiants	moyenne
5L1FESA1	pdl methodo complex	29	10,88	252	8,20
5L1FESA2	grammaire trad.	29	12,47	252	8,57
5L1PSBL	parcours soutien bilangue	10	11,16	86	6,90
5L1PSML	parcours soutien monolangue	19	10,62	38	7,74
ANESS1	SEME1 ANES1	27	10,25	257	7,23
ESPAS1	SEME1 ESPA1			45	8,87
ESPOS1	SEME1 ESPO1	2	10,5	5	9,76
	Nombre :	29		310	



2.2.2. Taux de réussite des étudiants au semestre 3 LEA espagnol (2005-2010)

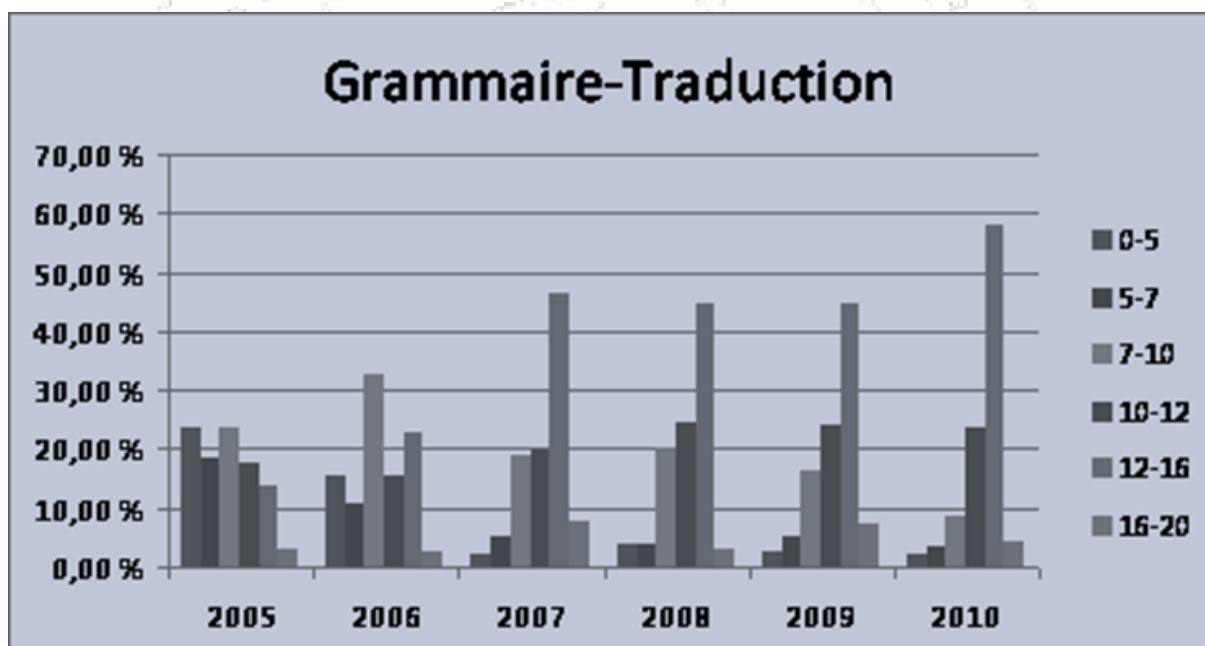


2.2.3. Moyenne des étudiants du semestre 3 PdL et Grammaire-traduction (2005-2010)

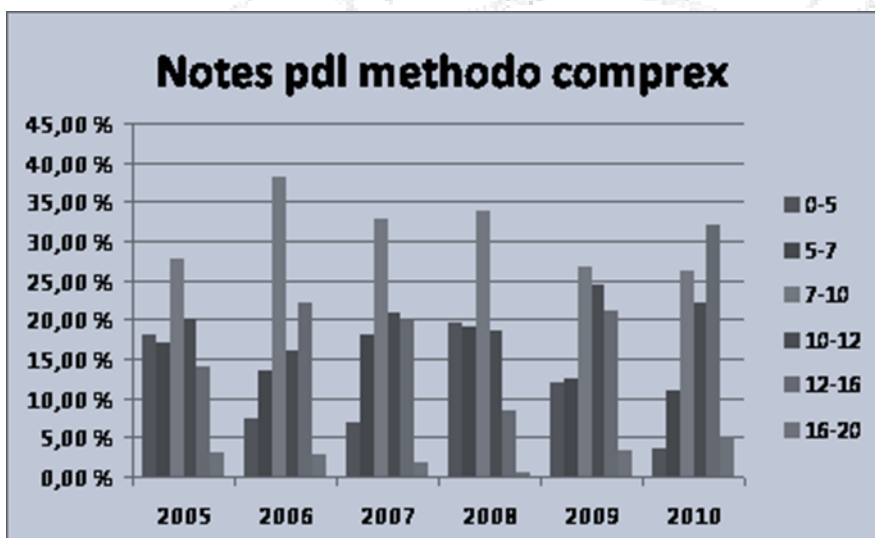
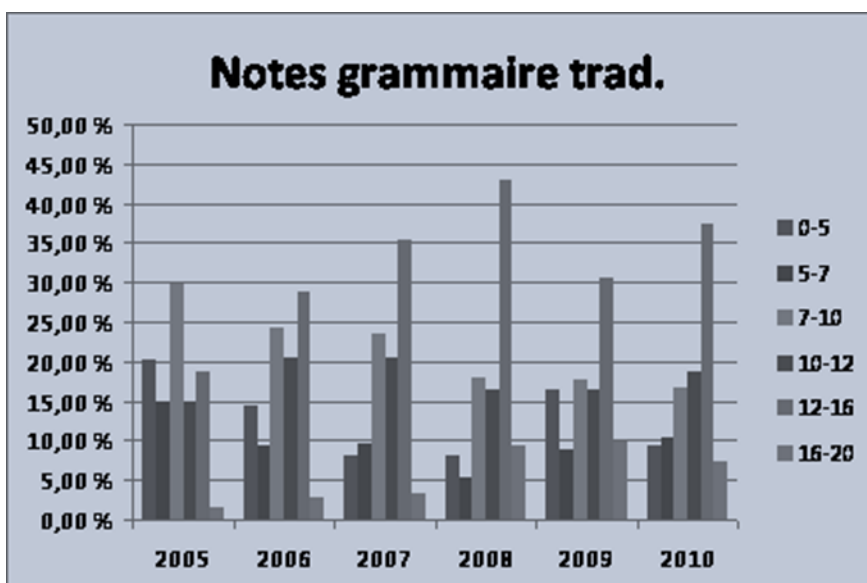


2.2.4. Effectifs par tranche de notes au Semestre 3

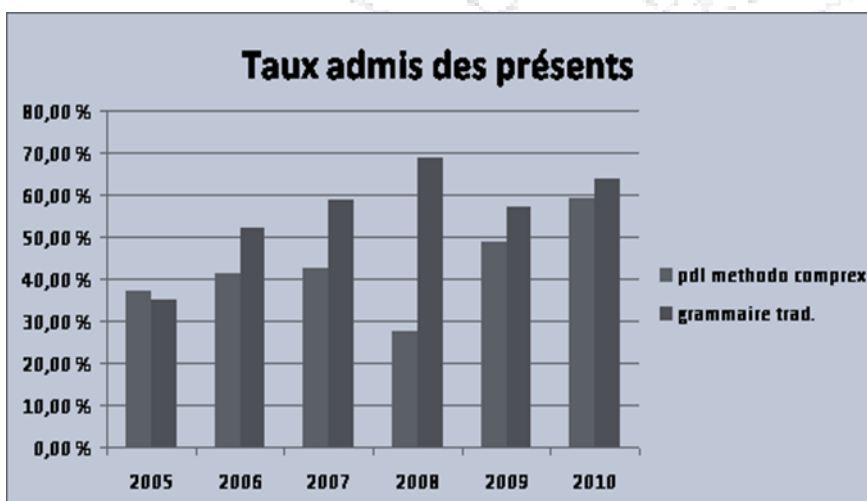
		% Nb présents					
		2005	2006	2007	2008	2009	2010
Grammaire-Traduction	0-5	23,53 %	15,66 %	1,98 %	3,88 %	2,48 %	2,15 %
	5-7	18,63 %	10,84 %	4,95 %	3,88 %	4,96 %	3,23 %
	7-10	23,53 %	32,53 %	18,81 %	20,39 %	16,53 %	8,60 %
	10-12	17,65 %	15,66 %	19,80 %	24,27 %	23,97 %	23,66 %
	12-16	13,73 %	22,89 %	46,53 %	44,66 %	44,63 %	58,06 %
	16-20	2,94 %	2,41 %	7,92 %	2,91 %	7,44 %	4,30 %
Grammaire-Traduction		100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %
Pratique de la Langue	0-5	5,71 %			0,96 %	9,68 %	
	5-7	7,62 %		7,84 %	2,88 %	16,94 %	2,15 %
	7-10	38,10 %	14,46 %	34,31 %	26,92 %	24,19 %	19,35 %
	10-12	27,62 %	26,51 %	20,59 %	30,77 %	20,97 %	31,18 %
	12-16	20,95 %	56,63 %	33,33 %	34,62 %	27,42 %	44,09 %
	16-20		2,41 %	3,92 %	3,85 %	0,81 %	3,23 %
Pratique de la Langue		100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %
SEME3 ALES2	7-10		100,00 %				



2.2.5. Effectifs par tranche de notes au Semestre 1



2.2.6. Résultats globaux au S1 : taux de réussite des présents



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

« Innovations didactiques dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol de spécialité
grâce aux ressources technologiques »

Organisée par le Département LANSAD
(Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines)
Université Stendal Grenoble 3
16-17 juin 2011

**Yannick IGLESIAS-PHILIPPOT : « La compétence informationnelle en didactique
des langues-cultures : le cas de l'espagnol de spécialité »**

Faculté d'Économie, Université de Montpellier 1
yannick.iglesias@univ-montp1.fr

Résumé : Face à la prolifération des informations via Internet, l'un des défis majeurs de tout citoyen est sa capacité à savoir gérer l'information. Dans un article publié en 2009, PUREN (PUREN 2009) parle à ce sujet de « compétence informationnelle » dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. La lecture de cet article m'a permis de réaliser que j'avais organisé les cinq années du cursus universitaire en espagnol de spécialité principalement en fonction de cette compétence. Je prends en compte d'autres critères pour essayer de mettre en place un parcours cohérent en Licence et Master, ce qui a d'ailleurs fait l'objet de plusieurs articles ces dernières années, mais je n'avais pas encore identifié ou « rationalisé » comme objectif la maîtrise de l'information, même si je l'avais déjà intégrée dans les critères d'évaluation des compétences des apprenants³¹. Par conséquent, je ne vais pas traiter de l'apport des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation) en espagnol de spécialité, mais des conséquences didactiques de cette révolution de l'information que représente Internet sur l'enseignement-apprentissage de l'espagnol de spécialité.

Mots-clés : Compétence informationnelle, didactique des langues étrangères, espagnol de spécialité.

Resumen: Frente a la proliferación de las informaciones via internet, uno de los mayores retos del ciudadano es su capacidad para gestionar la información. En un artículo publicado en 2009, Puren (PUREN 2009) habla a este respecto de "competencia informacional" en el marco de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. La lectura de este artículo me permitió realizar que yo había organizado los cinco años de la carrera universitaria en español con fines específicos principalmente en función de esta competencia. Tomo en cuenta otros criterios para intentar proponer un diseño curricular coherente en Licenciatura y Máster – fue el tema de varios artículos que publiqué estos últimos años – pero todavía no había identificado o "racionalizado" como objetivo el dominio o la gestión de la información, aunque ya lo había integrado en los criterios de evaluación de las competencias de los aprendientes. Por consiguiente, no voy a hablar de las aportaciones de las nuevas tecnologías en español con fines específicos sino de las consecuencias didácticas generadas por la revolución de la información con internet. Propongo explicar cómo elaboré una progresión de la enseñanza-aprendizaje de la gestión de la información en el marco de mi experiencia como docente en la Facultad de Economía.

Plabras clave: Competencia informacional, didáctica de lenguas extranjeras, español de especialidad.

³¹ Dans la plaquette distribuée aux étudiants sur les modalités de l'évaluation du contrôle continu (thèmes à préparer), il est précisé que celle-ci se fera en prenant en compte :

- Les données fournies par l'étudiant (données pertinentes, choix judicieux).
- La restitution des données dans un espagnol correct (formulation).
- La capacité à débattre sur le thème choisi : prise de parole, arguments (convaincre, se montrer réticent, nuancer son propos, etc.).

« Dans un monde où la circulation des idées n'a jamais été aussi ouverte et facile, il est heureux qu'une tête bien faite hiérarchise, et clarifie. »³²

Dans un premier temps, je vais essayer de définir le cadre théorique de la compétence informationnelle en m'appuyant sur les recherches de plusieurs spécialistes et, dans un deuxième temps, j'expliquerai comment j'ai programmé la formation à la gestion de l'information dans ma pratique professionnelle. Cette communication complète celle présentée à l'occasion des VII^e Rencontres du GÉRES à Bordeaux en 2010, puisque la programmation échelonnée de la compétence informationnelle s'accompagne d'une autonomisation croissante des apprenants. Cette réflexion s'est enrichie au cours des années par le biais notamment des rencontres du GÉRES qui m'ont permis de prendre du recul et de la hauteur par rapport à mon expérience professionnelle. Déjà l'an dernier, je soulignais cette évolution qui m'a conduit progressivement à modifier les démarches adoptées (cf. les exemples des programmes des L1 et des M2PRO, IGLESIAS-PHILIPPOT 2010).

Tout le monde est d'accord pour reconnaître que les nouvelles technologies constituent une véritable révolution qui a entraîné des bouleversements importants en Didactique des langues-cultures (désormais DLC). Il s'agit principalement de notre rapport aux informations, aux contenus, aux « savoirs savants ». L'accès à l'information s'est en quelque sorte démocratisé, bien qu'il convienne de nuancer cette affirmation : l'accès, certes, mais pas la gestion de l'information. Et c'est précisément cette gestion de l'information qui représente un enjeu central, car savoir accéder à l'information, la traiter, la sélectionner, l'utiliser, la transmettre, la stocker est la condition *sine qua non* de toute compétence citoyenne en ce domaine.

1. CADRE THÉORIQUE

1.1. Définition de « compétence informationnelle »

Dans la bibliographie, je cite les principales références consultées à ce sujet. Il s'agit notamment de l'article de PUREN (PUREN 2009) et des ouvrages qu'il cite dans cet article (FORREST WOODY HORTON 2008, BAUVAIS 2000 et UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL 2008), et de l'article de DESCHRYVER (CHARLIER B. et HENRI F. coord. 2010).

Lorsque l'on fait des recherches sur la compétence informationnelle, la plupart des références nous renvoient à la bibliothéconomie, ce qui est somme toute logique et naturel. Dans le document de l'Université de Montréal, publié par la Direction des bibliothèques en 2004 (bibliothèques nationales du Québec et du Canada), nous trouvons à la page 4 la définition suivante :

[La compétence informationnelle] désigne en fait l'ensemble des compétences permettant à une personne d'évoluer dans la société du savoir et d'utiliser l'information de façon critique en vue de répondre à un besoin, qu'il s'agisse de résoudre un problème, de prendre une décision, de développer ses connaissances, de créer un document, une œuvre ou un produit ou, plus simplement, de poursuivre sa formation.

Ce document est un plaidoyer en faveur d'une intégration programmée et échelonnée de la formation à la compétence informationnelle dans le cursus universitaire. Son titre, *Apprivoiser l'information pour réussir*, renferme les principaux éléments de ce programme car il définit à la fois les objectifs (la réussite) et les moyens (apprivoiser l'information). Cependant, comme le précisent les auteurs de ce document :

³² « La belle et les lettres », p. 153, TELERAMA, n° 3191, 9/03/11.

L'idée n'est pas de former les étudiants à accéder à encore plus d'information – nous sommes tous confrontés au problème de l'infobésité – mais bien de développer chez les étudiants des habiletés pour repérer avec plus d'efficacité l'information qui est vraiment pertinente et d'exercer leur sens de l'analyse et leur esprit critique face à cette information. (Montréal, p. 13)

PUREN (2009) cite la définition du concept de « maîtrise de l'information » tel qu'il est proposé dans un rapport de l'UNESCO (FORREST WOODY HORTON 2008), et il me semble intéressant de la reproduire ici dans son intégralité :

Désigne l'ensemble de capacités, attitudes et connaissances nécessaires pour savoir quand le règlement d'un problème ou la prise d'une décision nécessite de l'information, comment exprimer cette information en mots et expressions qui permettent la recherche, puis chercher et extraire efficacement cette information, l'interpréter, la comprendre, l'organiser, évaluer sa crédibilité et son authenticité, déterminer sa pertinence, la communiquer à autrui si nécessaire et, enfin, l'utiliser pour atteindre le but fondamental recherché ; la maîtrise de l'information est étroitement liée à l'aptitude à apprendre à apprendre et à la réflexion critique, qui peuvent toutes deux constituer des objectifs officiels et formels de l'éducation mais, trop souvent, ne sont pas intégrées aux programmes d'enseignement et plans de cours en tant que résultats d'apprentissage distincts pouvant être enseignés et appris ; la maîtrise de l'information est parfois aussi appelée « compétence en information » (information competency) ou « pratique de l'information » (information fluency) ou autrement encore, selon les pays, les cultures ou les langues.

Plusieurs compétences sont mobilisées pour atteindre l'objectif de réussite mentionné par l'Université de Montréal. A ce sujet, PUREN (2009) reproduit le tableau du rapport de l'UNESCO dans lequel sont déclinées les différentes compétences du « cycle d'acquisition de la maîtrise de l'information » :

- 1. Prendre conscience de l'existence d'un besoin ou problème dont la solution nécessite de l'information.*
- 2. Savoir identifier et définir avec précision l'information nécessaire pour satisfaire le besoin ou résoudre le problème.*
- 3. Savoir déterminer si l'information nécessaire existe ou non, et, dans la négative, passer à l'étape 5.*
- 4. Savoir trouver l'information nécessaire quand on sait qu'elle existe, puis passer à l'étape 6.*
- 5. Savoir créer, ou faire créer, l'information qui n'est pas disponible (créer de nouvelles connaissances).*
- 6. Savoir bien comprendre l'information trouvée, ou à qui faire appel pour cela, si besoin est.*
- 7. Savoir organiser, analyser, interpréter et évaluer l'information, y compris la fiabilité des sources.*
- 8. Savoir communiquer et présenter l'information à autrui sur des formats/ supports appropriés/ utilisables.*
- 9. Savoir utiliser l'information pour résoudre un problème, prendre une décision, satisfaire un besoin.*
- 10. Savoir préserver, stocker, réutiliser, enregistrer et archiver l'information pour une utilisation future.*
- 11. Savoir se défaire de l'information qui n'est plus nécessaire et préserver celle qui doit être protégée.*

Tableau n°1 : Cycle d'acquisition de maîtrise de l'information (FORREST WOODY HORTON 2008, pp.65-66, PUREN 2009, p. 4).

Une fois défini le concept de compétence informationnelle, il faut ensuite se demander comment programmer sa formation dans le cursus universitaire et réfléchir sur l'impact de cette programmation dans l'enseignement-apprentissage. Au préalable, nous devons aussi comprendre cette évolution.

1.2. Évolution du contexte d'enseignement-apprentissage

Il me semble important de rappeler que l'exemple que je vais présenter correspond au cadre précis de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol économique à la Faculté d'Économie. On parle alors de langue de spécialité, de LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines) ou même de langue professionnalisante. Ce caractère « opérationnel » nous renvoie au contexte spécifique du monde du travail et de l'entreprise. Là aussi le contexte et les demandes ont évolué. Comme le souligne BAUVAIS (2000), on observe de la part des entreprises un regain d'intérêt pour la gestion des connaissances :

*En effet, la gestion de la connaissance, par opposition à d'autres approches plus spécialisées comme l'était, par exemple, l'intelligence artificielle, vise à ce que l'ensemble des membres d'une organisation **travaillent de façon homogène, tournés vers les mêmes objectifs en partageant le maximum d'informations, de connaissances et de savoir-faire.** Ce qui a changé également, c'est le fait que les nouveaux outils informatiques et de télécommunications permettent aujourd'hui de le faire de façon efficace. (BAUVAIS, p. 9)*

J'ai volontairement souligné ce qui à mes yeux constitue l'un des éléments les plus importants, à savoir cette notion de partage et de mutualisation³³.

Cette demande dépasse les limites de l'entreprise et s'applique à tous les secteurs :

Qu'il s'agisse des gouvernements, des ordres professionnels, des employeurs ou d'autres acteurs économiques, les nombreux intervenants du marché du travail s'entendent pour souligner l'importance pour le professionnel de maîtriser certaines compétences génériques telles que la recherche, l'évaluation et la gestion de l'information, la résolution de problèmes et la capacité de poursuivre son apprentissage. (Montréal, p. 6)

On parle donc de compétence informationnelle mais aussi d'intelligence collective, de travail collaboratif et de mutualisation.

1.3. Conséquences de l'évolution du contexte de l'enseignement-apprentissage en DLC

Cette évolution correspond à la formation d'un « acteur social » et correspond à l'évolution du paradigme de référence que mentionne PUREN (2009, p. 11-12) :

C'est la même rupture entre le paradigme de l'information-communication et celui de l'information-action qui a impulsé simultanément le passage de la notion de compétence de communication à celle de compétence informationnelle chez les

³³ Sur cette évolution dans le cadre de l'entreprise, j'ai lu récemment un article qui soulignait l'évolution du recrutement en entreprise. Les entreprises semblent privilégier davantage les qualités humaines, la faculté d'adaptation, le travail en équipe, y compris la gentillesse des candidats plutôt que les parcours de candidats exceptionnels (issus de centres de formation prestigieux, CV hors-normes, etc.). Même si cela nécessiterait plus de précisions, il apparaît cependant que la demande évolue car l'objectif prioritaire est cette capacité à « agir avec ».

experts rédacteurs de la Déclaration de Prague de 2003 et chez l'auteur de l'Introduction à la maîtrise de l'information de 2008, même si leur terminologie correspond encore le plus souvent au premier paradigme.

Il est intéressant de rapprocher cette citation de PUREN avec ce que dit DESCHRYVER (2010) au sujet du changement de paradigme :

La notion d'intelligence collective se développe. Les individus vont de plus en plus souhaiter participer à la construction des savoirs et ne plus être de simples auditeurs. En plus d'une facilité d'accès à l'information au-delà de ce que l'enseignant peut leur transmettre, Internet permet d'entrer dans une logique d'acteur et d'introduire une logique de compétence, en offrant des espaces personnels d'apprentissage pour collecter, produire, analyser et partager avec d'autres (...). Quand on analyse l'évolution des usages de l'Internet, on voit qu'ils accompagnent l'évolution de la société des savoirs pour soutenir l'intelligence collective. On parle depuis peu de changement de paradigme qu'amènent les technologies de l'Internet. (p. 188-189)

Tous deux soulignent cette dimension d'acteur de l'apprenant. Par conséquent, nous ne sommes plus dans un enseignement-apprentissage axé sur la transmission du savoir (connaître, mémoriser), mais sur la formation d'un acteur social, ce qui nous renvoie également à la notion fondamentale d'intelligence collective. DESCHRYVER parle du « passage à une logique de compétence et l'usage d'Internet comme espace d'intelligence collective » (p.190).

Dans ce paradigme « d'information-action » dont parle PUREN (2009), l'auteur cite un extrait du CECR qui définit les « compétences concernant la dimension collective de l'information ».

[...] dans des interactions coopératives plus complexes et avec un but précis, les ressources langagières seront nécessairement utilisées pour :

- former le groupe de travail et créer des relations entre les participants
 - mettre en place la connaissance partagée des caractéristiques propres à la situation pour en avoir une lecture commune
 - identifier ce qui pourrait et devrait être changé
 - parvenir à un consensus sur les finalités et les moyens de les atteindre
 - se mettre d'accord sur l'attribution des rôles
 - gérer les aspects pratiques de la tâche à effectuer, par exemple :
 - en reconnaissant et résolvant les problèmes qui surgissent
 - en coordonnant et en gérant les interventions
 - en s'encourageant mutuellement
 - en prenant acte de la réalisation d'objectifs secondaires tels que :
 - reconnaître l'accomplissement final de la tâche
 - évaluer la transaction
 - compléter et achever la transaction.
- (CECR, p. 99, cité par PUREN 2009 p. 19)

Force est de constater le degré de complexité de cette évolution qui réside en partie sur la redéfinition des objectifs de l'enseignement-apprentissage, et qui implique la mise en place d'un cursus en formation de la compétence informationnelle ainsi que la formation d'un acteur social, sans oublier la dimension collective et collaborative dans la réalisation des tâches. Cela implique aussi une « r-évolution » du rôle de l'enseignant.

Par ailleurs, et comme le souligne DESCHRYVER (2010), cette évolution du contexte d'apprentissage nous invite également à nous intéresser de près à l'articulation entre l'apprentissage formel (dans le cadre d'une institution) et informel (apprentissage tout au long

de la vie) car « l'arrivée d'Internet et la diffusion de son usage dans la population transforment les manières d'apprendre et réinterrogent les institutions d'enseignement sur leur prise en compte de ces nouvelles attentes » (p.181).

2. EXEMPLE DE MISE EN PLACE D'UN CURSUS EN MAÎTRISE DE L'ACQUISITION DE L'INFORMATION

2.1. Remarques préalables

Dans l'exemple que je vais présenter, la formation à la compétence informationnelle s'inscrit dans le cadre d'un enseignement en présentiel où les étudiants seront amenés à utiliser le Web informationnel (Web 1.0). On pourrait parfaitement envisager de mettre en place cette formation à distance en ayant recours au Web 2.0, mais il s'agirait alors d'une autre expérience qui ne correspond pas à celle que je vais présenter.

Il est à noter également que cette démarche ne se restreint pas à mes yeux au secteur LANSAD ou aux langues de spécialité. L'évolution décrite dans la première partie de cette communication démontre qu'il s'agit d'une évolution radicale dont les implications didactiques dépassent largement le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues.

À coup sûr, certains collègues me demanderont quand et comment j'intègre dans mon cursus l'enseignement de la langue. Rappelons qu'il s'agit majoritairement d'étudiants qui ont déjà à leur actif cinq ans d'apprentissage de la langue espagnole, ce qui correspond approximativement au niveau B1 du CECR. Dans un précédent article, j'évoque ce sujet en indiquant que l'enseignement au niveau universitaire s'inscrit dans une logique allant de « l'apprentissage à l'usage » (IGLESIAS-PHILIPPOT, 2008a). L'étude de la langue se fait ponctuellement en fonction des besoins et des tâches mais ne fait pas l'objet d'un programme précis sur le cursus universitaire.

Je suppose aussi que l'analogie entre entreprise et groupe classe peut déranger certains collègues, mais personnellement cela ne me gêne pas. Il est très important de mettre en place ce travail d'équipe et de partage, plus essentiel à mes yeux qu'une logique de compétition effrénée car elle est indissociable de la formation de cet « acteur social » que nous avons mentionnée plus haut.

2.2. Programmation de la formation à la gestion de l'information

Le fait d'intervenir seule sur les cinq années du cursus universitaire m'a amenée à réfléchir sur les objectifs à atteindre dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol économique et sur la cohérence de ce parcours. Les critères à prendre en compte dans l'élaboration du cursus en espagnol sont multiples³⁴, mais il me semble que la combinaison des trois éléments qui suivent est celle qui définit le mieux l'évolution du contexte d'enseignement-apprentissage et qui contribue également à la cohérence du curriculum universitaire. Il s'agit de:

- La formation à la gestion de l'information ou compétence informationnelle

³⁴ On retrouvera plusieurs références à ce sujet dans ma bibliographie. Je proposais d'élaborer un parcours cohérent en fonction des cœurs de compétences ou domaines de spécialité (spécialisation progressive dans les différents domaines de spécialité en cohérence avec le parcours de la formation universitaire – droit, économie, agronomie, etc. –), du CECR (apprentissage des langues dans une perspective actionnelle), des objectifs linguistiques, des savoir-faire, de la pédagogie du projet (complexité croissante des tâches à réaliser), des techniques de négociation (les quatre phases de la négociation), du degré d'autonomie et des modalités d'évaluation (les modalités d'évaluation pré-déterminent en partie le type de tâche).

- L'autonomisation de l'apprenant (apprendre à apprendre)
- La formation d'un acteur social, donc de « l'agir avec », qui nous renvoie à la notion « d'intelligence collective », de travail collaboratif.

La prise en compte de ces trois compétences se traduit par la redéfinition du rôle de l'enseignant qui devient à la fois apprenant et concepteur de projet, qui doit être capable de gérer de façon optimale le groupe classe pour la réalisation des tâches collaboratives. Après plusieurs décennies de prédominance de l'individuel sur le collectif, nous devons à nouveau réfléchir sur l'importance de l'action collective à travers la « dynamique de groupe ». Je ne développerai pas ici cette question, faute de temps, mais je me propose de l'aborder dans une prochaine publication.

Comment programmer la compétence informationnelle tout au long du cursus universitaire ? Dans la mise en place progressive de cette formation, je distingue 4 niveaux et chacun d'entre eux correspond à une étape précise de la formation, avec un degré de complexité croissant du niveau 1 au niveau 4.

Niveaux	Cycle d'acquisition de la maîtrise de l'information	Exemples
Niveau 1 : L1	Réalisation d'une macro-tâche guidée Gestion individuelle de la macro-tâche Étapes 1 à 11 du tableau n°1 Longue durée (10 semaines) Guidage élevé	Création d'une entreprise en Espagne
Niveau 2 : L2	Réalisation d'une tâche par séance (chaque tâche peut être traitée indépendamment mais les thèmes retenus incitent les apprenants à les relier entre elles). Phase: n°1 (étapes 1 à 4 du tableau n°1 privilégiées) puis phase n°2 (étapes 1 à 11) Gestion individuelle et collective de la tâche Courte durée (1 semaine) Guidage relativement élevé	La PAC Les OGM Les biocarburants Le commerce équitable Etc.
Niveau 3 : L3 et M1	L3 : Réalisation d'une macro-tâche (complexité croissante de la recherche de l'information) Importance des étapes 10 et 11 du tableau n°1 Gestion individuelle et collective Longue durée (macro-tâche réalisée sur plusieurs séances de travail au cours d'un semestre) Réduction du guidage M1 : Réalisation d'une macro-tâche (complexité de la recherche de l'information) Importance capitale des étapes 10 et 11 du tableau n°1 Gestion individuelle et collective Longue durée (réalisation sur plusieurs séances de travail étalées sur les deux semestres) Réduction du guidage	Evolution de l'Amérique Latine de 1980 à nos jours Les processus d'intégration régionale et continentale en Amérique Latine Portrait d'une personnalité politique latino-américaine Causes et conséquences de la crise économique argentine de 2001 Analyse d'un film argentin et repérage des références indirectes à la crise
Niveau 4 : M2PRO	Réalisation d'une macro-tâche à réaliser au cours du semestre Maîtrise de la gestion de l'information (cycle complet de 1 à 11) Gestion principalement collective Longue durée (un semestre) Réduction maximale du guidage	Etude sur la rentabilité des investissements dans les énergies renouvelables

Tableau n° 2 : Programmation de la compétence informationnelle

2.2.1. Niveaux 1 et 4 : Licence 1^{ère} année et Master 2 Professionnel

Ce n'est qu'au 2^{ème} semestre de la Licence 1 que je commence à programmer la compétence informationnelle. La macro-tâche proposée sur toute la durée du 2^{ème} semestre est conçue comme une mission à réaliser, tout comme celle proposée en fin de cursus aux étudiants de M2PRO (Master 2 Professionnel « Économie et Droit de l'Énergie »). Pour la réaliser, les

étudiants devront maîtriser les différentes compétences visées par la formation documentaire telles qu'elles sont décrites dans le tableau n° 1 (p. 4). La mission des M2PRO (ou étude de cas, ou encore résolution d'un problème) est l'objectif à atteindre au bout de cinq ans en termes d'autonomie et de compétence informationnelle. Cette programmation s'échelonne sur les cinq années du cursus universitaire, le M2PRO étant l'aboutissement du parcours axé sur la compétence informationnelle.

J'ai présenté de façon détaillée ces deux exemples à l'occasion des Rencontres du GÉRES de 2010 (IGLESIAS-PHILIPPOT 2010)³⁵ car ils illustrent également la gradation de l'autonomisation des apprenants. Par conséquent, je ne vais pas m'attarder sur les niveaux 1 et 2 de la formation à la compétence informationnelle, et je me limiterai ici à citer les principales différences. Il s'agit, d'une part, du guidage : il est très élevé au niveau 1 et presque inexistant au niveau 4 ; et d'autre part, du mode de gestion de la mission : elle est individuelle (ou, à de rares exceptions près, des groupes de deux étudiants), et presque exclusivement collective au niveau 4.

2.2.2. Niveau 2 : Licence 2^{ème} année (Travaux Dirigés + option d'espagnol)

Dans les deux cas (option de 30h au semestre 4 ou Travaux Dirigés de 2 x15h aux semestres 3 et 4), la formation de cette deuxième étape est identique ; seuls les thèmes retenus et la programmation diffèrent. Dans leur grande majorité, les étudiants qui choisissent l'option d'espagnol ne font pas d'espagnol dans leur cursus, mais anglais ou allemand (une seule langue obligatoire tout le long du cursus), tandis que le TD correspond à la langue obligatoire choisie par l'étudiant. (Peu d'étudiants changent de langue pendant leurs études.)

Une précision s'impose : l'option ou le TD de L2, comme d'ailleurs tous les autres cours d'espagnol que je propose, n'est pas conçue comme un cours magistral reprenant le schéma classique de transmission de savoirs entre l'enseignant et les apprenants. Même si je procède à des recherches sur les différents thèmes proposés, je n'ai en aucun cas la prétention de me considérer comme une spécialiste de ces domaines.

Pour l'option des L2, les thèmes retenus nous renvoient à des enjeux économiques importants d'actualité : le secteur agroalimentaire (de la production à la commercialisation), la politique agricole, la biotechnologie, le développement durable, etc. (voir l'extrait du programme en annexe 1.). Les étudiants de 2^{ème} année de licence méconnaissent généralement les thèmes proposés ou en ont une idée très superficielle.

Dès le départ, il faut présenter aux étudiants les objectifs de cette option et expliquer la démarche à suivre. Je leur précise qu'ils devront préparer en amont un thème par semaine et qu'ils devront ensuite mettre en commun les informations obtenues afin de proposer un plan de cours du thème à traiter. Le but est d'arriver à définir correctement chaque thème, d'en connaître les principales caractéristiques, les polémiques qu'ils peuvent éventuellement susciter, les principaux arguments des défenseurs et détracteurs, ainsi que de pouvoir illustrer chacun d'entre eux avec des exemples précis. De plus, ils doivent maîtriser le sujet et être capables de le présenter soit sous forme de fiche de cours ou de résumé pour une éventuelle réutilisation, soit de le développer à l'oral ou à l'écrit.

Il y a donc trois étapes fondamentales qui sont les suivantes :

1- La préparation en amont.

³⁵ Par rapport à 2009-2010, j'ai décidé de proposer cette macro-tâche au semestre 2 pour favoriser une meilleure adaptation des étudiants à leur nouvel environnement (passage du lycée à l'université). Les activités proposées permettent aux étudiants de se familiariser progressivement aux nouvelles méthodes d'enseignement-apprentissage basées sur la formation à la gestion des connaissances présentée dans cette communication.

- 2- La mise en commun et l'élaboration d'un plan de cours.
- 3- Le stockage de l'information et son ultérieure utilisation.

Comme on peut l'observer, il y a une combinaison de tâches individuelle (étapes 1 et 3) et collective (étape 2).

Lors de la 1^{ère} séance de travail de mise en commun des informations sur un thème proposé, on constate que seuls quelques étudiants font le travail préalable de préparation, et que les informations réunies se limitent dans la plupart des cas à la définition de Wikipédia, et ce même si l'on a pris le soin de donner quelques précisions sur la recherche d'informations (voir Annexe 1). De plus, l'étudiant se contente de lire sa définition, et les autres n'interviennent pas car ils ont consulté la même source, ou bien un autre étudiant reprend ce qui vient d'être dit car il n'a pas été très attentif – en supposant bien sûr que les étudiants recopient correctement la source.

Cette séance est très formatrice, car elle leur permet de prendre conscience du travail à réaliser pour traiter correctement le sujet (voir tableau n°1, étapes 1 et 2). Dans ces conditions, les étudiants se rendent compte de l'intérêt très limité de leur action. J'explique que nous n'allons pas discuter pendant des heures de la couleur des murs et du nombre de chaises dans la salle et j'en profite pour rappeler que l'objectif du cours est l'usage de la langue espagnole, c'est d'être opérationnel en espagnol. Les étudiants comprennent les enjeux de la préparation en amont ; ils se prennent très vite au jeu et s'impliquent réellement dans les tâches à réaliser.

Apprendre à travailler collectivement ne s'improvise pas. Après la phase préparatoire de recherche d'informations, les étudiants doivent apprendre à présenter ces informations (ne pas se limiter à lire les informations mais les assimiler), déterminer l'opportunité de l'apport d'informations (accepter de renoncer à communiquer des informations qui ne sont pas ou plus pertinentes), ce qui implique de suivre et de participer activement, de savoir écouter et intervenir, de trier ce qui est pertinent (les points 8 et 9 du tableau n°1). Les étudiants doivent aussi élaborer collectivement une fiche de cours ou de synthèse qui leur servira ultérieurement, et chaque élément devra être négocié (les points 10 et 11 du tableau n° 1).

À l'issue des premières séances, certains étudiants me montrent leurs « copier-coller » de préparation du sujet. Il s'agit en général d'étudiants qui n'ont pas pris la parole pendant le cours, et il faut qu'ils apprennent à intervenir dans cette construction du discours commun. Au fil des séances, on observe de la part des étudiants une maîtrise croissante de la gestion de l'information, et ils proposent même au groupe différents supports complémentaires, notamment des vidéos (tirées de YouTube ou DailyMotion)³⁶.

Dans cette étape de la formation, que j'ai qualifiée de Niveau 2, le guidage est encore assez important. L'objectif est de les inciter à approfondir les recherches sur le thème à préparer, d'aller au-delà d'une première définition superficielle, comme je l'ai évoqué plus haut, et il correspond aux sept premières compétences du tableau n° 1. Pour aider et orienter les étudiants dans leur formation méthodologique, je leur propose en début de semestre une fiche de préparation d'un thème (voir Annexe 2 la fiche sur la PAC, Politique Agricole Commune). Dans cette fiche, on retrouve les principales caractéristiques du thème (définition de la PAC, objectifs, évolution des objectifs depuis sa création, controverse autour de la PAC, arguments des défenseurs et détracteurs, principales données, synthèse), des liens de référence où je précise s'il s'agit d'auteurs pour ou contre la PAC (avec un exemple d'argumentation) et comment stocker l'information (fiche de cours, synthèse ou résumé).

³⁶ Les étudiants ont aussi souvent recours en classe à leur ordinateur portable (Wifi) ou à leur téléphone portable.

À travers ce premier exemple, on retrouve bien toutes les compétences du cycle de maîtrise de l'information. Ce niveau 2 de la compétence informationnelle correspond aux caractéristiques suivantes :

- réalisation d'une tâche par séance. Chaque tâche peut être traitée indépendamment mais les thèmes retenus incitent les apprenants à les relier entre eux ;
- phase 1 (étapes 1 à 4 du tableau n° 1 privilégiées) puis phase 2 (étapes 1 à 11 du tableau n°1) ;
- réalisation individuelle et collective ;
- courte durée ;
- guidage relativement élevé.

2.2.3. Niveau 3 : Licence 3 et Master 1

Licence 3

Le programme des deux semestres de la Licence 3 (voir annexe 3) porte sur l'Amérique Latine. Dans le cadre de la formation à la gestion de l'information du niveau 3, j'ai sélectionné trois questions traitées en Licence 3 : l'évolution de l'Amérique Latine de 1980 à nos jours, les processus d'intégration régionale et continentale en Amérique Latine, et le portrait d'une personnalité politique.

Comme je l'ai déjà dit, il ne s'agit pas d'un cours magistral classique, et j'insiste sur ce point car il s'agit là d'une différence capitale. Dans l'étape préalable du Niveau 2 qui correspond à la Licence 2, nous avons déjà mis en place une méthode de travail basée sur la gestion de l'information. Le niveau 3 est le prolongement naturel de cette étape, les tâches se complexifient, de par la durée de la réalisation de la tâche – car elle peut être programmée sur plusieurs séances –, et de par l'interconnexion entre les différentes tâches.

Dans les trois exemples retenus, je précise aux étudiants qu'ils doivent rechercher eux-mêmes les informations nécessaires pour traiter les questions posées et je les invite à sélectionner et proposer des documents et à les présenter en cours. Cependant, puisqu'il s'agit du niveau 3, je propose un corpus accompagné d'une série de tâches qui les amèneront progressivement vers une autonomisation croissante.

Prenons le premier exemple, à savoir l'évolution de l'Amérique Latine de 1980 à nos jours. Au lieu de les renvoyer uniquement vers des ouvrages de référence (voir à ce sujet la bibliographie proposée dans l'annexe 3), les étudiants vont être amenés à élaborer eux-mêmes cette question puisque notre curriculum universitaire est axé prioritairement sur la compétence informationnelle.

Dans ce premier exemple, je leur propose une série de documents, principalement des articles de presse. Ils sont classés par ordre chronologique (voir annexe 4). Il ne s'agit pas de faire systématiquement des commentaires de ces articles, mais de sélectionner dans chacun d'entre eux tout ce qui serait susceptible de répondre à la question posée. Comment procéder pour dresser les grandes lignes de l'évolution de l'Amérique Latine au cours de la période retenue ?

Cette macro-tâche se déroule sur trois semaines à la fin du premier semestre. Dans un premier temps, je leur demande de sélectionner les informations d'un article (dans le cas qui nous intéresse, il s'agit du premier cité dans l'annexe 4,) et d'organiser les informations obtenues en fonction de plusieurs critères (ici, les repères temporels, les problèmes correspondant à la période décrite et les enjeux ou les défis à relever).

Les étudiants doivent ensuite procéder de la même manière avec les autres documents, mais ce travail de préparation se fait en dehors des cours. Une des principales difficultés de cette macro-tâche est d'arriver à organiser toutes les informations réunies sur une période qui couvre trois décennies en un seul tableau de synthèse finale. Certaines informations se répètent à plusieurs reprises, d'autres évoluent au cours des années (les principaux indicateurs économiques, comme le taux de croissance, le taux de pauvreté, etc.). Il faut donc sélectionner, organiser et créer du sens (analyse synchronique et diachronique). L'élaboration du tableau de synthèse se fait collectivement en cours. Soit j'écris au tableau ce que les étudiants me dictent, soit les étudiants eux-mêmes viennent au tableau. Cette synthèse n'est pas figée, elle est débattue et négociée collectivement. Le produit final doit satisfaire l'ensemble des étudiants et il leur servira de base de données pour la tâche finale, la présentation du thème, à l'écrit ou à l'oral.

Précisément, une autre difficulté consiste à savoir utiliser correctement cette base de données. Dans l'exemple cité, l'évolution de l'Amérique Latine de 1980 à nos jours, je demande ensuite aux étudiants de proposer plusieurs plans possibles pour traiter cette question. Nous comparons ensuite les différentes suggestions en soulignant les avantages et les inconvénients de chacune d'entre elles³⁷.

Dans cet exemple, on voit bien que l'objectif principal est la gestion de l'information : savoir la sélectionner, l'organiser, la stocker, la présenter, aller du particulier au général, être capable de synthétiser ou de développer. Au lieu de leur dicter un cours ou de résumer un ouvrage de référence reconnu, les étudiants apprennent à apprendre, ce qui exige de leur part un effort soutenu et régulier. Rien de bien nouveau au fond, puisque tout enseignant ou enseignant-chercheur procède de la sorte, mais ici il s'agit d'intégrer cette compétence informationnelle dans le cursus universitaire, et de le programmer dans la durée.

Dans l'exemple que je viens de décrire, c'est moi qui distribue un corpus de textes, même si j'encourage les étudiants à le compléter ou le modifier. Ce n'est qu'au niveau 4 de mon cursus que je supprime le corpus (en M2PRO), même si je peux ponctuellement proposer des supports complémentaires (IGLESIAS-PHILIPPOT 2010).

Dans le deuxième exemple concernant les processus d'intégration régionale et continentale en Amérique Latine (traitée au semestre 2 sur 3 semaines, voir annexe 3, et annexe 5), je ne propose qu'un petit corpus de documents sur l'un des projets avortés d'intégration continentale (ALCA, Área de Libre Comercio de las Américas), dont un texte relativement long et complexe qui n'offre qu'une vision fragmentaire de la question, et ce, volontairement, afin que les étudiants procèdent eux-mêmes à la recherche d'informations complémentaires (voir annexe 5).

En introduction, je les invite à réfléchir sur les différents modèles d'intégration régionale et continentale, leurs objectifs, les enjeux, en faisant appel à leurs connaissances en la matière, notamment en ce qui concerne l'Union Européenne. Il faut insister sur la dimension géopolitique de ces processus et éviter l'écueil de la réduction à une liste de pays membres sans saisir les enjeux qui sous-tendent ces unions.

Les processus en cours de réalisation ou déjà en vigueur en Amérique Latine se prêtent très bien à cette analyse, car il existe des oppositions de fond très marquées, tout particulièrement entre les défenseurs et les détracteurs du projet d'intégration à l'échelle continentale (ALCA, Área de Libre Comercio de las Américas). Ce projet est au point mort depuis 2005, et on peut affirmer que le Président Chávez du Venezuela a fortement contribué à l'échec des

³⁷ Il est important aussi de démontrer que cette base de données peut être utilisée différemment en fonction de l'idéologie de l'auteur, du type de document à réaliser, etc. On peut aussi privilégier certaines informations (analyse économique, historique, etc.) et obtenir ainsi des analyses très contrastées.

négociations et qu'il a su cristalliser autour de lui des opposants à ce projet en créant notamment une alternative dénommée ALBA (*Alternativa Bolivariana para las Américas*, puis *Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América*).

Il existe bien sûr d'autres traités et d'autres projets, mais dans l'objectif que nous nous sommes fixé, à savoir la compétence informationnelle, il s'agira d'arriver à reconstituer les principaux enjeux géopolitiques au niveau de l'Amérique Latine. Dans ce cas précis, l'accent est mis sur les enjeux de ces processus d'intégration et la polémique qu'ils suscitent. Dans la fiche que je leur distribue (annexe 5), je précise :

FICHA INTEGRACIÓN LATINOAMERICANA/ALCA/ALBA

Diferentes modelos de integración (Mercosur, TLCAN, Unasur, etc.)

- **EL ALCA**

¿Qué es? ¿Cuál es el modelo económico? Origen del proyecto, evolución del proyecto. Objetivos, medios para alcanzarlos. Ventajas e inconvenientes (para LA, EEUU, UE). ¿Por qué ha suscitado tanta polémica / controversia? (ver principales argumentos a favor y en contra, establecer el "perfil ideológico" de cada "bando"). ¿Qué está en juego? ¿A quién beneficia? Modelo(s) de integración. ¿Proyecto muerto?

- **ALCA vs ALBA**

- **OTRAS ALTERNATIVAS:** el ALBA, el caso de Perú, de Chile, etc.

Les étudiants doivent rechercher des informations sur ces deux modèles et les comparer. Même si je prends le soin de souligner la controverse qu'a générée ce projet, les étudiants ne se posent pas systématiquement la question de savoir quel est le point de vue adopté par l'auteur. Lors de la mise en commun des informations, il faut alors procéder à un retour sur action et poser des questions précises aux étudiants sur les recherches effectuées : « quelle source avez-vous consulté ? », « de quelle année ? », « quel type d'analyse propose l'auteur ou le rapport consulté ? », « quelle est la position de l'auteur vis-à-vis de la question traitée ? »³⁸.

En effet, les étudiants ont des difficultés à prendre du recul par rapport aux informations, ils ont tendance à tout prendre pour argent comptant. Par exemple, certains étudiants reproduisent les discours de personnes très engagées sur le dossier, sans s'en rendre compte. De plus, ils n'identifient pas toujours correctement le type de document consulté (revue scientifique, article de divulgation, blog, site web d'une institution officielle ou d'une ONG, etc.). L'objectif ici est d'arriver à identifier les arguments des défenseurs et des détracteurs et de comprendre le débat en jeu. Là aussi, les étudiants doivent élaborer collectivement un tableau comparatif (les points communs et les divergences des deux modèles d'intégration, les arguments du débat), donc être capables de sélectionner des informations pour comprendre le débat en jeu.

Dans le troisième cas, l'élaboration d'un portrait d'une figure politique latino-américaine, j'avais choisi ces dernières années Hugo Chávez, car c'est une personnalité qui divise profondément l'opinion publique nationale et internationale, même si au cours des années le nombre des opposants s'est multiplié. Dorénavant, ses partisans se font très rares, de sorte que j'envisage de travailler sur une autre personnalité, le choix étant très large. Donc, j'ai volontairement

³⁸ Citons un extrait de l'enquête réalisée auprès d'étudiants universitaires au Québec en 2002 où il apparaît que « seulement 15% des répondants ont su reconnaître les caractéristiques principales d'une revue savante, alors que distinguer une revue populaire d'une revue de niveau recherche est important dans le contacte universitaire ». U. Montréal, p. 7

choisi une personnalité qui divise pour que, d'une part, les étudiants comprennent pourquoi il suscite autant de sentiments si contrastés parmi la population et que, d'autre part, ils soient capables d'en rédiger un portrait.

Ce troisième exemple se fait dans le prolongement du précédent qui permet déjà, à travers la mise en place de l'ALBA, de situer politiquement Chávez. Par conséquent, les étudiants seront amenés à réutiliser des informations sélectionnées dans la macro-tâche précédente³⁹. Dans celle-ci, je leur donne également un corpus de documents (vidéos, articles), mais ils doivent eux-mêmes procéder à la sélection des informations contenues dans les articles, le produit final étant le portrait de Chávez (sous forme de pamphlet, d'éloge ou « neutre »). Je leur précise qu'il ne s'agit pas d'une biographie, mais d'un portrait, en adoptant de façon arbitraire le point de vue d'un pro ou d'un anti-chaviste, donc d'être capables de réutiliser les informations collectées pendant plusieurs séances (importance des étapes 10 et 11 du tableau 1). Au préalable, nous avons visionné et commenté une vidéo sur la manipulation des médias lors de la tentative du coup d'État de 2002 au Venezuela (voir la liste des vidéos en annexe 6) pour sensibiliser les étudiants à l'importance du point de vue adopté dans la transmission de l'information – une fois de plus si nécessaire –, donc être attentif à comment on aborde et traite un sujet, être capable d'identifier la source, être critique, hiérarchiser l'information.

Dans les portraits que me remettent les étudiants, j'ai constaté à plusieurs reprises des cas flagrants de plagiat, des « copier-coller » parfois ingénieux mais qui soulèvent le rapport éthique des étudiants à l'information sur Internet (« plagiat par ignorance d'éthique documentaire »⁴⁰). Certains n'ont pas conscience qu'ils effectuent un pillage intellectuel en règle, et c'est précisément l'occasion de les sensibiliser à cette question.

Master 1 :

En M1, les exigences au niveau de la compétence informationnelle sont identiques à celles en L3, et les étudiants sont amenés à réaliser le même type de tâches et macro-tâches. La différence (au niveau de la compétence informationnelle) repose principalement sur la programmation dans la durée de la macro-tâche, puisque elle s'échelonne sur les deux semestres. Dans un premier temps, les étudiants doivent présenter et analyser les causes et les conséquences de la crise économique argentine de 2001. Cette première phase est semblable à celles présentées précédemment pour les L3. Chaque étudiant choisit de présenter et de commenter les causes de cette crise. Certains spécialistes remettent en cause le rôle joué par le FMI, d'autres parlent de crise macro-économique ou encore de crise bancaire. Là aussi, le travail de mise en commun occupe une place privilégiée et le groupe-classe élabore des fiches de synthèse négociées phase par phase. Nous consacrons à ce thème environ 10h de cours.

Ce n'est qu'au second semestre que j'introduis une difficulté supplémentaire concernant la compétence informationnelle. Celle-ci correspond à l'analyse de plusieurs séquences d'un film argentin⁴¹. Ce film ne traite pas directement de la crise argentine de 2001, mais on y relève de très nombreuses références indirectes à cette crise et aux difficultés quotidiennes de la population dans les années qui suivirent la crise. Seuls les Argentins ou les personnes ayant une connaissance relativement approfondie de cette période peuvent comprendre ces références. Ici, les étudiants doivent être capables de mobiliser toutes les informations stockées au cours du premier semestre pour relever et comprendre toutes ces allusions (par exemple, la séquence où le protagoniste se replie sur l'achat d'une eau de toilette bon marché,

³⁹ Tout le programme des Licence 3 porte sur l'Amérique Latine, ce qui favorise la réutilisation d'informations collectées tout au long de l'année.

⁴⁰ *Apprivoiser l'information pour réussir*, voir référence bibliographique, p. 8.

⁴¹ *Luna de Avellaneda*, de Juan José Campanella, Tornasol Films, 2004.

fabriquée en Argentine, au lieu d'un parfum d'une marque étrangère renommée, suite à la perte du pouvoir d'achat après la dévaluation du peso, ou encore le refus de déposer l'argent à la banque suite au *corralito* – le gel des comptes bancaires –). Tout ce travail de repérage se base sur ce qu'ils ont élaboré auparavant, ce qui leur permet d'évaluer eux-mêmes les compétences qu'ils ont acquises sur le sujet et qui correspondent aux points 10 et 11 du tableau n°1.

Donc, dans la programmation de la maîtrise de l'information du niveau 3 correspond aux points suivants :

- Réalisation d'une macro-tâche (complexité de la recherche de l'information. Importance capitale des étapes 10 et 11)
- Réalisation individuelle et collective
- Longue durée (macro-tâche programmée sur plusieurs semaines puis sur deux semestres)
- Réduction progressive du guidage

2.3. L'évaluation de la compétence informationnelle

L'évaluation de la compétence informationnelle est complexe, et je ne pourrai pas dans le cadre de cette communication rentrer dans les détails. Néanmoins, je vais essayer d'en définir les lignes principales. L'une des conditions nécessaires de sa programmation dans le cursus universitaire est le nombre réduit d'étudiants par groupe (20 à 25 étudiants maximum), et je suis consciente qu'il s'agit là de conditions relativement exceptionnelles. D'autre part, il faut qu'il existe au niveau du règlement des examens la possibilité d'introduire une partie de la note finale des étudiants sous la modalité du contrôle continu, car cette programmation est échelonnée dans la durée. Pour ma part, l'évaluation se fait à chaque séance pour chaque étudiant mais aussi collectivement. Comment évaluer collectivement le résultat d'une tâche ou macro-tâche ? La réponse est « collectivement », bien entendu. Lorsque nous (les étudiants et l'enseignant) élaborons un tableau synoptique ou récapitulatif, nous devons évaluer ce produit final. Avons-nous abordé tous les aspects du problème ? Peut-on, à partir des données présentées, utiliser ultérieurement ce document comme outil de travail ? Peut-on le mettre en ligne sur l'ENT ?

Pour ma part, j'évalue également la contribution de chaque étudiant (informations sélectionnées, présentation des données, opportunité et pertinence des interventions, capacité à intervenir, à débattre et argumenter), sans oublier bien sûr les compétences linguistiques. S'ajoutent à cela les synthèses écrites et l'examen écrit de fin de semestre imposé par l'institution à certains niveaux du cursus.

3. CONCLUSION

Comme je l'ai précisé en introduction, je n'ai pas traité dans cet article de l'apport des TICE dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol de spécialité, mais de l'impact d'Internet et de ses conséquences en DLC. Les nouvelles technologies redéfinissent le contexte d'enseignement-apprentissage axé à présent sur l'apprendre à apprendre et non plus sur la transmission du savoir. Face à la profusion des informations (rappelons que l'Université de Montréal parlait dans son rapport d'*infobésité*), l'un des principaux objectifs est de proposer et de programmer une formation à la gestion de l'information et de l'intégrer sur toute la durée du cursus universitaire. Comme j'ai essayé de le démontrer, il me semble que cette formation à la gestion de l'information peut être parfaitement intégrée dans le cursus de la langue de spécialité et qu'elle contribue à la cohérence de ce cursus qui favorise la réussite des étudiants, non seulement dans le cadre de leurs études, mais au-delà car cette formation méthodologique leur permettra d'apprendre à apprendre tout au long de leur vie. La

compétence informationnelle ou gestion de l'information, l'autonomisation croissante des apprenants (apprendre à apprendre, formation d'un acteur social) et la redéfinition du rôle de l'enseignant (il devient concepteur de projets et il doit animer et accompagner le groupe classe dans la réalisation de ces projets) sont les trois conséquences didactiques les plus significatives de cette évolution.

4. ANNEXES

Annexe 1

ESPAGNOL ECONOMIQUE - OPTION L2

(Niveau C1 du Cadre Européen Commun de Référence). Semestre 2 (30h)

Prérequis : niveau C1 du CECR (cadre européen commun de référence).

Objectifs : compétences à l'oral (expression orale, compréhension orale) et interaction. Savoir présenter/exposer un sujet, débattre/argumenter.

Public : cette option s'adresse principalement aux étudiants qui souhaitent partir en Espagne dans le cadre d'un échange ERASMUS. Les étudiants devront faire des recherches sur certains thèmes (voir *préparation** dans le calendrier). Il s'agira de consulter sur Internet des sites afin de réunir des informations (sous forme de notes et non pas rédigé).

L'évaluation se fera sur:

- 1- Les données fournies par l'étudiant (données pertinentes, choix judicieux).
- 2- La restitution des données dans un espagnol correct (formulation).
- 3- La capacité à débattre sur le thème choisi: prise de parole, arguments (convaincre, se montrer réticent, nuancer son propos, etc.).

Les étudiants ont également la possibilité de présenter en cours un thème de leur choix (exposé). Ils peuvent aussi, s'ils le désirent, remettre des synthèses personnelles écrites sur les sujets traités en cours. S'agissant d'un CM, la présence en cours n'est pas obligatoire.

Examen final : Un sujet (tirage au sort) traité en cours. 15 minutes de préparation et 15 minutes pour l'examen.

Semaine 1	Séance 1	El sector agroalimentario : producción y comercialización La PAC (Política agraria común)
	Séance 2	La PAC : preparación*
Semaine 2	Séance 3	El sector del aceite de oliva : preparación*
	Séance 4	El sector del aceite de oliva
Semaine 3	Séance 5	Biopiratería : preparación*
	Séance 6	Biodiversidad.
Semaine 4	Séance 7	Los transgénicos : preparación*
	Séance 8	Continuación
Semaine 5	Séance 9	Biocarburantes : preparación
	Séance 10	Biocarburantes
Semaine 6	Séance 11	El comercio equitativo : preparación*
	Séance 12	El comercio equitativo
Semaine 7	Séance 13	El desarrollo sostenible : preparación*
	Séance 14	El desarrollo sostenible (traer ordenador portátil)

Extrait du programme de l'option d'espagnol des Licence 2

Annexe 2

TEMA 1 : LA PAC (Política Agraria Común)**FICHA DE PREPARACIÓN:**

- ✓ Definición, fecha creación, objetivos, evolución de los objetivos (ampliación de la UE), argumentos en pro y en contra de los subsidios. ¿Por qué genera tanta polémica (controversia)?
- ✓ Oposición entre partidarios y detractores del proteccionismo en el debate a nivel mundial (ver cumbres OMC y subsidios).
- ✓ Datos actualizados (presupuesto UE, gastos, reparto de las ayudas, etc.).
- ✓ Síntesis.

DOCUMENTOS SOBRE LA PAC (enlaces, textos):

Vídeo de presentación (2008): <http://www.youtube.com/watch?v=enKSLIVChx8>

Diaporama : http://www.uco.es/zootecniaygestion/img/pictorex/21_13_29_2-DTV-PAC-2010.pdf

Texto a favor de la PAC (para comparar con el otro)*:

http://www.infoagro.com/noticias/2010/1/14455__por_que_necesitamos_una_politica_agricola_comun_.asp

Otro vídeo sobre el chequeo médico de la PAC (2008):

<http://www.rtve.es/mediateca/videos/20080520/nueva-propuesta-politica-agricola-comun/85993.shtml>

FICHA FINAL SOBRE EL TEMA:**Dos tipos:**

- ✓ Ficha con los principales datos sobre el tema.
- ✓ Síntesis redactada (expresión escrita).

*** Plan del artículo:****1. ¿Qué queremos de la agricultura en la UE?**

- 1.1. La seguridad alimentaria
- 1.2. Gestión del suelo
- 1.3. Zonas rurales viables
- 1.4. La competitividad en un mercado global
- 1.5. Respondiendo al cambio climático

2. ¿Por qué necesitamos una política agrícola?

- 2.1. Mercados volátiles
- 2.2. Los bienes públicos
- 2.3. Entorno rural sostenible

3. El valor añadido de la UE

- 3.1. Igualdad de condiciones
- 3.2. Los objetivos transnacionales

4. Consecuencias políticas

- 4.1. Normas comunes
- 4.2. Pago directo rápido
- 4.3. Red de seguridad
- 4.4. Las medidas específicas frente a las necesidades específicas
- 4.5. Revisar

Annexe 3

ESPAGNOL ECONOMIQUE / L3 (Niveau C1 du Cadre Européen Commun de Référence). Semestre 6 / LATINOAMÉRICA / 2010-2011 (Y. Iglesias-Philippot)

I. TEMARIO

Semestre 5 (10h CM et 10h TD)

PRESENTACIÓN GENERAL DE AMÉRICA LATINA.

- 1-1.1. ¿Qué es América Latina?
- 1-1.2. Los flujos del comercio internacional y la posición de América Latina.
- 1-1.3. Implantación de las empresas españolas en América Latina.
- 1-1.4. Principales indicadores económicos. Estudio comparativo.
- 1-1.5. Principales logros y escollos. Principales etapas desde los años 80 hasta ahora.

Semestre 6**1. LOS DIFERENTES ESPACIOS ECONÓMICOS. LA INTEGRACIÓN REGIONAL Y CONTINENTAL.**

- 1.1. Introducción: reflexión sobre los diferentes modelos de integración y los principales objetivos.
- 1.2. Presentación de los principales espacios de integración (espacios existentes y procesos de integración).
- 1.3. ¿Por qué fracasó el ALCA*? Principales etapas hasta la Cumbre de las Américas de Mar del Plata (finales 2005).
- 1.4. Las alternativas al ALCA: el ALBA (Alternativa Bolivariana para América Latina y el Caribe), UNASUR (Unión de Naciones Suramericanas). Estudio comparativo.

2. PRESENTACIÓN DE DIFERENTES PAÍSES DE AMÉRICA LATINA.

2.1. VENEZUELA: El caso polémico del Presidente Hugo Chávez**.

2.2. MÉXICO.

- 2.2.1. Ventajas y desventajas del TLCAN.
- 2.2.2. La frontera y las migraciones.
- 2.2.3. Las maquiladoras***.
- 2.2.4. Los latinos hispanos en EEUU.

2.3. BOLIVIA.

- 2.2.1. La nacionalización de los hidrocarburos.
- 2.2.2. La política de Evo Morales.

II. LECTURAS Y TRABAJOS OBLIGATORIOS

*Sobre el ALCA y el ALBA

« La creación del Área de Libre Comercio de las Américas », de Enrique V. Iglesias, Presidente del Banco Interamericano de Desarrollo (Nueva Revista, marzo-abril 2004). **Si prefieren, pueden consultar otras fuentes, siempre y cuando les permita luego presentar el tema.**

**Retrato de Hugo Chávez: basándose en los diferentes documentos estudiados (textos, vídeos), haga un retrato de Hugo Chávez (« ¿ángel o demonio? »).

*** Las maquiladoras: argumentos en pro y en contra de las maquiladoras y síntesis.

« Las maquiladoras en México », por Jorge TOVAR MONTAÑEZ

<http://www.ppsdemexico.org/teoriaypractica/tp1/jtm.html>

« Las maquiladoras en México como catalizador de la globalización », por José CONTRERAS

<http://www.joseacontreras.net/empmex/maquila1.htm>

Si prefieren, pueden consultar otras fuentes, siempre y cuando les permita luego presentar el tema.

III. PROPUESTAS TEMAS PARA LA EXPOSICIÓN

- Integración en A.L. (ver S5).
- Los diferentes espacios económicos (ver S5).
- Los dos “bandos” latinoamericanos**.
- Relaciones económicas entre la U.E. y L.A. (o Francia/L.A.).
- Obama y L.A.
- Las consecuencias de la crisis económica en A.L.
- Las remesas.
- Las diferentes cumbres (ver S5).
- Presentar algún país de A.L. (Colombia, Ecuador, Perú, Paraguay, Chile, Cuba, etc.).
- El embargo a Cuba.

- El golpe de Estado en Honduras.
- Relaciones entre Colombia y Venezuela.
- La cuestión indígena (en general en Latinoamérica o en un país en particular. También se puede tratar únicamente el caso de Bolivia y de Evo Morales).
- México desde 1994 (TLCAN).
- La frontera con EEUU (a nivel económico, migratorio, desde la perspectiva cinematográfica, etc.).
- Los hispanos en EEUU.
- El « imperio » del mexicano Carlos Slim.
- Etc.

Esta lista no es exhaustiva, por supuesto, y pueden proponer otros muchos temas que no figuran en ella.

* En el artículo « Los mejores y peores días de A.L. », de Jorge Castañeda, el autor dice que « A.L. se encuentra escindida hoy en dos bandos (§4-6). Se puede partir también del análisis que hace Pablo Ramos en « Los desafíos y perspectivas económicas del 2008 » en el que distingue tres grupos de países (« El abanico de ideas económicas oscila entre el librecambismo de Chile y el socialismo de Venezuela », l.30-31). Se pueden estudiar los diferentes modelos económicos adoptados, ver también cómo se va modificando el mapa de dichos « bandos » con las elecciones.

Intentar, en la medida de lo posible, presentar una problemática del tema elegido. Incluso pueden pedir a la clase que prepare algunos puntos antes de presentar su trabajo, para luego poder debatirlo en clase.

IV – BIBLIOGRAFÍA

Atlas de l'Amérique Latine. Les révolutions en cours, sous la direction d'Olivier Dabène, nouvelle édition, Ed. Autrement, collection Atlas/Monde, Paris, 2009.

EL Atlas II, Le Monde diplomatique, « el Dipló », Edición Cono Sur, Buenos Aires, 2006.

Géopolitique des Amériques, Ouvrage coordonné par Vincent Thébault, sous la direction de Alain Musset, Collection Nouveaux Continents, 2^{ème} édition actualisée et enrichie, Nathan, Paris, 2009.

Diplomatie, mars-avril 2010, n° 43. Ce numéro (revue sur les affaires stratégiques et les relations internationales) est consacré en grande partie sur la géopolitique de l'Amérique Latine (« Géopolitique de l'Amérique latine : l'heure du compte », p. 41-57).

V. CALENDRIER

(Je ne le reproduis pas car cela ne représente pas d'intérêt dans le cadre de cet article).

VI. ÉVALUATION (NOTE TD) SEMESTRE 6

Évaluation du contrôle continu (note TD) :

Les étudiants devront au préalable réunir des informations sur certains des thèmes proposés (différents cours, bibliographie, etc.) puis les exposer en cours. Les étudiants peuvent proposer d'autres documents pour enrichir les débats (WIFI dans la salle – apporter leur ordinateur portable ou penser à le faire réserver à l'avance –, vidéoprojecteur, lecteur DVD, etc.).

L'évaluation se fera sur :

- 1- Les données fournies par l'étudiant (données pertinentes, choix judicieux).
- 2- La restitution des données dans un espagnol correct (formulation).
- 3- La capacité à débattre sur le thème choisi : prise de parole, arguments (convaincre, se montrer réticent, nuancer son propos, etc.).

Au minimum 4 notes :

- 2 thèmes à préparer et à présenter à l'oral – ALCA, ALBA et comparaison ALCA/ALBA et celui sur les « maquiladoras ».
- un exposé (il est impératif de choisir la date et le thème à l'avance et d'en présenter les grandes lignes). Attention, un exposé maximum par séance (2 étudiants max. par groupe), donc réservez votre créneau le plus vite possible (date limite du choix de la date et du thème de l'exposé : 26/01, semaine 2).
- un devoir écrit (portrait d'Hugo Chávez).

Les notes supplémentaires viendront s'ajouter à ces 4 notes (uniquement si elles permettent d'améliorer votre « score »).

Les dates programmées sont susceptibles d'être modifiées (soit avancées ou repoussées). Les étudiants qui n'assistent pas régulièrement au cours sont donc tenus de s'en informer auprès des autres étudiants. Les étudiants qui ne peuvent pas assister au cours pendant tout le semestre 6 doivent présenter un justificatif **au début du semestre**. Aucun justificatif ne sera accepté après la semaine 2.

Annexe 4

L3 – S5 / 2010-2011 (Y. Iglesias-Philippot)

LATINOAMÉRICA: PRINCIPALES ETAPAS DESDE LOS 80 HASTA LA ACTUALIDAD

Tiene que tratar de definir las principales etapas desde los años 80 hasta la actualidad y apuntar para cada una de ellas, cuáles son los logros y los desafíos. Al final, basándose en las informaciones obtenidas, podrá establecer un balance global de este periodo. Tendrá que analizar una serie de documentos publicados en los últimos diez años (2000-2010). Puede completar esta lista con otros documentos e incluso proponerlos en clase.

Lista de documentos (por orden cronológico):

- “Hispanoamérica. La oportunidad del milenio”, E. Crespo, *América Latina en el umbral del tercer milenio, Anuario Iberoamericano 2000*.
- “Otra década perdida en América Latina”, J. J. Aznárez, *El País*, dic. 2002.
- “Quo Vadis Latinoamérica”, R.H. Terragno, *Mercado*, julio 2006.
- “Los desafíos y las perspectivas económicas del 2008”, P. Ramos, *ALAI, América Latina en Movimiento*, enero 2008.
- “Betty la Fea”, M. Naim, *El País*, abril 2008.
- “Esta crisis está fortaleciendo a Latinoamérica”, Entrevista a L. A. Moreno, Presidente del BID, *El País*, julio 2008.
- “Los mejores y peores días de América Latina”, J. Castañeda, *El País*, junio 2008.
- “Multilatinas”, Fdo Barciela, *El País*, junio 2008.
- “La crisis de las remesas”, L. de Vega, *ABC*, enero 2009.
- “Los desafíos de Iberoamérica”, Felipe González, *El País*, 24/05/09.
- “La situación económica de Latinoamérica ha mejorado”, *La opinión*, 11/09/10,
<http://www.impre.com/laopinion/negocios/comercio/2010/9/11/la-situacion-economica-de-lati-210077-1.html#commentsBlock>
- Ver también lo que comentamos sobre la situación actual de Latinoamérica (“El comercio internacional en AL y el Caribe en 2009”, informes CEPAL y AICO).

Annexe 5

L3 – S6 / 2010-2011 / FICHA INTEGRACIÓN LATINOAMERICANA/ALCA/ALBA

Diferentes modelos de integración (Mercosur, TLCAN, Unasur, etc.)• **EL ALCA**

¿Qué es? ¿Cuál es el modelo económico? Origen del proyecto, evolución del proyecto. Objetivos, medios para alcanzarlos. Ventajas e inconvenientes (para LA, EEUU, UE).

¿Por qué ha suscitado tanta polémica / controversia? (ver principales argumentos a favor y en contra, establecer el “perfil ideológico” de cada “bando”).

¿Qué está en juego? ¿A quién beneficia? Modelo(s) de integración.

¿Proyecto muerto?

• **ALCA vs ALBA**

- **OTRAS ALTERNATIVAS:** el ALBA, el caso de Perú, de Chile, etc.

Documentos (presentados por orden cronológico):

1.- “El ALCA”, *Cambio 16*, 2001.

2.- “La batalla para América Latina”, *El País*, 2001.

3.- “La creación del Área de Libre Comercio de las Américas”, Enrique V. Iglesias, 2004.

4.- “La Cumbre de las Américas se cierra sin poner en marcha un área de libre comercio”, *El País*, 2005.

5.- “La zone de libre-échange des Amériques”, DVD, *Le dessous des cartes*, 2007.

Annexe 6

LISTA DE DOCUMENTOS PARA EL RETRATO SOBRE CHÁVEZ

Semestre 6 / 2010-2011 / Español económico (Y. Iglesias-Philippot)

Por orden cronológico:**A- Vídeos**

- 1- "La revolución no será transmitida", Kim Bartley y Donnacha Ó Briain, 2003, <http://video.google.com/videoplay?docid=2192459744675391361#>
- 2- Un œil sur la planète : Chávez : Viva la revolución ? Premier reportage: Chávez, ange ou démon ? par Arnauld Miguet et Edouard Perrin 18/12/2006

B- Artículos prensa

- 1- "La nación partida de Chávez", El País, por Francisco Peregil, nov.-dic. 2006.
- 2- "Los *boliburgueses*", La Vanguardia, por Joaquim Ibarz, marzo-abril 2007.
- 3- "Los barrios pobres de Caracas dieron la espada a Chávez en el referéndum", La Vanguardia, por Joaquim Ibarz, 9/12/2007.
- "El chavismo: ¿el futuro del pasado?", por Carlos Pérez Llana, 09/12/2007.
- 4- "Nace la primera *ciudadela socialista* soñada por Chávez", El Mundo, por Jaime L. García, mayo-junio 2008.
- 5- "Chávez aspira a la inmortalidad", La Vanguardia, por J. Ibarz, 17/02/2009.
- 6- "Llegó Chávez y mandó a callar", El País, por Jesús Aznárez y Maye Primera, 09/08/2009.
- 7- "No todos son Chávez", La Vanguardia, por Joaquim Ibarz, 26/10/2009.
- 8- "Venezuela, frenazo a la actividad", El País, por Maye Primera, 22/08/2010.
- 9- "Chávez se hace con el poder absoluto", El País, por Maye Primera, 26/12/2010.
- 10- "Muamar, Hugo y Dani", El País, por Moisés Naím, 06/03/11.

5. BIBLIOGRAPHIE

BAUVAIS Virginie. 2000. *Gérer les connaissances. Défis, enjeux et conduite de projet*, 102 p. Disponible en ligne :

http://cigref.typepad.fr/cigref_publications/RapportsContainer/Parus2000/2000_-_Gerer_les_connaissances.pdf (consulté le 22 juin 2011).

CHARLIER B. et HENRI F. (sous la direction de) 2010, *Apprendre avec les technologies*, PUF, Paris. L'article cité à plusieurs reprises est celui de DESCHRYVER Nathalie.

« Chapitre 14 : Internet : quel impact sur les manières d'apprendre ? », pp. 181-191.

IGLESIAS-PHILIPPOT Yannick. 2010 « Autonomie et guidage dans la mise en œuvre d'un enseignement-apprentissage par les tâches en espagnol de spécialité », LES CAHIERS DU GÉRES, n° 3, 2010 – ISSN : 2105-1046, 11 p. Article publié en ligne :

<http://www.geres-sup.com/les-cahiers-du-geres/num%C3%A9ro-3/yannick-iglesias-autonomie-et-guidage-dans-la-mise-en-œuvre-d-un-apprentissage-par-les-t%C3%A2ches/> (consulté le 22 juin 2011).

- 2008a. « La didactique en espagnol de spécialité dans le cadre LMD : quels objectifs pour une langue professionnalisante? », *Les cahiers du GERES*, n° 1, 2008, 10 p. Article publié en ligne :

<http://www.geres-sup.com/les-cahiers-du-geres/num%C3%A9ro-1/iglesias-philippot-yannick-l-enseignement-apprentissage-de-l-espagnol/> (consulté le 22 juin 2011).

- 2008b. « L'espagnol secteur LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) dans l'enseignement supérieur », *L'enseignement de l'espagnol en France : réalités et perspectives, Recherches Valenciennes*, n° 27, pp. 95-103.
- 2007. « Estrategias de enseñanza-aprendizaje de las destrezas orales », *Las destrezas orales de la enseñanza del español L2-LE*, XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE), Universidad de la Rioja, Editor Enrique Balsameda Maestu, vol. II, pp. 665-675.
- 2005a. « Mise en place d'un réseau en espagnol de spécialité : le GÉRES (Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité) », *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIV, n° 3, octobre 2005, pp. 179-184.
- 2005b. « Compte-rendu d'expérience : contrôle continu et motivation en espagnol de spécialité », *Les langues modernes*, 99ème année, 2005, n° 1, pp. 56-62.
- PUREN, C. 2009c. "Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle". Publié en ligne (février 2009) sur le site de l'APLV.
- UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, Direction des bibliothèques. 2004. *Apprivoiser l'information pour réussir*. Document en ligne : http://www.bib.umontreal.ca/db/apprivoiser-information-reussir_2004.pdf (consulté le 22 juin 2011).

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

« Innovations didactiques dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol de spécialité
grâce aux ressources technologiques »

Organisée par le Département LANSAD
(Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines)
Université Stendal Grenoble 3
16-17 juin 2011

**Christian PUREN : « Une technologie ancienne peut-elle être rénovée ? Le cas du
manuel de langue de spécialité face aux nouveaux enjeux de la perspective
actionnelle »**

Université Jean Monnet de Saint-Étienne
christian.puren@gmail.com

Résumé : Après avoir abordé dans la 1^e partie de cet article successivement les quatre fonctions didactiques de base assurées par les manuels en didactique des langues-cultures – (1) proposer un découpage du flux du processus d'enseignement-apprentissage en "unités didactiques", et mettre en œuvre (2) une progression collective, (3) une gradation, (4) une cohésion) – puis la fonction "professionnelle" (fournir un "prêt-à-enseigner/apprendre"), l'auteur aborde dans la 2^e partie les difficultés auxquelles se heurte la conception d'un manuel spécifiquement dans le cadre de la perspective actionnelle: contradiction fondamentale entre pré-programmation et objectifs/exigences de la pédagogie de projet ; complexité particulière de la mise en œuvre de cette pédagogie ; prise en compte du paradigme de l'adéquation et donc nécessité de prévoir des combinaisons et articulations éclectiques entre des orientations méthodologiques différentes). Dans la 3^e partie de cet article sont listées les convergences apparaissant d'ores et déjà entre les Nouvelles Technologies Éducatives et la perspective actionnelle, ces convergences étant utilisées dans la 4^e partie comme grille d'analyse de quelques manuels actuels d'Espagnol et de Français sur Objectifs Spécifiques. En guise de conclusion, l'auteur propose un "guide d'auto-questionnement" dont les objectifs annoncés sont (1) autoévaluer ses connaissances en didactique des langues-cultures (concepts et problématiques), (2) fournir des outils pour la problématisation par soi-même de sa pratique d'enseignement, et (3) fournir une occasion et une base d'échanges et de réflexions communes avec des collègues.

Mots-clés : Didactique des langues-cultures, manuels de langue de spécialité, nouvelles technologies éducatives, perspective actionnelle.

Resumen : Después de abordar en la 1^a parte de este artículo las cuatro principales funciones didácticas de los manuales en didáctica de las lenguas-culturas –(1) realizar cortes en "unidades didácticas" en el flujo en el proceso de enseñanza-aprendizaje así como implementar (2) una progresión colectiva, (3) una gradación y (4) una cohesión–, y a continuación la función "profesional" (facilitar secuencias de clase pre-programadas), el autor aborda en la 2^a parte las dificultades específicas a las que uno está confrontado cuando quiere elaborar un manual basado en el enfoque orientado a la acción: contradicción fundamental entre pre-programación y objetivos/exigencias de la pedagogía del proyecto; complejidad particular de la implementación de esta pedagogía; necesidad, al tener en cuenta el paradigma de la adecuación, de prever combinaciones y articulaciones eclécticas entre unas orientaciones metodológicas diferentes. En la 3^a parte de este artículo se enumeran las convergencias que ya han aparecido entre las Nuevas Tecnologías Educativas y el enfoque orientado a la acción. Finalmente, en la 4^a parte, se utilizan esas diferentes convergencias como cuadro para analizar algunos manuales actuales de Español y Francés para Objetivos Específicos. A modo de conclusión, el autor de este artículo propone una "guía de auto-cuestionamiento" con los diferentes objetivos siguientes: (1) autoevaluar sus conocimientos en didáctica de las lenguas-culturas (conceptos y problemáticas); (2) facilitar unas herramientas para que uno mismo problematice su práctica de enseñanza, y (3) dar una oportunidad y una base para unos intercambios y reflexiones comunes con colegas.

Palabras clave: Didáctica de lenguas y culturas, manuales de lengua de especialidad, nuevas tecnologías educativas, perspectiva orientada a la acción.

1. AVERTISSEMENT

Ce texte avait pour fonction de servir d'appui à une intervention orale dont l'objectif était d'ouvrir au maximum en un temps limité le débat entre collègues participants. D'où sa forme très peu canonique, avec :

- des chapitres simplement juxtaposés présentant les quelques éléments de la problématique qui m'apparaisaient les plus importants ;
- de nombreux renvois allusifs à mes publications antérieures sur mon site ;
- au lieu de réponses personnelles sur la problématique traitée, des « pistes personnelles de réponses » ;
- enfin, un questionnaire en guide de conclusion...

Tout cela fait assurément de ce texte un excellent contre-modèle de rédaction d'article universitaire pour étudiants apprentis-chercheurs en didactique des langues-cultures (DLC) !

2. PRINCIPALES FONCTIONS ASSURÉES PAR LE MANUEL

J'aborderai successivement – la terminologie ne me convient pas parfaitement, mais l'essentiel est ici que l'on me comprenne – quatre fonctions « didactiques », et une fonction « professionnelle » assurées par les manuels de langue.

2.1. Fonctions didactiques

Comme je l'écrivais dans mon résumé, « [le manuel] assure au moins quatre fonctions didactiques de base, les deux premières « en externe », et les deux autres « en interne ». Je vais ici les reprendre brièvement, en les complétant et en les réorganisant.

2.1.1. Première fonction « en externe »

C'est d'assurer le découpage du flux du processus d'enseignement-apprentissage en ce que l'on appelle des « unités didactiques »⁴². Ce découpage est nécessaire :

- a) parce qu'on ne peut pas tout enseigner à la fois : il faut **distribuer** la matière tout au long du cours (concept générique de « distribution », que l'on appelle « progression » si l'on fait intervenir des critères rationnels de distribution (tels que des contenus grammaticaux de plus en plus difficiles, des thématiques de plus en plus éloignées de la vie quotidienne des élèves ou de plus en plus abstraites, des niveaux de plus en plus élevés de compétence communicative, ou encore des tâches de plus en plus complexes) ;
- b) et parce que cette distribution ne peut pas se faire sur le mode du continuum : il faut forcément arrêter périodiquement la progression pour évaluer les contenus d'apprentissage travaillés précédemment pendant un certain temps.

La métaphore de la « gradation » (un autre concept utilisé à côté de « distribution » et de « progression ») me semble intéressante, puisqu'elle regroupe ces deux exigences : l'escalier permet de monter, mais cette montée se fait par marches successives. Cette métaphore de l'escalier intègre même deux autres exigences de l'unité didactique :

⁴² On parlait auparavant des différentes « leçons » d'un manuel ; les appellations se sont diversifiées pour couvrir les cas, de plus en plus fréquents, d'emboîtement de petites unités à l'intérieur d'unités plus grandes : on trouve ainsi des « dossiers » comprenant plusieurs unités », ou encore des « modules », des « étapes », etc.

a) De même que les marches doivent être égales en hauteur et en largeur, les unités, dans les manuels, sont toujours exactement répétitives, en l'occurrence construites sur le même modèle : on va en règle générale trouver les mêmes types d'activités et les mêmes types de documents en première double page, en seconde double page, etc., d'une unité à l'autre.⁴³

b) De même qu'un escalier peut présenter des types de marche plus larges qui permettent à certains moments d'effectuer un type de déplacement particulier nécessaire (des « paliers », qui permettent de tourner, et non plus de monter), de même, dans beaucoup de manuels actuels, on trouve l'équivalent de ce type d'aménagement, consacré généralement à l'évaluation à la suite d'un certain nombre d'unités didactiques (ce dispositif y est d'ailleurs parfois appelé justement « palier »).

Tout cela concerne, en quelque sorte, la fonction « externe » des unités didactiques, celle qu'elles assurent par rapport à l'ensemble du cours.

2.1.2. Seconde fonction « en externe »

C'est d'assurer *la progression collective* (ou plutôt la « montée » collective, pour continuer à filer la métaphore de l'escalier) de l'ensemble des apprenants, les différentes unités indiquant à chaque moment à chacun ce qui est supposé acquis par tous.

Les deux autres fonctions sont assurées « en interne ». L'objectif est toujours le même, celui de la plus grande efficacité possible du processus d'enseignement-apprentissage, appliqué cette fois aux différents domaines d'activité. Le découpage de l'objet d'enseignement-apprentissage a évolué au cours de l'histoire ; nous en sommes actuellement à dix éléments différents : activités langagières (CO/CE/ EE/ EO – celle-ci subdivisée en expression orale interactive et en expression orale en continu dans les documents officiels pour l'enseignement scolaire), plus la médiation » introduite par le CECRL), grammaire, le lexique, la graphophonie, la culture et enfin le processus d'enseignement-apprentissage lui-même – travail sur les méthodes ou stratégies d'apprentissage –):

2.1.3. Première fonction « en interne »

C'est d'assurer *la gradation* (la « progression interne » à l'unité didactique, donc), avec historiquement les principes suivants :

- la procédure du « modèle PPP » ; en anglais : *presentation, practice, production* ;
- le passage des activités de compréhension (considérées comme plus faciles et assurant l'input, l'apport de nouveaux contenus langagiers et culturels) à des activités d'expression (considérées comme plus difficiles, et assurant la réutilisation de l'input) puis à des activités d'(auto-)évaluation ;
- le passage d'activités plus guidées à des activités plus libres ;
- le passage de la langue à la culture (la langue va être considérée comme un moyen d'accès à la culture, à travailler d'abord, par conséquent).

⁴³ En toute fin de conclusion de mon article de [2011d](#), j'attirais l'attention sur cette caractéristique : « Jusqu'à présent les éditeurs, pour des raisons qui leur sont propres, ont toujours exigé que toutes les leçons d'un même manuel reproduisent à l'identique le même modèle d'unité didactique. Il serait temps qu'ils fassent sauter ce verrou, pour permettre aux enseignants de minimiser les coûts et maximiser les bénéfices, en les faisant profiter des préparations de cours tout en leur offrant la plus grande diversification possible des formes de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative. » (p. 13)

2.1.4. Seconde fonction « en interne »

C'est d'assurer *la cohésion* (la « cohérence interne » à l'unité didactique, donc), qui va porter sur les contenus culturels (d'où le choix pour chaque unité d'une thématique particulier) et sur les contenus langagiers (les documents introduits en présentation vont fournir une densité particulière des mêmes formes grammaticales et lexicales qui vont être abordées en compréhension, reprises dans des exercices ciblés, et que l'on va demander enfin aux apprenants de reprendre pour leur expression personnelle : on joue en quelque sorte la « synergie » entre les différents documents et les différentes activités, ce qui va impliquer une certaine sélection et une certaine limitation des contenus langagiers ; il en est de même avec les contenus culturels, dans les « dossiers thématiques » ou « dossiers de civilisation », le manuel proposant ainsi une articulation aussi délicate⁴⁴ qu'indispensable d'articulation entre le travail sur la langue et le travail sur la culture.

J'ai montré ailleurs⁴⁵ comment plusieurs principes de cohérence se sont succédé au cours de l'histoire de la DLC : le point de grammaire, le thème lexical, le document support unique, le dossier de civilisation, la situation de communication, et enfin, actuellement, l'action (avec la « tâche finale » ou le projet uniques).

2.2. Fonction « professionnelle »

Outre ces quatre fonctions didactiques, le manuel assure une fonction « professionnelle » (au sens large du terme) tout à fait importante, qui est de proposer aux enseignants une sorte de « prêt à enseigner-apprendre » qui lui économise un énorme travail de programmation et de préparation personnelles (tout le travail qui a dû être fait pendant des mois par toute une équipe d'auteurs pour un seul niveau) avec les garanties (normalement !) d'une certaine qualité, d'une certaine conformité aux objectifs institutionnels (si le manuel a été choisi ou du moins accepté par l'institution)... et du respect des droits d'auteurs.

Je ne crois guère, personnellement, à la possibilité pour un enseignant, même en équipe, d'élaborer ses propres matériels dans ses différentes classes en y assurant lui-même ces différentes. En tout cas dans l'enseignement scolaire, où il me semble que l'autonomie de l'enseignant tend à se limiter au choix de documents qu'il va faire travailler – isolés ou groupés en dossiers thématiques – en intégration didactique⁴⁶ plus ou moins forte, en veillant simplement à ce que la thématique soit intéressante, et le niveau global de difficulté langagière acceptable. C'est d'ailleurs cette intégration didactique qu'il est souvent proposé aux candidats CAPES de langue de mettre en œuvre dans la « Leçon portant sur les programmes des classes de collège et de lycée » (qui remplace désormais l'ancienne « Épreuve préprofessionnelle sur dossier »), sur des documents présélectionnés par le jury.

La question se pose par contre dans l'enseignement universitaire à niveau avancé pour des étudiants motivés et autonomes, particulièrement s'ils travaillent par projets.

⁴⁴ Elle y est d'ailleurs très « artisanale », dans le sens où elle se fait surtout empiriquement, au fur et à mesure du montage par les auteurs de chacune des unités didactiques.

⁴⁵ Voir [2004c](#). « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités didactiques" » ou [2005a](#). « Domaines de la didactique des langues-cultures : entrées libres ».

⁴⁶ Sur ce concept d'« intégration didactique », je renvoie par ex. à mon article [2099g](#). « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. Analyse des mini-projets terminaux des unités didactiques de *Rond-point 1* (Difusión, 2004) », dans lequel je l'utilise à plusieurs reprises.

3. DIFFICULTÉS PARTICULIÈRES DE LA CONCEPTION ET DE L'UTILISATION D'UN MANUEL EN PA

Ces difficultés me semblent être de trois ordres, que j'aborderai successivement dans les trois sous-chapitres ci-dessous 2.1, 2.2 et 2.3.

3.1 Contradiction fondamentale entre pré-programmation et les objectifs/exigences de la pédagogie de projet

Le projet, en pédagogie, est fondamentalement un outil de **Mobilisation, Autonomisation et Responsabilisation** des apprenants, les trois exigences étant fortement liées les unes aux autres.⁴⁷ Or il y a une contradiction structurelle entre l'autonomie des apprenants et la fonction didactique principale assurée par les manuels à l'intérieur des unités didactique, qui est, comme nous venons de le voir, de préprogrammer les contenus langagiers et culturels et les activités sur ces contenus : plus l'autonomie des apprenants est grande au niveau de la conception de leur projet, et moins il est possible de prévoir à l'avance ces contenus.

J'ai déjà tiré à plusieurs reprises ce constat dans mes publications antérieures. À la fin d'une analyse comparative de deux manuels, par exemple (2011d. « Mise en œuvre de la perspective actionnelle : analyse comparative de la "tâche finale" dans deux manuels de FLE » Latitudes 1, p. 37 & Version originale 1) je concluais :

Les tâches finales sont entièrement préconçues par les auteurs du manuel. Il ne s'agit donc pas de véritables « projets », lesquels impliquent par définition une certaine marge d'autonomie des apprenants au niveau de la conception même de la tâche. Cette préconception s'explique dans les deux manuels par la volonté (par ailleurs compréhensible) de guider étroitement les apprenants dans le réemploi des formes linguistiques préalablement présentées et travaillées dans l'Unité.
(p. 4)

Dans une autre publication (2010d. « Construire une unité didactique dans une perspective actionnelle »), j'ai abordé « la question du degré de guidage » des tâches finales, en montrant les deux cas extrêmes d'un guidage très fort (*Tandem 2*, Didier 2003) et d'un guidage très faible (*Édito B2*, Didier 2006), et un exemple de la solution de compromis que constitue le « scénario de conception de projet » (*Gente 2*, Difusión 2004) : voir Point 4.4, diapositives 72-76.

3.2 Complexité particulière de la mise en œuvre de la pédagogie du projet

Dans la version écrite de ma conférence 2010e. « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques », j'écrivais ceci :

L'une des implications pédagogiques de la PA les plus importantes – qui n'a pas encore été pris en compte dans les manuels récents – se trouve être la nécessité d'articuler la pédagogie du projet avec deux autres types de pédagogie elles aussi connues heureusement depuis longtemps :
– La première – la pédagogie du contrat – va être nécessaire en particulier pour la gestion collective de la relation L1 et de la L2⁴⁸, pour éviter que le projet ne

⁴⁷ Les étudiants qui s'impliquent dans un projet doivent donc « lanzarse al M-A-R ».

⁴⁸ Apprenants et enseignants vont se mettre d'accord sur les activités et les moments où par exemples seule la L2 sera utilisée par tous, où L1 et L2 pourront être utilisées par les uns et les autres à leur convenance, etc. : on peut imaginer des activités où l'enseignant parlerait en L1, et les apprenants en L2, ou encore des activités où on pourrait faire appel à une L3...

devienne un but en soi alors qu'il doit rester principalement une occasion d'apprentissage, pour maintenir un équilibre entre le travail collectif et le travail individuel, etc. (liste non exhaustive).⁴⁹

– La seconde – la pédagogie différenciée – va être nécessaire en particulier pour l'exploitation des productions collectives : à partir du moment où les documents étudiés et les documents produits par les différents groupes sont au moins en partie différents, l'exploitation et la remédiation correspondantes devront forcément se faire de manière différenciée. (pp. 19-20)

Il faut rajouter bien entendu la pédagogie de groupe : un projet collectif d'une certaine complexité va forcément demander, à certains moments, une certaine répartition des tâches par groupes. On pourra être amené de même, si l'on veut intégrer une évaluation régulière (unité par unité) des compétences en fonction des niveaux du CECRL, à recourir à ce que certains appellent, sur le modèle de l'ancienne « pédagogie par objectifs », une « pédagogie par compétences ».⁵⁰

Du point de vue de l'étayage pédagogique de la perspective actionnelle, on se retrouve donc avec un ensemble d'orientations pédagogiques diversifiées dont la mise en œuvre dans les manuels est d'autant plus problématique que certaines – la pédagogie du contrat et la pédagogie différenciée – ne font guère partie de la culture des éditeurs et des auteurs français : pédagogie de projet ; pédagogie du contrat ; pédagogie différenciée ; pédagogie de groupe ; pédagogie par compétences⁵¹.

3.3 Prise en compte du paradigme de l'adéquation

Comme je le rappelle régulièrement dans mes publications de ces dernières années (je reprends par exemple un passage de mon article de 2004a. « De l'approche par les tâches à la perspective actionnelle »),

nous devons désormais passer en didactique des langues - comme d'autres l'on fait avant nous, en particulier en management d'entreprise - d'un paradigme de l'optimisation - où l'on recherche les meilleurs procédés dans l'absolu – à un paradigme de l'adéquation – où l'on recherche pour chaque configuration apprenants-environnement-dispositif le procédé le plus efficace parmi tous ceux qui sont disponibles dans la panoplie disciplinaire (pp. 16-17)

Pour ce faire, comme je l'explique dans mon article 2011b⁵², il apparaît actuellement difficile de se passer des quatre grandes orientations méthodologiques disponibles (que je donne ci-dessous avec à la suite entre parenthèses leur(s) activités langagières de prédilection :

⁴⁹ Sur la pédagogie du contrat, voir aussi 1994b. « Éthique et didactique scolaire des langues : « La gestion simultanée de la responsabilité de l'enseignant et de celle de chaque apprenant passe nécessairement par quelque chose de semblable à ce que certains ont appelé la "pédagogie du contrat" ou "la pédagogie de la négociation". » [Note de mai 2011]

⁵⁰ L'expression la plus fréquemment utilisée est « approche par (les) compétences ».

⁵¹ En DLC, l'expression plus courante est « approche par compétences ».

⁵² 2001b. « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique », chap. 4. Éléments disponibles d'ingénierie didactique en didactique des langues-cultures, pp. 7-8.

1. Méthodologie des documents authentiques (CE & EO).⁵³
2. Approche communicative (EO en interaction).
3. Perspective actionnelle (toutes activités langagières, y compris EO en continu & EE).
4. « Approche plurilingue » : s'appuyer non seulement sur le français, mais (sans doute pour la plupart des étudiants) sur l'anglais (médiation), voire enseigner conjointement plusieurs langues (on parle alors de « didactique intégrée »).⁵⁴

Il y a au contraire tout intérêt à chercher à les articuler, non seulement pour couvrir au mieux les différentes activités langagières, mais pour s'adapter à la diversité des besoins des apprenants et à la complexité des objectifs institutionnels. L'approche communicative (2) n'a d'ailleurs jamais abandonné la méthodologie des documents authentiques (1). Et c'est très logiquement que les manuels les plus récents se réclamant de la PA (3) combinent à leur tour celle-ci avec les deux orientations précédentes (1 & 2).

Ainsi, il peut y avoir des environnements où la PA n'est pas adéquate. C'est le cas dans les pays où les apprenants ne peuvent pas imaginer – à juste titre – avoir un jour besoin par exemple du français langue étrangère pour travailler. Certains apprenants adultes peuvent vouloir apprendre une langue uniquement pour communiquer au cours de voyages (c'est alors l'approche communicative qui sera la plus rapidement efficace), voire pour lire dans le texte de la littérature étrangère (auquel cas c'est l'orientation 1 qui est la plus adaptée). Même dans le cas de l'enseignement scolaire en France, on peut imaginer des séquences relativement longues uniquement en approche communicative, pour préparer un séjour touristique à l'étranger, par exemple, ou encore en méthodologie des documents authentiques si projet en cours demande à un certain moment d'analyser de manière approfondie un certain nombre de documents littéraires (pour constituer un recueil de poèmes, par exemple).

En ce qui concerne la quatrième orientation méthodologique (dans ses deux grandes variantes : « approche plurilingue » et « didactique intégrée »), elle est encore largement à construire, excepté au niveau de l'initiation, où les démarches dites d'« éveil aux langues » sont d'ores et déjà parvenues à maturité.⁵⁵ Et l'activité de référence de cette approche plurilingue, la médiation, continue à être très peu mise en œuvre dans les manuels récents.

Elle n'apparaît pas dans les manuels de langue de spécialité que j'analyserai plus avant, alors même que les activités de médiation (en particulier sous la forme de la traduction) est très présente dans les entreprises. C'est même le cas dans le manuel *¡Natural ! Naturally ! et Natürlich !* (Dijon : Educagri éditions, 2011), bien qu'il s'agisse d'un manuel conçu sur le même modèle que deux autres, d'anglais (*Naturally !*) et d'allemand (*Natürlich !*), et que des activités de médiation recourant à ces trois langues (en plus du français) auraient pu y être plus

⁵³ La matrice historique de cette méthodologie en didactique scolaire est l'« explication de textes à la française », qui constitue encore de nos jours le modèle d'évaluation en langue au baccalauréat français, et dont je fais une « analyse actionnelle » (i.e. une analyse en termes de typologie des tâches) dans un article de [2006\(e\)](#). Les activités langagières privilégiées y sont la compréhension écrite et l'expression orale : le travail collectif de compréhension du texte du texte en classe se fait en expression orale.

⁵⁴ L'« approche plurilingue » est la seule à être considérée par les auteurs du *CECRL* eux comme un « retournement de paradigme » dont « restent encore à régler et à traduire en actes toutes les conséquences ». Ils considèrent en effet que dans cette nouvelle approche « le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la "maîtrise" d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le "locuteur natif idéal" comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. » (p. 11)

⁵⁵ Voir par exemple CANDELIER Michel (dir.), *Janua Linguarum, La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2003, 216 p. <http://archive.ecml.at/documents/pub121F2003Candelier.pdf> consulté 12 juin 2011.

aisément conçues. Les instructions officielles françaises mettent pourtant l'accent depuis quelques années sur la nécessaire dimension internationale de l'enseignement agricole.⁵⁶

4. CONVERGENCES APPARAISSANT ENTRE LES NTE ET LA PA

Dans ma conférence de 2009(e), « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ? », je soutiens l'idée qu'une innovation technologique n'est durable, au-delà des expérimentations localisées ou des modes passagères, que si elle « rencontre » une innovation didactique, que si l'une vient en quelque sorte se combiner avec l'autre pour s'appuyer réciproquement (d'où le terme de « convergence »).

Pour aller vite et ne pas me répéter inutilement, je me contente, en ce qui concerne ce constat, de reproduire ci-dessous l'énumération que je faisais dans ce texte des convergences repérables actuellement entre la perspective actionnelle (PA) et les « (nouvelles) technologies éducatives », (N)TE :

Convergence 1

PA : Passage de l'interaction communicative à la co-action

(N)TE : Wikis, plateformes collaboratives

Convergence 2

PA : Les documents mis au service des tâches (comme dans des recherches sur Internet pour élaborer un dossier ou un exposé), et non plus les tâches mises au service des documents (comme dans le commentaire de textes et autres documents « authentiques »).

(N)TE : Internet, qui permet l'accès des apprenants eux-mêmes à une masse de documents authentiques, les moteurs de recherche, les outils de traitement de textes, de sons, de photos et de vidéos.

Convergence 3

PA : Donner aux activités des apprenants une dimension sociale externe

(N)TE : Publication sur Internet des productions des apprenants

Convergence 4

PA : Passage de la compétence communicative à la compétence informationnelle

(N)TE : Outils de recherche, de traitement et de stockage numérique de l'information

Convergence 5

PA : Pédagogie du projet

(N)TE : Logiciels de gestion de projet, agendas et documents partagés

Convergence 6

PA : Compléments nécessaires de la pédagogie du projet : la pédagogie du contrat (pour gérer l'autonomie des élèves) et la pédagogie différenciée (pour gérer le travail collectif à partir du moment où les élèves peuvent travailler sur des documents différents et réaliser des productions différentes)

(N)TE : Fiches individuelles de suivi de travail, exercices⁵⁷

Convergence 7

PA : Les « documents de travail » des apprenants utilisés comme supports de base pour le travail de classe

(N)TE : Technologies de reproduction et exploitation collectives en classe : vidéo-projection, tableau numérique interactif

⁵⁶ L'éditeur de cette série parallèle de manuels d'allemand, d'anglais et d'espagnol a ainsi publié en 2008 un ouvrage d'Alain MARAGNANI intitulé *La mission de coopération internationale de l'enseignement agricole : histoire, structuration et évolution*.

⁵⁷ Exercices de manipulation linguistiques (grammaire ou lexique) à l'ordinateur, avec correction automatique.

Dans un article de 2004(d), « Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique ? », j'ai affirmé que le paradigme d'adéquation (cf. supra chap. 2.3) devait aussi s'appliquer aux différentes technologies :

En didactique des langues-cultures étrangères, par conséquent, les technologies n'ont plus à être différenciées entre les nouvelles et les anciennes, mais entre celles qui sont adéquates et celles qui ne le sont pas, c'est-à-dire entre celles qui sont pertinentes ou non, efficaces ou non dans tel ou tel environnement complexe où elles ne représentent jamais que l'un des multiples paramètres en jeu. La véritable « nouveauté », en didactique des langues-cultures, c'est qu'il n'y a plus et qu'on ne croit plus à la « nouveauté » avec sens ou le pouvoir qu'on lui attribuait jusqu'à présent, celui de représenter en tant que telle ou de provoquer à elle seule un progrès décisif de l'ensemble du système. (p. 5)

Sept ans après la rédaction de cet article, il serait intéressant que je reprenne les quatre « scénarios prévisionnels différents que j'avançais dans ma conclusion (p. 6). Si je me base sur l'analyse des manuels que j'ai ici réalisée, j'ai l'impression que c'est mon scénario dit « tendanciel » qui se confirme.

La liste des convergences entre (N)TE et PA peut être utilisée comme grille d'évaluation pour analyser le degré d'intégration de ces technologies dans les manuels de langue se réclamant de l'approche par les tâches ou de la perspective actionnelle. C'est ce que je vais faire dans le chapitre suivant (point 4.2).

5. MODES ACTUELS D'INTÉGRATION DES NTE DANS LES MANUELS DE LANGUE : LE CAS DE QUELQUES MANUELS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES D'ELE ET DE FLE

5.1. Présentation du corpus

Les manuels d'espagnol et de français langues étrangères (ELE & FLE) sur objectifs spécifiques que j'ai analysés dans cette optique sont les suivants, classés par année de publication, et précédés du sigle que j'utiliserai désormais pour les désigner :

- **HR** CORBEAU Sophie, DUBOIS Chantal, PENFORNIS Jean-Luc, SEMICHON Laurent, *Hôtellerie-restauration.com. Méthode de français professionnel de l'hôtellerie et de la restauration*. Paris : CLE international-SEJER, 2006, 128 p.
- **OD** RIELH Laurence, SOIGNET Michel, AMIOT Marie-Hélène, *Objectif diplomatie. Le français des relations européennes et internationales, A1-A2*. Paris : Hachette-FLE, 2006, 192 p.
- **SO** GONZÁLEZ Marisa, MARTÍN Felipe, RODRIGO Conchi, VERDÍA Elena, *Socios 1, A1-A2. Curso de español orientado al mundo del trabajo. Libro del alumno*. Barcelona : Difusión, nueva edición 2007, 180 p.
- **EX** TANO Marcelo, *Expertos. Curso de español orientado al mundo del trabajo, B2. Libro del alumno*. Barcelona : Difusión, 2009, 160 p.
- **NA** FELICE Janine, GALINDO Antoine, GUARDIOLA Philippe, *¡Natural! Livre d'activités*, Dijon : Éducagri éditions, 2011, 120 p.

Sur ces manuels, seuls les trois plus récents (de 2007, 2009 et 2011) proposent dans chaque unité non plus seulement des situations de communication, mais une tâche finale, sans pour autant se réclamer explicitement (du moins dans leur Avant-propos ou *Presentación*) de l'approche par les tâches ou de la perspective ou approche actionnelle.

Cette sélection de manuels est le fruit du hasard (ce sont les quelques ouvrages que j'ai actuellement chez moi sous la main...), et le corpus n'a donc aucune prétention à la

représentativité. Bien qu'il soit très limité, je pense qu'il permet malgré tout de faire apparaître, concernant les modes d'intégration des (N)TE dans les manuels actuels de ce type, un nombre d'exemples suffisant pour mon analyse qualitative.

5.2. Les nouveaux supports technologiques

Tous les manuels proposent un cédérom joint au manuel pour les documents oraux, et l'un deux en fournit même un autre (**SO**) pour le cahier d'exercices. **EX** propose en outre un DVD pour les documents vidéo. L'éditeur de **NA** a fait le choix de mettre les documents audio et vidéo seulement sur son site compagnon, de même que des documents complémentaires de différents types (transcriptions, documents écrits, copies d'écran de sites Internet, etc.).⁵⁸ On retrouve très logiquement dans les manuels les mêmes moyens technologiques que ceux en usage dans les milieux professionnels : courriers électroniques, pages de sites web, journaux et revues en ligne.

Très logiquement, les auteurs recourent intensivement à ce type de supports technologiques tant en compréhension qu'en production dans les milieux professionnels où ils sont d'usage intensif : le courrier électronique pour les contacts entre administrations européennes dans **OD** ; ou encore, autre exemple, les combinaisons entre courrier électronique, téléphones et formulaires sur Internet pour les demandes de renseignements, les réservations, les demandes de remboursement, les réclamations... dans les documents-supports et pour les productions en simulation proposés par les auteurs de **HR**. On remarque aussi dans **EX** l'arrivée des formes de web 2.0 avec les blogs et les forums d'entreprise sur lesquels on va demander aux étudiants, en simulation, de poster eux-mêmes des messages.

Cette diversification des supports technologiques n'implique pas en elle-même une quelconque innovation didactique. Comme on le voit ci-dessus, ce sont d'ailleurs des technologies de l'information *et de la communication*, qui vont être mises tout naturellement au service de l'approche communicative.⁵⁹

5.3. Convergences entre innovations technologiques et innovations didactiques

Si l'on reprend la grille d'analyse des « convergences » présentée plus haut, on constate que les manuels analysés exploitent exclusivement les convergences 2 et 4.

5.3.1. Convergence 2

PA : Les documents mis au service des tâches (comme dans des recherches sur Internet pour élaborer un dossier ou un exposé), et non plus les tâches mises au service des documents (comme dans le commentaire de textes et autres documents « authentiques »).
(N)TE : Le Web, qui permet l'accès des apprenants eux-mêmes à une masse de documents authentiques, les moteurs de recherche, les outils de traitement de textes, de sons, de photos et de vidéos.

⁵⁸ Je n'entre pas dans la question de l'exploitation didactique des documents, sensiblement différente par exemple entre **EX** et **NA** pour les documents vidéo.

⁵⁹ On constate déjà le même phénomène à l'intérieur de la méthodologie active (méthodologie officielle pour l'enseignement scolaire de toutes les langues en France des années 1920 aux années 1960, jusqu'à l'arrivée de la méthodologie audiovisuelle). Les technologies de reproduction du son, des images et photos, puis de la vidéo, ne font que diversifier des supports auxquels sont appliquées les mêmes démarches méthodologiques. Cf. le chap. 3.4.4, pp. 259-263 de mon ouvrage de 1988(a).

Internet est un outil de recherche d'abord pour les auteurs des manuels, et la tendance ne fait que se renforcer, pour autant que je puisse en juger sur mon corpus restreint⁶⁰. C'est en particulier le cas de la plupart des documents proposés dans **NA**.

Dans les deux manuels les plus récents (**NA** et **EX**), il est fréquent de trouver aussi des consignes de recherche Internet adressées aux étudiants :

Épisodiquement, dans **NA** :

- pour alimenter un débat par des idées ou des exemples (p. 29) ;
- pour illustrer leur production écrite par des images (p. 35).

Systématiquement, dans chaque unité de **EX** :

- pour élargir les informations dans les rubriques « Cultura » (**EX** p. 69, 71, 107)
- pour chercher les informations nécessaires pour remplir une fiche sur l'entreprise qui va faire l'objet de chaque reportage vidéo.

On voit que les recherches sur Internet proposées dans ces deux manuels portent exclusivement sur des contenus d'information thématique. La seule exception que j'aie rencontrée est un exercice dans **EX** (point 6, p. 89), où l'on suggère aux apprenants de rechercher sur Internet des exemples de constructions verbales ; sur la même page, à droite, l'auteur propose, dans un *post-it* intitulé « Estrategia », d'en faire une méthode habituelle pour le travail en grammaire et en vocabulaire :

Los buscadores de internet son una herramienta muy potente para saber cómo se usa una palabra o una expresión en español, ya que muestran miles de ejemplos de uso aunque, lógicamente, entre esos ejemplos habrá algunos incorrectos, poco frecuentes o atípicos.

5.3.2. Convergence 4

PA : Le passage de la compétence communicative à la compétence informationnelle
(N)TE : Outils de recherche, de traitement et de stockage numérique de l'information

Le fait que dans les manuels les plus récents, l'information soit à la fois mise au service de l'action et en partie prise en charge par les apprenants eux-mêmes, y fait mécaniquement émerger des activités informationnelles autres que celle de la communication, comme la recherche, le repérage, la sélection, la hiérarchisation et la mise en forme de l'information en fonction de l'action à réaliser. On retrouve dans les consignes des manuels la plupart des activités qui sont énumérées dans un document publié en 2008 par l'UNESCO comme constituant la chaîne de la « maîtrise de l'information ».⁶¹

⁶⁰ Mais aussi sur mon expérience actuelle de conseiller pédagogique pour un manuel de FLE et un manuel d'ELE en cours d'élaboration. Je pense qu'aucun éditeur, maintenant, ne serait disposé à financer en partie les auteurs pour des voyages de recherche de documents authentiques sur le terrain, comme l'a fait Nathan, dans les années 90, pour l'équipe d'auteurs des manuels *¿Qué pasa?* second cycle, dont je faisais partie...

⁶¹ FOREST WOODY HORTON Jr., *Introduction à la maîtrise de l'information*, Paris : UNESCO, 2008, 112 p. Disponible en ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020f.pdf> (consulté le 1^{er} février 2009). Sur la question des activités informationnelles en perspective actionnelle, cf. mon article 2009c. « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle », où je présente (p. 4) ce même document.

1. Prendre conscience de l'existence d'un besoin ou problème dont la solution nécessite de l'information.
2. Savoir identifier et définir avec précision l'information nécessaire pour satisfaire le besoin ou résoudre le problème.
3. Savoir déterminer si l'information nécessaire existe ou non, et, dans la négative, passer à l'étape 5.
4. Savoir trouver l'information nécessaire quand on sait qu'elle existe, puis passer à l'étape 6.
5. Savoir créer, ou faire créer, l'information qui n'est pas disponible (créer de nouvelles connaissances).
6. Savoir bien comprendre l'information trouvée, ou à qui faire appel pour cela, si besoin est.
7. Savoir organiser, analyser, interpréter et évaluer l'information, y compris la fiabilité des sources.
8. Savoir communiquer et présenter l'information à autrui sur des formats/ supports appropriés/ utilisables.
9. Savoir utiliser l'information pour résoudre un problème, prendre une décision, satisfaire un besoin.
10. Savoir préserver, stocker, réutiliser, enregistrer et archiver l'information pour une utilisation future.
11. Savoir se défaire de l'information qui n'est plus nécessaire et préserver celle qui doit être protégée.

Dans les manuels, seules les deux activités post-communicatives n° 10 et 11 ne sont pas travaillées, et cela vient du fait que, comme le veut la tradition éditoriale, les unités didactiques sont isolées les unes des autres : une fois la tâche finale d'une unité didactique réalisée, les apprenants passent à une thématique différente elle aussi autonome. Ces deux dernières activités post-communicatives (et d'autres possibles, comme je le signale dans mon article cité à la note 12) ne se révèlent nécessaires que dans le cadre des projets pédagogiques (en raison de la répartition des tâches, et de l'articulation de ces tâches les unes aux autres dans une durée plus longue), mais elles pourraient aussi être travaillées dans le cas où on demanderait aux apprenants, sur le site compagnon, de mettre en ligne des informations susceptibles d'intéresser ailleurs et à d'autres moments d'autres apprenants utilisant le même manuel, à l'étranger bien sûr, si possible, mais pourquoi pas dans le même établissement avec le même enseignant, mais avec les apprenants des années suivantes ?⁶² La numérisation des manuels, si elle ne se limite pas à proposer une simple version PDF du manuel papier, mais si elle fournit un produit actif et ouvert (c'est-à-dire offrant à l'enseignant et aux apprenants la possibilité d'ajouter des liens, des contacts, des documents, des suggestions d'activités, leurs propres productions, etc.) permet d'ores et déjà d'envisager un manuel s'enrichissant ainsi de manière collaborative et durable. Certains éditeurs proposent déjà des clés USB intégrant la version numérique du manuel ainsi que des supports et activités complémentaires, en particulier pour un usage collectif sur un TBI.⁶³

5.4. Simulation professionnelle, réalité scolaire, réalité professionnelle

Logiquement, la perspective actionnelle amène les manuels les plus récents à faire agir les apprenants avec leur identité et dans leur réalité, c'est-à-dire entre eux en classe.

On constate donc (mais il faudrait confirmer cette évolution en élargissant le corpus des manuels disponibles... et en poursuivant l'analyse dans les années à venir) un recul de la

⁶² Dans la pédagogie Freinet, on avait ainsi imaginé que des fiches de grammaire avec exercices, élaborées par les élèves d'une classe, soient utilisées les années suivantes par d'autres élèves.

⁶³ C'est le cas par ex. d'Éditions Maison des Langues pour *Together 6^e* (anglais langue étrangère pour le collège français) et *Bitácora 1* (espagnol langue étrangère). Tous les éditeurs se mettent progressivement aux « sites compagnons », dont l'hébergement sur les serveurs de l'éditeur permet de proposer des activités de type Web 2.0 (échanges ou activités collectives entre classes) : c'est le cas, pour prendre l'exemple du même éditeur, pour le manuel de FLE *Version Originale*.

simulation communicative (dans laquelle on donne aux apprenants une identité fictive de professionnels dans une situation professionnelle fictive) au profit d'activités qui du coup, même si elles portent sur des thématiques professionnelles, se limitent forcément à de simples échanges d'information, les apprenants ne pouvant pas agir professionnellement entre eux en dehors de la simulation. C'est d'ailleurs exactement de cette orientation dont se réclame explicitement l'auteur de **EX** dans son texte de présentation (p. 3), je cite : « El aula, espacio social de coaprendizaje, es el contexto ideal para la realización de actividades centradas en el intercambio significativo de información, que los alumnos llevan a cabo desde su propia identidad ». L'enseignement ne s'appuie plus sur l'homologie entre la situation simulée et la future situation professionnelle, mais sur l'homologie entre les compétences travaillées dans la situation réelle scolaire et les compétences qui devront être mobilisées dans la situation réelle professionnelle.⁶⁴ Je continue à citer l'auteur de **EX** : « Este tipo de actividades permite desarrollar estrategias de comunicación que el aprendiente podrá aplicar en contextos reales y que, en definitiva, promueve[n] su autonomía. » Il y a là deux options fondamentales, **NA** et **EX** se retrouvant sur la seconde, mais j'ai l'impression que cela est dû dans **NA** au maintien implicite d'une tradition scolaire pré-communicative, alors qu'il s'agit dans **EX** d'une logique post-communicative qui est, comme nous venons de le voir, explicite et clairement assumée en tant que telle.

Si l'on veut maintenir la position de l'auteur de **EX**, qui me semble cohérente avec la perspective actionnelle (*actividades [...] que los alumnos llevan a cabo desde su propia identidad*), mais sortant la communication du seul cercle des apprenants et du seul espace de la classe (où elle risque de paraître artificielle, quoi que l'on fasse), je vois *a priori* les trois grands types de dispositifs possibles :

1) On implique, dans la communication sur les thématiques professionnelles, des étudiants de la même filière professionnelle natifs (hispanophones) ou parlant d'autres langues étrangères que le français (l'espagnol étant pris alors comme la langue de communication commune). Les convergences 1 et 3 peuvent alors être systématiquement exploitées :

Convergence 1

PA : Passage de l'interaction communicative à la co-action

(N)TE : Wikis, plateformes collaboratives

Convergence 3

PA : Donner aux activités des apprenants une dimension sociale externe

(N)TE : Publication sur le Web des productions des apprenants

Notons que la dimension sociale externe peut être donnée, sur le site compagnon ou sur le site de l'université, par des pages qui seraient laissées, par les étudiants d'une promotion, à ceux de la promotion de l'année suivante.

2) Des séances de formation professionnelle sont organisées en langue étrangère, avec la participation de formateurs d'autres disciplines (dispositif un peu semblable à celui que l'on connaît en France, dans l'enseignement secondaire, sous le nom de « DNL », « Disciplines Non Linguistiques » : l'enseignement d'une partie des matières scolaires se fait en langue étrangère). On peut alors mettre en place une exploitation systématique de la convergence 7 :

⁶⁴ J'avais développé l'idée d'une homologie naturelle entre les compétences d'apprentissage d'une langue-culture étrangères et les compétences professionnelles dans une conférence de 1998(g) intitulée « Les langues vivantes comme outil de formation des cadres ».

Convergence 7

PA : Les « documents de travail » des apprenants utilisés comme supports de base pour le travail de classe

(N)TE : Technologies de reproduction et exploitation collectives en classe : vidéo-projection, tableau numérique interactif

3) On met en place de véritables projets pédagogiques impliquant des relations avec des professionnels natifs, comme lorsqu'il s'agit de préparer collectivement en classe des visites ou des stages qui vont ensuite réellement se réaliser sur le terrain. La convergence 5 peut alors être mise en œuvre avec les autres :

Convergence 5

PA : Pédagogie du projet

(N)TE : Logiciels de gestion de projet, agendas et documents partagés

6. EN GUISE DE CONCLUSION : GUIDE D'AUTO-QUESTIONNEMENT**N.B.**

1) Les cases du questionnaire ci-après (pages 15 à 16) ne peuvent être cochées électroniquement que dans la version ici proposée de ce fichier (Word 2010, extension « .docx »).

2) Si vous utilisez ou faites utiliser une version antérieure de Word (extension en « .doc »), le plus simple est de (demander de) surligner les bonnes cases par un enrichissement bien visible (par exemple + gras + rouge).

3) Vous pouvez aussi, bien entendu imprimer ces pages pour les (faire) remplir manuellement. Dans ce dernier cas (utilisation d'une version papier, donc), veuillez avant impression à ajouter des espaces après chaque demande de « Remarques éventuelles », pour laisser de la place aux remarques écrites.

Voir guide d'auto-questionnement pages suivantes

GUIDE D'AUTO-QUESTIONNEMENT

Objectifs

1° Auto-évaluer ses connaissances en didactique des langues-cultures (concepts et problématiques) : ce questionnaire a cependant été prévu pour être utilisé *après* lecture au moins de l'article dont il constitue la « conclusion », voire de certains autres articles auxquels il renvoie.

2° Fournir des outils pour la problématisation par soi-même de sa pratique d'enseignement.

3° Fournir une occasion et une base d'échanges et de réflexions communes avec des collègues.

Modes d'utilisation

1° Vous pouvez utiliser ce questionnaire dans une perspective :

- descriptive : vous cochez la case « **R**☒ » si c'est ce que vous faites **R**éellement ;
- normative : vous cochez la seule case « **S**☒ » si vous considérez que ce serait **S**ouhaitable (mais vous ne le faites pas, pour une raison ou une autre) ;
- ou les deux : R☒ S☒ : vous le faites réellement et vous considérez que c'est souhaitable.

2° Les réponses ne sont exclusives les unes des autres que dans le groupe n° 1 (« Manuel or not manuel ». Dans les autres groupes (2 à 6), vous pouvez être amené à cocher plusieurs réponses à la fois.

3° Vous pouvez – c'est même préférable !... – ne rien cocher pour les items que vous ne comprenez pas (cf. objectif n° 1).

4° Vous disposez, pour chaque groupe de questions, de la possibilité d'ajouter toutes les remarques que vous souhaitez, ce qui vous permettra d'alimenter ensuite les échanges avec les collègues.

5° Après ces échanges, vous pouvez répondre à nouveau au questionnaire... puis comparer vos réponses.

N.B. Les cases ne peuvent être cochées électroniquement que la version docx (Word 2010) de ce questionnaire. Si vous utilisez une version antérieure, le plus simple est de surligner les bonnes cases par un enrichissement bien visible (en les passant par exemple en gras + rouge).

1. Manuel or not manuel

R☐ S ☐ Utilisation du seul manuel

R☐ S ☐ Combinaison entre un manuel et :

R☐ S ☐ des documents complémentaires apportés par vous-même et/ou les étudiants

R☐ S ☐ des activités proposées par vous-même ou les étudiants; lesquelles? : Cliquez ici pour taper du texte.

R☐ S ☐ Pas d'utilisation du manuel.

Dans ce cas quel est/serait votre utilisation des documents authentiques ? :

– Vous travaillez/travaillerez

R☐ S ☐ par documents isolés

R☐ S ☐ par groupements thématiques de documents

– Ces documents sont/seraient choisis

R☐ S ☐ par vous-même

R☐ S ☐ par les étudiants

– Ces documents sont/seraient choisis

R☐ S ☐ pour leur intérêt thématique

R☐ S ☐ en fonction des besoins générés par les tâches ou projets

- Comment assurez-vous/assurerez-vous les fonctions didactiques de :
- Gradation : Cliquez ici pour taper du texte.
- Cohésion : Cliquez ici pour taper du texte.
- Gestion de l'enseignement collectif : Cliquez ici pour taper du texte.

Remarques éventuelles : Cliquez ici pour taper du texte.

2. Orientations méthodologiques

Méthodologie des documents authentiques (traitement d'informations, analyses, interprétations,...)

Approche communicative (interactions en simulation)

Approche plurilingue (recours à d'autres langues étrangères pour l'enseignement-apprentissage de l'une d'entre elles, « médiation ») ou « didactique intégrée » (enseignement-apprentissage simultané de plusieurs langues)

Perspective actionnelle (projet, ou « tâche finale »)

Autre(s) : Cliquez ici pour taper du texte.

Remarques éventuelles : Cliquez ici pour taper du texte.

3. Dispositifs didactiques

Simulations professionnelles

Échanges entre les étudiants du cours en tant que tels sur des thématiques professionnelles

Utilisation de la langue étrangère pour la formation professionnelle, en collaboration avec des collègues non linguistes chargés de cette formation

Projets pédagogiques (impliquant des échanges avec des professionnels natifs)

Échanges ou projets impliquant des étudiants natifs ou d'autres langues maternelles suivant une formation professionnelle de même type

Autre(s) : Cliquez ici pour taper du texte.

Remarques éventuelles : Cliquez ici pour taper du texte.

4. Orientations pédagogiques

Pédagogie de projet

Pédagogie du contrat

Pédagogie différenciée

Pédagogie de groupe

Pédagogie par compétences

Autre(s) : Cliquez ici pour taper du texte.

Remarques éventuelles : Cliquez ici pour taper du texte.

5. Modes de mise en œuvre de la version « forte » de la perspective actionnelle : la pédagogie du projet

Haut degré d'autonomie collective des apprenants dans la phase initiale de conception du projet

Mise en œuvre systématique d'activités métacognitives (réflexion sur le projet en cours, évaluation en cours de projet, rétroactions)

S Priorité à une « logique de documentation » (les apprenants cherchent eux-mêmes les documents nécessaires à leur projet) par rapport à une « logique de documents » (on fournit dès le départ aux apprenants les documents-soutiens)

S Mise en œuvre systématique d'activités post-communicatives

S Dans l'espace et le temps de la classe, priorité à des activités « réelles » (les apprenants agissent en tant que tels entre eux, sur des activités simulées (les apprenants font semblant d'être des professionnels sur le terrain)

S Travail conscient et explicite sur l'homologie entre les éléments de culture d'apprentissage par projet et la culture professionnelle
Intégration dans l'évaluation

S de critères collectifs

S du critère « réussite du projet »

Autre(s) : Cliquez ici pour taper du texte.

Remarques éventuelles : Cliquez ici pour taper du texte.

6. Mise en œuvre des convergences possibles entre innovations didactiques et innovations technologiques

S *Convergence 1*

PA : Passage de l'interaction communicative à la co-action

(N)TE : Wikis, plateformes collaboratives

S *Convergence 2*

PA : Les documents mis au service des tâches (comme dans des recherches sur Internet pour élaborer un dossier ou un exposé), et non plus les tâches mises au service des documents (comme dans le commentaire de textes et autres documents « authentiques »).

(N)TE : Internet, qui permet l'accès des apprenants eux-mêmes à une masse de documents authentiques, les moteurs de recherche, les outils de traitement de textes, de sons, de photos et de vidéos.

S *Convergence 3*

PA : Donner aux activités des apprenants une dimension sociale externe

(N)TE : Publication sur le Web des productions des apprenants

S *Convergence 4*

PA : Passage de la compétence communicative à la compétence informationnelle

(N)TE : Outils de recherche, de traitement et de stockage numérique de l'information

S *Convergence 5*

PA : Pédagogie du projet

(N)TE : Logiciels de gestion de projet, agendas et documents partagés

S *Convergence 6*

PA : Compléments nécessaires de la pédagogie du projet : la pédagogie du contrat (pour gérer l'autonomie des élèves) et la pédagogie différenciée (pour gérer le travail collectif à partir du moment où les élèves peuvent travailler sur des documents différents et réaliser des productions différentes)

(N)TE : Fiches individuelles de suivi de travail, exerciciels

S *Convergence 7*

PA : Les « documents de travail » des apprenants utilisés comme supports de base pour le travail de classe

(N)TE : Technologies de reproduction et exploitation collectives en classe : vidéo-projection, tableau numérique interactif

S Autres convergences : Cliquez ici pour taper du texte.

Remarques éventuelles : Cliquez ici pour taper du texte.

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

« Innovations didactiques dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol de spécialité
grâce aux ressources technologiques »

Organisée par le Département LANSAD
(Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines)
Université Stendal Grenoble 3
16-17 juin 2011

**Marcelo TANO : « L'utilisation de plateformes en ligne dans l'enseignement
apprentissage de l'Espagnol pour Objectifs Spécifiques »**

École Nationale d'Ingénieurs de Metz
tano@enim.fr

Résumé : Le cours frontal ou dialogué est-il le seul moyen de répondre aux défis que pose l'enseignement des langues aujourd'hui ? Comment faire face à l'hétérogénéité de niveaux et de demandes ? Comment traduire l'idée d'individualisation de l'apprenant dans la réalité du terrain ? Comment peut-on mettre en place un projet de renouvellement des enseignements en s'appuyant sur des modes plus interactifs ? Quels sont les nouveaux rôles des enseignants-usagers des Nouvelles Technologies Éducatives (NTE) ? Après un bref état des lieux concernant les tendances dans l'Enseignement Supérieur en matière d'Espagnol sur Objectifs Spécifiques (EOS), nous nous questionnerons sur l'utilité des NTE dans ce contexte. Un tour d'horizon sur les prémisses de l'apprentissage des langues dans le Supérieur mettra en évidence la nécessité actuelle d'évoluer autrement dans une période où les croyances traditionnelles sont en train d'exploser face à un saut quantitatif et qualitatif vers le tout numérique. L'analyse du cas concret de renouvellement des enseignements linguistiques à l'École Nationale d'Ingénieurs de Metz (ENIM) nous permettra d'acter certaines réalités qui s'imposent à l'heure de programmer ces enseignements. Nous n'enseignons plus à une minorité talentueuse mais à une majorité d'étudiants qui, grâce à l'explicitation de stratégies d'acquisition de savoirs, ont l'opportunité de développer des compétences partielles dans un temps réduit. Nous disposons donc d'un temps limité pour entraîner nos élève ; d'où l'utilité de transférer à l'élève une partie des activités d'apprentissage dans un processus de responsabilisation et d'autonomisation et de cogestion avec l'enseignant. Nos étudiants n'ont pas un profil unique ; ils n'ont pas tous les mêmes capacités, les mêmes objectifs. L'utilisation des NTE permet donc la mise en place d'une pédagogie différenciée. Nous verrons comment l'articulation entre tutorats et activités à distance (sur une plateforme sur Internet) facilite l'acquisition des compétences LIRE et ECOUTER. Nous analyserons ensuite l'efficacité du tandem entre travail en présentiel et consultation de ressources en ligne pour développer les compétences CONVERSER, EXPOSER et ECRIRE. Quelques réflexions didactiques sur les activités proposées en ateliers nous permettront de voir le bienfondé de certains contenus EOS dans l'optique de l'enseignement d'une langue utile, pratique, instrumentale et rentable basée sur une approche actionnelle.

Mots-clés : Plateformes d'enseignement apprentissage des langues, autoformation guidée en espagnol, espagnol pour objectifs spécifiques, enseignement des langues étrangères, pédagogie du contrat, pédagogie différenciée.

Resumen: El curso frontal o dialogado, ¿es el único medio para responder al desafío que representa la enseñanza de idiomas hoy en día? ¿Cómo hacer para hacer frente a la heterogeneidad de niveles y demandas? ¿Cómo traducir la idea de individualización del aprendiente en nuestra realidad cotidiana? ¿Cómo llevar a cabo un proyecto de renovación de nuestra enseñanza apoyándonos en modos interactivos? ¿Cuáles son los nuevos roles de los docentes que utilizan las Nuevas Tecnologías Educativas (NTE)? Después de un breve resumen de las tendencias en la Enseñanza Superior en el ámbito de Español para Fines Específicos (EFE), nos cuestionaremos sobre la utilidad de las NTE en ese contexto. Una reflexión sobre las premisas del aprendizaje de idiomas en la Enseñanza Superior pondrá de relieve la necesidad actual de evolucionar de otra manera en un período en el que las creencias tradicionales están estallando frente al salto cuantitativo y cualitativo hacia el uso de tecnologías digitales. El análisis de un caso concreto de modernización de la enseñanza de lenguas en la Escuela Nacional de Ingenieros de Metz (ENIM) nos permitirá comprender ciertas realidades que se

imposen a la hora de programar la enseñanza. Ya no enseñamos más a una minoría talentosa sino más bien a una mayoría de estudiantes que, gracias a la explicitación de estrategias de adquisición de saberes, tienen la oportunidad de desarrollar destrezas parciales durante un tiempo reducido. Disponemos entonces de un período limitado para entrenar a nuestros aprendientes; de ahí surge la utilidad de transferir al alumno una parte de las actividades de aprendizaje en un proceso de responsabilización/autonomización y de cogestión con el docente. Nuestros estudiantes no tienen un perfil único; no todos tienen las mismas capacidades, los mismos objetivos. La utilización de las NTE permite implementar una pedagogía diferenciada. Veremos cómo la articulación entre tutorados y actividades a distancia (utilizando una plataforma en Internet) facilita la adquisición de las competencias LEER y ESCUCHAR. Analizaremos luego la eficacia del tándem entre estudio con presencia de un profesor y consultación de recursos en línea para desarrollar las competencias CONVERSAR, EXPONER y ESCRIBIR. Algunas reflexiones didácticas sobre las actividades propuestas en forma de talleres nos permitirán ver la pertinencia de ciertos contenidos de EFE en la óptica de la enseñanza de un idioma útil, práctico, instrumental y rentable basada en el enfoque orientado a la acción.

Palabras clave: Plataformas de enseñanza y aprendizaje de idiomas, autoformación guiada en español, español para fines específicos, enseñanza de lenguas extranjeras, pedagogía del contrato, pedagogía diferenciada.

1. BREF ÉTAT DES LIEUX

La présente communication s'inspire des pratiques récentes observées dans l'enseignement des langues à l'École Nationale d'Ingénieurs de Metz (ENIM). Il s'agit d'un rapport d'expérience personnelle axé sur les pratiques d'une équipe éducative qui a misé sur l'innovation pédagogique dans le but d'essayer de proposer des solutions créatives pour faire face à certains défis concernant l'enseignement des langues dans les Grandes Ecoles d'ingénieurs françaises. Le présent rapport a donc l'intention de montrer comment mettre en œuvre un nouveau système d'enseignement apprentissage de l'espagnol qui soit plus en phase avec les tendances actuelles en matière de gestion des enseignements des langues.

Un premier constat, interne à l'établissement, nous amène à clarifier une situation délicate vécue par l'ENIM mais aussi, en règle générale, par l'immense majorité des écoles d'ingénieurs. Le niveau opérationnel B1 préconisé par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) à la sortie du secondaire n'est que rarement atteint pour la deuxième langue vivante. L'espagnol étant presque toujours une LV2, les néo-recrutés ont des connaissances en cette langue mais pas de compétences d'usage réelles. La dichotomie à laquelle nous devons faire face est celle de recevoir des flux d'étudiants qui, même s'ils ont fait cinq ans en moyenne d'Espagnol Langue Étrangère (ELE) avant d'intégrer le système des Grandes Ecoles, sont incapables d'assurer une communication efficace, qu'elle soit orale ou écrite, appliquée aux domaines propres de l'entreprise (conversation téléphonique avec un fournisseur étranger, participation à une réunion de négociation, exposé d'un projet devant un groupe de collaborateurs, rédaction d'un rapport de mission, etc.). Or nous préparons les futurs cadres des entreprises et des organisations qui devront éventuellement (et ceci arrive de plus en plus) utiliser la langue espagnole comme instrument de gestion de projets.

La deuxième constatation interne n'est pas propre aux Grandes Ecoles d'ingénieurs mais à l'ensemble du système éducatif de l'enseignement supérieur. Nous nous retrouvons avec une très grande hétérogénéité de niveaux à gérer. L'Administration, par ignorance, par manque d'intérêt ou par manque de moyens, a toujours regroupé des faux débutants, des intermédiaires et des avancés dans une même classe au détriment d'un enseignement de qualité. A cela s'ajoute la création de groupes-classes assez chargés de 20/25 élèves-ingénieurs. Bien que nous soyons loin des pratiques excessives observées dans certaines universités qui constituent des groupes de langues comportant 45 étudiants par classe, notre situation n'est pas celle que nous souhaitons pour nos élèves en formation, futurs cadres de l'industrie. Dans ce contexte, des mesures s'imposent si nous voulons les former pour leur offrir de vraies perspectives d'avenir.

Les tendances externes à notre établissement nous permettent aussi d'approfondir notre démarche puisque aucune école ne peut s'autogérer en tournant le dos à l'environnement dans lequel elle s'insère. En ce sens, l'acquisition de savoirs opérationnels en espagnol est une revendication des professionnels. Les entreprises ont, en effet, une nécessité pragmatique de pouvoir compter sur des cadres qui maîtrisent la langue du "client" (et pas seulement l'anglais). Par conséquent, si nous voulons former des gestionnaires de terrain, nous nous devons d'orienter progressivement l'apprentissage de l'E/LE en fonction des besoins du monde du travail.

Par ailleurs, la Commission des Titres d'Ingénieurs (CTI)⁶⁵, dans son référentiel intitulé « Références et orientations »⁶⁶, préconise, dans le volet capacités et compétences recherchées pour l'ingénieur, « l'aptitude à travailler en contexte international et la maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères » (CTI, 2009 : point C.I .1. p. 27). Cet organisme de tutelle stipule que, au de-là du niveau B2 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL)⁶⁷ exigé en anglais pour l'obtention du titre d'ingénieur, « pour la ou les autres langues intégrées, le niveau de certification devrait être B1 ». Ce référentiel rajoute aussi que « ces obligations de résultat minima ne dispensent pas les écoles d'une véritable stratégie de l'enseignement des langues basée sur les compétences attendues des futurs ingénieurs en situation professionnelle » (CTI, 2009 : 32). Par rapport aux contenus de la formation d'ingénieurs, cette commission d'experts rappelle dans ce même document que « le cursus doit comprendre une réelle ouverture internationale avec la pratique des langues étrangères et que, à part l'anglais, « la pratique d'une seconde langue étrangère est vivement conseillée » (CTI, 2009 : 32).

Dans le domaine particulier des écoles d'ingénieurs, un récent rapport de la Conférence des Directeurs des Ecoles Françaises d'Ingénieurs (CDEFI)⁶⁸, qui préconise un enseignement des langues diversifié, décrit la situation de façon très lucide :

Face à l'internationalisation du savoir et de la production technologique, l'école d'ingénieurs se doit de former un professionnel qui réponde aux attentes du marché du travail et aux exigences des recruteurs ainsi qu'aux évolutions de celles-ci. L'ouverture à l'international est donc un besoin que l'ensemble des écoles assume avec enthousiasme et vitalité. L'enseignement des langues étrangères accompagne cet effort à l'internationalisation. Il est un indicateur qui permet de mesurer le degré d'internationalisation de l'école. [...] Communiquer, comprendre, écouter, négocier, argumenter et écrire dans une langue autre que le français et s'adapter aux autres us et coutumes pour fonctionner sur place ou à distance dans un contexte multiculturel, voilà le quotidien du jeune ingénieur commençant une carrière à l'international. (CDEFI, 2011 : 4)

Les langues sont ainsi présentées comme étant un « facilitateur de réussite » et, selon une enquête réalisée par cette même Conférence, 98% des écoles d'ingénieurs proposent l'espagnol comme LV2 (CDEFI, 2011 : 15).

⁶⁵ La CTI est un organisme indépendant, chargé par la loi française depuis 1934 d'habiliter toutes les formations d'ingénieur, de développer la qualité des formations, de promouvoir le titre et le métier d'ingénieur en France et à l'étranger. Pour plus d'informations, voir : <http://www.cti-commission.fr/>

⁶⁶ Téléchargeable ici : <http://www.cti-commission.fr/IMG/pdf/RetOpfv17postimpression.pdf>

⁶⁷ Le CECRL offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace.

⁶⁸ Téléchargeable ici : http://www.cdefi.fr/1316443276916/0/fiche_document/&RH=CDE_ACCUEIL

L'organisation de l'enseignement de l'espagnol dans le supérieur va dépendre non seulement du niveau des étudiants au moment d'intégrer la formation, mais surtout de la stratégie de chaque établissement concernant le niveau linguistique et culturel qu'il aspire à faire atteindre aux étudiants. Pour mettre en cohérences les objectifs affichés et les pratiques réelles en matière de préparation linguistique, les établissements devront s'imposer un certain nombre d'exigences :

La première exigence de la dimension internationale de la formation d'ingénieurs est l'acquisition de la pratique des langues étrangères dans le cadre de mises en situation professionnelle qui inclut les dimensions linguistique, culturelle et interculturelle. A ce titre, les écoles doivent être dotées d'une véritable stratégie de l'apprentissage des langues basées sur les compétences attendues des futurs ingénieurs. [...] La pédagogie comporte des cours en présentiel avec un volume horaire suffisant complété éventuellement par du e-learning avec suivi et du coaching. (CDEFI, 2011 : 36)

Il va de soi que, pour les spécialistes d'autres disciplines, les langues constituent un moyen d'ouverture exceptionnel, une sorte de fournisseur d'équilibre entre sciences et développement personnel. Des spécialistes de l'Institut Montaigne⁶⁹ ont déjà réfléchi aux adaptations que nos formations d'ingénieurs doivent mener à bien pour s'adapter à la mondialisation. Comment former aujourd'hui les jeunes ingénieurs qui seront demain les acteurs des succès de la France ? Comment préparer les jeunes aux nouveaux défis de l'internationalisation de l'économie ? Comment préserver tout à la fois ce qui fait leur force, à savoir leur culture scientifique, leur faculté d'abstraction et leurs fortes capacités de travail ? Une réponse à ces questions serait, selon les rédacteurs d'une étude faite en 2011⁷⁰, le renforcement des qualités humaines et relationnelles dans un contexte de plus en plus internationalisé.

Si la technicité des ingénieurs français est reconnue, leur manque d'aptitude au management, et plus généralement à tout ce qui a trait à « l'humain », peut se révéler handicapant. L'ingénieur français est perçu comme un « bon produit » capable de mener à bien des débuts de carrière où la compétence technique prime. L'expertise fonde alors la légitimité. Cette vision trouve néanmoins ses limites quand elle se confronte aux capacités à manager. (BORDIER, KIRSCHNER et NUSSBAUMER, 2011 : 23)

Pour manager des équipes qui deviennent de plus en plus multiculturelles et souvent plurilingues, nos jeunes cadres supérieurs ont intérêt à manipuler plusieurs instruments de gestion de projet et, pour le cas qui nous concerne, l'espagnol en est un, car c'est en utilisant la langue de nos partenaires et collaborateurs (nos clients !), en la parlant et en l'écrivant, que les projets prennent forme et aboutissent à des réalisations concrètes.

Dans cette mouvance institutionnelle qui encourage fortement l'enseignement des langues, l'ENIM s'est vue obligée de trouver une cohérence révélatrice de ses actions d'ouverture internationale vers le monde hispanique dans le but de s'adapter aux besoins du marché. Et

⁶⁹ L'Institut Montaigne est un laboratoire d'idées créé fin 2000 qui, grâce à ses experts, à ses chercheurs praticiens et à ses groupes de travail, élabore des propositions concrètes de long terme sur les grands enjeux auxquels nos sociétés sont confrontées. Ses recommandations résultent d'une méthode d'analyse et de recherche rigoureuse et critique qui sont promues auprès des décideurs publics. Voir : <http://www.institutmontaigne.org/site/page.php>

⁷⁰ Téléchargeable ici : <http://www.institutmontaigne.org/adapter-la-formation-de-nos-ingenieurs-a-la-mondialisation-3315.html>

comme l'ouverture internationale n'est pas possible sans l'utilisation active des langues, une réflexion sur comment enseigner celles-ci de façon plus efficace a été initiée.

Notre questionnement pédagogique initial a consisté à réfléchir sur nos méthodes traditionnelles pour enseigner les langues. Force est de constater que le cours frontal ou dialogué que nous pratiquons quotidiennement dans nos classes, qui consiste principalement à interroger et à transmettre des connaissances, n'est pas le meilleur et le seul moyen de répondre aux défis que pose l'enseignement des langues aujourd'hui. Irrémédiablement, nous avons été contraints de nous poser la question de savoir si, encore de nos jours, nous pouvions concevoir un parcours d'apprentissage sans le recours aux NTE.

Les premiers constats pédagogiques par rapport à l'utilisation des NTE nous ont permis de révéler que l'enseignement des langues a toujours été un secteur pionnier pour l'application de nouveautés technologiques et que les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) font partie intégrante de l'infrastructure de nos salles de cours. En effet, celles-ci sont en train de changer : dorénavant, il s'avère presque impossible d'enseigner les langues sans connexion internet, sans ordinateurs et sans projecteur. Nous sommes bien conscients que le tableau, le magnétoscope et les photocopies qui ont marqué les années précédentes ne suffisent plus aujourd'hui pour munir convenablement nos salles de cours.

La salle de cours change quand les paradigmes de l'enseignement des langues changent aussi. Nous sommes dans une étape de changement des croyances et de saut qualitatif où les « compétences numériques » de nos élèves peuvent nous aider à concevoir nos cours de façon plus efficace.

Nous nous sommes donc posé un certain nombre de questions pédagogiques par rapport à l'utilisation des NTE : Quelle stratégie à moyen terme ? Quel usage en faire dans la pratique ? Que voulons-nous obtenir ? Avec quelle ressource allons-nous atteindre nos objectifs ? Comment gérer cet apprentissage qui demande une organisation nouvelle ?

Ainsi, nous avons été contraints de constater que l'adoption des NTE nous amenait vers l'utilisation du World Wide Web (WWW), littéralement la « toile (d'araignée) mondiale », communément appelé le Web⁷¹. Mais la Toile, cette immense bibliothèque où les ressources sont illimitées, présente un nombre infini de possibilités pour apprendre l'espagnol. Nous disposons d'une espèce de super abondance d'information brute que nous ne sommes pas capables de gérer à bon escient dans un apprentissage des langues qui, par nécessité, doit être axé sur un programme prédéfini, une progression linguistique, grammaticale et fonctionnelle et, qui plus est, définie par niveaux.

Les plateformes en ligne, ces fameux « manuels numériques interactifs » où les ressources sont limitées mais suffisamment importantes pour développer l'acquisition de la langue, sont en train de devenir des outils incontournables qui aident les enseignants à proposer des parcours diversifiés pour répondre aux vrais besoins des étudiants. Certes, ces plateformes en ligne offrent un nombre fini de possibilités, mais elles ont en outre l'énorme avantage de présenter des informations triées et classées en fonction d'un parcours d'apprentissage choisi par l'élève. A l'ENIM, nous avons donc opté pour cette deuxième option.

⁷¹ « Système hypertexte public fonctionnant sur Internet qui permet de consulter, avec un navigateur, des pages accessibles sur des sites. L'image de la toile d'araignée vient des hyperliens qui lient les pages web entre elles » in http://fr.wikipedia.org/wiki/World_Wide_Web

2. QUELQUES PRÉMISSES CONCERNANT L'APPRENTISSAGE DES LANGUES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'enseignement des langues dans les établissements du supérieur a subi, ces dernières années, des changements qui sont en train de faire évoluer notre métier et qui posent les jalons de ce que nos pratiques enseignantes deviendront dans les années à venir.

Un récent rapport de l'UNESCO⁷², élaboré par le grand spécialiste en pédagogie Philippe MEIRIEU, propose une réflexion sur les évolutions nécessaires du métier d'enseignant. Parmi les principes généraux, le tout premier stipule que :

L'identité professionnelle du métier d'enseignant doit être construite sur l'organisation, la régulation et l'évaluation des processus d'apprentissage des étudiants. Dans cette perspective, tout enseignement comprend trois éléments complémentaires :

- des outils de pilotage et d'évaluation des cursus d'apprentissages,
- un accompagnement individualisé des étudiants,
- un ensemble de situations d'apprentissage utilisant divers supports et mobilisant le plus grand nombre de ressources disponibles. (MEIRIEU, 2011 : 17)

Nombreux sont ceux qui pensent que les NTE peuvent et doivent nous aider à concevoir des outils de pilotage, d'accompagnement personnalisé et d'évaluation. De nos jours, l'apprentissage d'une langue se développe partout et tout au long de la vie. Par conséquent, l'acte d'apprendre ne peut pas dépendre exclusivement de ce qui se fait en cours. La salle de cours est un des nombreux espaces d'apprentissage. Ainsi, le concept d'autoformation en dehors de la salle de cours, facilitée par les NTE, peut et doit faire partie des grands objectifs de l'enseignement supérieur.

Si nous tenons compte du niveau de pénétration de la technologie dans nos sociétés modernes, nous constatons que la population étudiante est plutôt ouverte sur les applications innovantes des nouveaux médias. En même temps, les innovations technologiques envahissent nos pratiques d'enseignement. Cependant, les professionnels de l'éducation sont souvent résistants à l'emploi des NTE, car ils se sentent découragés par la vitesse vertigineuse du développement de la technologie. La peur des enseignants peut être justifiée, car il existe un vrai danger dans l'utilisation des NTE : confondre innovation et variété technologique avec qualité pédagogique et richesse des contenus. Il revient donc aux enseignants, en tant que professionnels lucides, de faire la part des choses en conciliant contenus et supports.

Mais, quelle est la vraie valeur ajoutée des NTE pour l'apprentissage des langues étrangères ? En tant que praticiens avertis, nous savons qu'un pourcentage élevé de ce que nos étudiants apprennent est perdu en moins de 24 heures. Pour toute acquisition linguistique, il faudra donc beaucoup de contacts significatifs avec la langue, sans intervalles et à un rythme soutenu, pour pouvoir ainsi se l'approprier à titre d'instrument opérationnel. D'où la nécessité d'exposer l'apprenant à des « stimulations récurrentes » d'usage de la langue. Il s'agit d'efforts répétitifs qui deviennent impossibles de faire dans le contexte d'un cours frontal mais envisageables dans le cadre d'un apprentissage sur des plateformes en ligne. C'est pour pallier certaines insuffisances de notre système éducatif que l'utilisation des NTE peut s'avérer un outil complémentaire de grande utilité. En langues, il est clair que les NTE ne sont pas la clé de l'apprentissage, mais elles facilitent et amplifient celui-ci grâce aux possibilités de répéter les exercices langagiers.

⁷² Téléchargeable ici : <http://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>

Si nous tenons compte des réalités dans lesquelles nous insérons nos pratiques d'enseignement, nous ne pouvons pas oublier que nous n'enseignons plus à une minorité talentueuse mais à une majorité d'étudiants qui, grâce à l'explicitation de stratégies d'acquisition de savoirs, ont l'opportunité de développer des compétences partielles dans un temps réduit. Selon certains spécialistes, dans nos établissements du supérieur, « les heures de cours, peu nombreuses, doivent être réservées non plus à de l'enseignement à proprement parler, mais d'une part au guidage de l'apprentissage semi-autonome, d'autre part au traitement, à la demande, des problèmes rencontrés dans l'usage de la langue étrangère pour la formation universitaire, et en stage ». (PUREN, 2008 : 11)⁷³.

Nous disposons donc d'un temps limité pour entraîner nos élèves; d'où l'utilité de transférer une partie des activités d'apprentissage dans un processus de cogestion enseignant/élève. Autrement dit, l'introduction des NTE nous aide à concevoir une certaine cogestion de l'apprentissage. La responsabilisation de l'apprenant dans la gestion de son temps de contact avec la langue espagnole ainsi que la prise d'initiative individuelle dans l'utilisation des ressources proposées pour la perfectionner sont une nécessité et constituent des habilités métacognitives nécessaires pour l'acquisition de connaissances. Dans ce processus, les NTE peuvent devenir un outil de différenciation.⁷⁴

Si nous réfléchissons bien, enseigner aujourd'hui signifie former des futurs professionnels pour qui l'espagnol deviendra un instrument de communication. Mais nos étudiants n'ont pas tous les mêmes capacités, les mêmes compétences, les mêmes objectifs d'apprentissage de la langue.

Traditionnellement, en salle de classe, le maître fait comme si tous les élèves étaient identiques et lui ressemblaient! Ils arrivent pourtant en classe avec un ensemble d'inégalités qui, si elles ne sont pas prises en compte, persistent et même s'accroissent. [...] Les enseignants savent depuis toujours que les élèves ne sont pas tous identiques et qu'ils ont des comportements d'apprentissage fort divers. (DE VECCHI, 2000 : 177)

Alors, comment prendre en compte la diversité des élèves ? Comment faire face à une si grande hétérogénéité de niveaux ? Nous croyons que l'utilisation des NTE permet la mise en place d'une pédagogie différenciée. Le concept n'est pas nouveau, mais il peine à être mis en œuvre dans nos structures actuelles d'enseignement, très rigides. Doit-on enseigner à tous la même chose ? En langues, nous savons que la réponse à cette question est un non catégorique. Par conséquent, si nous voulons être efficaces dans notre approche, il faudra mettre en place un dispositif qui tienne compte de cette réalité à plusieurs vitesses.

Pour définir la pédagogie différenciée, nous dirons que :

Il s'agit d'une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne [...] une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches, s'opposant ainsi au mythe identitaire de l'uniformité, faussement démocratique, selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée, et dans les mêmes itinéraires. (PRZESMYCKI, 2008 : 10)

Mais comment faire pour traduire cette idée d'individualisation de l'apprenant dans la réalité du terrain ? Avec quels moyens mettre en place une pédagogie différenciée en espagnol dans le contexte des grandes écoles d'ingénieurs ? D'après notre expérience, nous pouvons le faire en jouant principalement sur deux paramètres :

⁷³ Téléchargeable ici : <http://www.geres-sup.com/cahiers/cahiers-du-geres-n-1/2ème-article/>

⁷⁴ Un concept qu'on a du mal à mettre en pratique dans le domaine des langues étrangères pour des raisons diverses que nous ne pouvons pas développer ici.

- *Le temps* : si nous utilisons une plateforme en ligne, les étudiants les plus lents accèdent aux ressources utilisées en classe après le cours. Les meilleurs peuvent faire des activités complémentaires de nature à les faire progresser davantage.
- *Les aides accessibles* : sur une plateforme en ligne, ceux qui en ressentent le besoin peuvent accéder à des aides grammaticales, lexicales ou méthodologiques à la demande, ce qui a pour effet de leur redonner confiance dans ce long et difficile chemin de l'autoformation.

Au stade actuel de nos réflexions, nous pouvons affirmer que les NTE peuvent nous aider à fixer des objectifs méthodologiques pour un apprentissage des langues plus responsable. Personne ne peut nier que l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus de longue haleine. Bien que l'élève n'arrive pas à assimiler rapidement tous nos enseignements, il peut continuer ou finir sa formation en ayant appris à apprendre la langue. Voilà pourquoi l'acquisition de méthodes de travail (en classe et sur des plateformes interactives) peut aider à développer l'autonomie de nos apprenants.

Nous proposons donc d'adopter un dispositif hybride en utilisant (ou en créant) des programmes qui concilient phase présentielle et phase d'autoformation guidée et en veillant à ce que ces deux phases interagissent entre elles. Les NTE se présenteraient ainsi comme un palliatif à certaines contraintes :

- Les objectifs de formation sont plus exigeants.
- Les plages horaires sont de plus en plus réduites.
- Les apprenants ont des attentes et des pré-acquis différents.

Le travail sur des plateformes en ligne permettrait de :

- répondre aux besoins particuliers des étudiants et encourager leur apprentissage ;
- rentabiliser le temps consacré au perfectionnement de la langue en répartissant les activités de l'ensemble du programme de façon pertinente ;
- privilégier le temps d'apprentissage en présentiel pour développer l'expression et le renforcement de compétences sur le plan communicatif.

Les plateformes en ligne peuvent nous aider à construire un projet d'enseignement apprentissage adapté aux besoins d'aujourd'hui. Mais, pour cela, il faut accepter de travailler autrement.

3. MISE EN ROUTE D'UN PROJET DE RENOUVELLEMENT DES ENSEIGNEMENTS LINGUISTIQUES

A l'ENIM, nous avons donc accepté de travailler « autrement ». A titre informatif, il est utile de savoir qu'un projet d'envergure comme celui que nous avons conduit pour renouveler les enseignements linguistiques dans notre établissement a fait l'objet de plusieurs avant-projets obéissant à un calendrier qui, malgré nos efforts, s'est étalé sur une longue période.

En 2000, un premier projet pour la modernisation des enseignements des langues, réalisé par l'ensemble des professeurs titulaires, avait été présenté à l'Administration. Nous avons ainsi acté une demande formelle de renouvellement des outils.

Fin 2001, un second projet, revu et amélioré, montrait que les professeurs de langues manifestaient encore leur désir d'enseigner avec les outils modernes propres à l'enseignement des langues.

En 2002, et après plusieurs mois d'analyses et de tests, j'ai proposé aux élèves volontaires un travail complémentaire en espagnol, à titre d'essai, sur la plateforme *Tell Me More* (TMM), à l'époque hébergée dans notre serveur informatique.

En 2003, pour accompagner nos efforts de modernisation, j'ai mis en ligne un site d'informations, de ressources et de documents pédagogiques pour l'E/LE⁷⁵.

En 2004, l'équipe d'enseignants linguistes a refait une demande formelle pour affirmer le besoin "criant" de salles multimédias afin de redynamiser l'étude des langues et pouvoir ainsi s'attaquer au problème de l'hétérogénéité des niveaux.

Début 2005, nous avons même rédigé une demande de subventions à la Région Lorraine pour le renouvellement d'un laboratoire de langue tombé complètement en désuétude et qui n'était plus aux normes. Pendant cette année, une enquête interne faite auprès des étudiants révélait que 95% des élèves-ingénieurs disposaient d'un ordinateur et que 50% avaient une connexion internet haut débit chez eux.

Début 2006, un troisième projet, totalement repensé et réadapté, a été à l'origine de la création d'un Institut de Langues au sein de l'ENIM. Pour assurer un système 100% équitable, l'école a mis à disposition des élèves un Centre de Ressources et elle a investi dans l'achat d'ordinateurs, dans l'aménagement de deux salles d'autoformation avec mobiliers adaptés, dans l'installation et la formation des enseignants pour l'usage de la plateforme, dans l'acquisition des licences personnelles TMM (1000 élèves/an) permettant l'accès illimité pour un an à l'ensemble des contenus, dans la construction de trois box de tutorats ainsi qu'à la création un poste d'informaticien dédié au support informatique du travail en ligne. Sur le plan pédagogique, la rentrée 2006 a été marquée par :

- la généralisation de TMM pour les quatre langues enseignées (anglais, espagnol, allemand, français),
- la mise en place d'un enseignement par compétences (LIRE + ECOUTER + CONVERSER + EXPOSER + ECRIRE) et par niveaux (A1, A2, B1, B2).
- L'élimination des notes en langues suivie de l'exigence d'un niveau à atteindre à la fin de la scolarité.

En 2007, la décision n° 14 du Conseil d'Administration du 26.04.07 (qui prend en compte les recommandations de la CTI) prévoit le gel du titre en cas de non obtention des niveaux B2 en LV1 (l'anglais) et B1 en LV2 (espagnol, allemand ou français).

En 2008, j'ai personnellement élaboré et mis à l'essai un site dédié aux ateliers d'E/LE par niveaux et par compétences⁷⁶, assorti d'une série de notes de grammaires et de fiches de conjugaison utilisables en consultation en ligne.

En 2009, j'ai aussi mis en ligne les ateliers d'E/LE sur AGORA (campus virtuel de l'ENIM)⁷⁷.

En 2010, afin de remotiver les élèves et en vue de les tenir informés sur l'utilité de la langue espagnole, j'ai créé un site de conseils méthodologiques (revu en 2011) pour mieux étudier cette langue⁷⁸.

⁷⁵ Consultable ici : <http://marcelo.tano.perso.sfr.fr/>

⁷⁶ Consultable ici : http://marcelo.tano.perso.sfr.fr/ateliers_ele/ateliers.htm

⁷⁷ Consultable ici : <http://webenim.enim.fr/moodle-www/moodle/>, en suivant les liens « apprentissage des langues », « portail du professeur d'espagnol ».

⁷⁸ Consultable ici : <http://espagnol-langue-utile.jimdo.com/>

4. LA DESCRIPTION GLOBALE DU PROJET

Notre projet de renouvellement des enseignements linguistiques devait forcément être au service de l'élève et encourager sa motivation pour l'apprentissage de l'espagnol par le biais d'hypermédias conçus à cet effet. Nous voulions permettre aux élèves :

- d'accéder de façon autonome à des ressources pédagogiques ;
- d'individualiser l'apprentissage et combler des lacunes éventuelles en mettant à disposition des documents complémentaires ou en dirigeant l'apprenant vers des ressources « réseau » sélectionnées ;
- d'évaluer de façon automatique une partie des acquis.

Afin d'améliorer le dispositif pour l'ELE, nous avons décidé de travailler cette langue par niveaux (A1, A2 et B1). L'enseignement se fait par groupes de niveaux distincts et non plus dans le cadre du groupe classe traditionnel. A l'intérieur de chaque niveau, nous avons souhaité développer l'acquisition des cinq compétences (lire + écouter + converser + exposer + écrire). En tant que LV2, l'objectif pour l'espagnol est le niveau B1 dans toutes les compétences et au plus tard en 5^{ème} année. L'ENIM étant une école avec prépa intégrée, les entrants de 1^{ère} année disposent de 5 ans pour atteindre le niveau B1 global (les entrants de 3^{ème} n'auront par contre que 3 ans devant eux pour arriver à ce niveau seuil).

Pour mener à bien notre projet, le CECRL fut une opportunité à saisir et nous avons fait nôtres les finalités du Cadre. Aucun établissement du supérieur ne peut s'ériger contre les idées véhiculées par le référentiel européen : accès à un marché de l'emploi de plus en plus international, besoin de plurilinguisme pour accéder à l'information, mobilité en Europe et dans le monde, intégration et cohésion sociale, tolérance et compréhension interculturelles. Le Cadre, instrument sérieux, consensuel et garant de transparence, nous a aidés à l'ancrage d'un mode de fonctionnement rénové combinant autoformation guidée, tutorats individuels et ateliers présentiels. Nous avons donc mis en place des parcours individualisés et adaptés au profil linguistique de chaque élève avec un accompagnement permettant de visualiser les progrès en temps réel.

La démarche pédagogique proposée par le Cadre convenait parfaitement à notre projet. En E/LE, nous avons adopté l'approche actionnelle en proposant des activités où l'apprenant se prépare à devenir un utilisateur de la langue. En partant de ce qu'il sait déjà faire, l'élève, acteur conscient de son apprentissage, apprend pour comprendre et comprend pour agir ou, mieux encore, pour interagir (contacter un partenaire commercial, participer à une table de négociations, répondre par écrit à un collègue, rédiger une lettre de motivation, assister à un entretien d'embauche, etc.). Le Cadre définit des niveaux de compétences par paliers. Le tout premier palier, le niveau « découverte » (A1), stipule que

[L'élève] peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et se montre coopératif ». (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001 : 25)

Le deuxième palier, appelé aussi « niveau de survie » (A2), correspond à un utilisateur élémentaire qui

Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors

de tâches simples ne demandant qu'un échange d'informations direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats ». (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001 : 25)

Le troisième palier, le niveau « seuil » B1, est celui qui décrit un utilisateur indépendant qui

Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée. » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001 : 25)

Ainsi, nous nous sommes inspirés de ce référentiel pour proposer nos différentes activités d'apprentissage sachant que le développement des compétences dans un système hybride comme celui que nous avons conçu repose sur deux piliers :

- Les activités langagières d'autoformation en ligne qui permettent la consolidation de compétences passives de compréhension orale et écrite (ECOUTER + LIRE), avec une obligation de travail hebdomadaire ainsi que de trois ou cinq tutorats selon les semestres.
- Les activités d'interaction communicative, faites en ateliers présentiels obligatoires assortis de supports en ligne, qui facilitent l'acquisition de compétences actives d'expression orale et écrite (CONVERSER + EXPOSER + ECRIRE). Il s'agit de trois ateliers distincts avec présence obligatoire à l'école.

La mise en place de ce projet a eu un certain nombre de conséquences prévisibles chez les élèves. Nous avons dû affronter des réticences, car avec ce nouveau système d'auto régulation et de responsabilisation totale l'élève gère lui-même son parcours d'apprentissage, ce qui suppose un changement d'attitude par rapport au degré d'implication active dans le perfectionnement de l'espagnol.

En effet, le travail en ligne provoque nécessairement un accroissement de la durée de contact avec la langue. Nous avons ainsi intégré les vacances scolaires, les périodes de stages, les semestres pédagogiques à l'étranger dans le projet personnalisé de l'élève. Dorénavant, même si l'élève n'est pas en semestre pédagogique à l'école, il peut se connecter à la plateforme TMM et continuer son perfectionnement en espagnol quand il veut et d'où il veut.

Chez les enseignants, certaines conséquences étaient aussi prévisibles. Tout d'abord, le choc culturel. Travailler avec l'outil multimédia implique non seulement un investissement personnel considérable mais une modification des habitudes et des pratiques qui s'accompagne d'une charge de travail supplémentaire non négligeable. Pour le professeur, enseigner avec des plateformes en ligne conduit forcément à une diversification des rôles : comme il l'a toujours fait, il doit concevoir des contenus ajustés aux activités en présentiel mais il doit aussi gérer le travail en ligne des élèves en proposant des exercices complémentaires et des remédiations adaptées. Si, comme toujours, il doit guider et assister les uns, stimuler et remotiver les autres, le nouveau mode de fonctionnement lui impose non seulement d'évaluer des acquis mais, surtout, d'accorder un niveau de compétences nécessaire pour l'obtention du titre d'ingénieur. Même s'il n'a pas de notes à attribuer et même si sa discipline n'a aucun coefficient dans la grille des matières, il peut bloquer l'obtention du diplôme à un élève qui n'a pas satisfait aux obligations de niveau exigées par l'école.

Il va de soi qu'un projet de cette envergure n'est pas dispensé de quelques désagréments. Nous avons, hélas, fait les frais des inconvénients typiques du travail en ligne : pertes de temps occasionnées par la mise en route des machines, plantages et bogues du serveur de la plateforme TMM, problèmes de connexion et autres soucis techniques ponctuels. Mais, malgré toutes ces difficultés, le système s'avère utile pour tous les élèves désireux de se perfectionner et engagés pour le faire.

5. L'ARTICULATION ENTRE TUTORATS ET ACTIVITÉS À DISTANCE SUR UNE PLATEFORME EN LIGNE

L'exploitation des ressources multimédias permet à l'enseignant de répondre aux besoins individuels de chaque élève. L'utilisation de l'informatique aide l'élève à devenir l'acteur principal dans la construction de son savoir lui demandant un engagement, de la persistance et une participation active. L'exploitation des ressources médiatiques favorise la différenciation de l'enseignement car, en encourageant l'interactivité, elle permet à l'élève d'évoluer selon son propre rythme et l'incite à s'auto évaluer.

Les objectifs du travail en ligne pour se perfectionner en espagnol sont clairement affichés :

- accéder à un système flexible qui s'adapte aux besoins de l'apprenant ;
- optimiser le temps d'apprentissage ;
- proposer un outil complémentaire qui évolue en parallèle au travail présentiel en ateliers.

Nous avons déjà dit que le travail d'autoformation guidée transfère à l'élève une partie de la régulation du processus d'apprentissage, et cette responsabilisation génère une sorte de gestion conjointe élève/enseignant. Dans son rôle de tuteur, ce dernier devient non seulement un programmeur, un planificateur, un guide, un facilitateur, un médiateur mais surtout un co-gérant.

Le tutorat est le point de départ pour l'organisation du travail de l'élève. Il s'agit d'entretiens individuels réalisés par un "professeur tuteur" correspondant à cinq rencontres par an ou à trois rencontres par semestre, pendant lesquelles l'enseignant s'appliquera à prescrire un parcours (adapté aux besoins individuels de formation), suivre et contrôler les progrès, motiver et accompagner.

La formule type des tutorats obéit à plusieurs étapes longuement réfléchies. L'élève participe d'abord à une réunion de démarrage où les modes de fonctionnement en langues lui sont globalement expliqués. Il passe à la suite un Test de Positionnement (TP) qui définit le niveau d'entrée A1/A2/B1 en compréhension orale et écrite. Il est convoqué ensuite pour assister à son premier rendez-vous de tutorat pendant lequel le tuteur fera un « état des lieux » sur la situation de l'élève en espagnol, en s'appuyant sur le score du TP. L'opinion de l'élève sur son niveau actuel, sur ce qu'il sait effectivement faire en utilisant la langue espagnole, compte pour beaucoup dans l'établissement du projet de perfectionnement en ligne. Une fois ces deux éléments analysés, le tuteur donne un avis circonstancié sur ce que l'élève devrait faire pour s'améliorer. Il prescrit ainsi – et d'un commun accord avec l'élève – un parcours d'autoformation guidée. Cette prescription se suit de la signature d'un contrat de progrès (voir annexe n° 1) où l'élève s'engage à :

- consacrer un minimum de temps à son travail sur la plateforme ;
- respecter les rendez-vous des tutorats fixés avec le tuteur ;
- tenir compte des conseils du tuteur ;
- s'inscrire aux ateliers prescrits et y être assidu ;
- s'expliquer avec le tuteur en cas de non-respect des clauses.

Le premier tutorat sert à effectuer un diagnostic initial faisant l'état des savoirs à l'entrée dans le processus d'apprentissage (nouvelles notions linguistiques à apprendre) ou de réapprentissage (révision de notions linguistiques déjà vues mais dormantes). Ce diagnostic permet de faire apparaître les points forts de l'élève et, aussi, ses points faibles et ses lacunes. A ce titre, nous nous empressons de signaler que le TP de la plateforme n'est là que pour donner une orientation générale de niveau. Nous ne nous contentons pas d'un score ; nous préférons formuler, avec l'élève, un diagnostic qui tienne compte des compétences acquises ou non acquises afin de choisir un programme adapté à sa situation.

En accédant au compte de l'élève pendant la séance de tutorat, le tuteur dispose d'une visualisation permanente des exercices réalisés et, aux rendez-vous suivants, il procède à une vérification de la progression qui lui permet d'évaluer les acquis. Ces tutorats sont au service d'une différenciation de l'élève qui se déroule selon quatre opérations classiques dans ce genre de démarche :

- fixer les objectifs (adaptés au niveau actuel de l'élève) ;
- préciser les limites de la séquence (les tutorats sont espacés d'à peu près deux mois) ;
- organiser le contenu de la séquence (la plateforme choisie propose des contenus appropriés pour chaque niveau) ;
- effectuer l'évaluation-bilan de la séquence (le tuteur dispose d'une panoplie d'indicateurs de quantité et de qualité pour évaluer l'implication de l'élève).

La différenciation dont nous parlons est un principe qui cherche à

Dynamiser l'acte pédagogique [...] en se centrant sur les élèves et en les impliquant davantage dans leur apprentissage. [...] Il s'agit d'une méthodologie d'enseignement qui [...], pour prendre en compte les différences d'apprentissage entre élèves, diversifie et multiplie la gestion des apprentissages à trois niveaux : par des contenus différents ; des groupements d'élèves divers ; par des itinéraires d'apprentissage variés. (ABDOULAYE, 2004 : 23).

En optant pour la différenciation pédagogique, nous avons choisi de mettre à disposition des usagers des structures souples et variées pour accompagner leur travail personnel. Nous créons ainsi une dynamique qui permettra de gérer les apprentissages de chacun de façon différenciée. En prenant en compte le vrai niveau initial en espagnol de chaque élève, nous l'aiderons à construire une stratégie personnelle pour atteindre un objectif d'apprentissage commun à tous. Tout le monde doit atteindre au moins le niveau B1 en LV2, mais chacun le fera en fonction d'un parcours individualisé, réfléchi et adapté à ses propres besoins. Avec le concours du tuteur, l'élève décide de l'opportunité de suivre tel ou tel programme. Par exemple, si l'élève compte s'expatrier en milieu hispanique l'année d'après, il lui faudra beaucoup travailler cette année pour partir avec un niveau d'espagnol lui permettant de s'insérer dans le pays étranger dont il fera un stage ou un semestre pédagogique.

Il va de soi que la pédagogie préconisée dans cette étape est bel et bien la pédagogie du contrat. Comme outil de pédagogie différenciée, le contrat, présenté de façon détaillée, explicite la démarche à suivre, les marges de négociation pour l'élève et l'engagement des deux parties. Le tuteur s'engage à suivre l'élève et lui porter conseil pendant toute la période du suivi. L'élève s'engage à progresser en respectant les modalités de travail adoptées d'un commun accord avec son tuteur. Celui-ci négocie avec l'élève un travail personnel correspondant à un objectif déterminé en ayant le souci constant de l'aider et de l'accompagner. Le contrat négocié porte sur l'élaboration d'un programme de réalisation d'objectifs qui sont choisis et reformulés selon un processus de négociation. Le professeur présente les objectifs généraux qui doivent être réalisés jusqu'au prochain entretien et il organise ensuite une discussion orientée vers les préférences et les options de l'élève. Un contrat de progrès est alors défini ensemble portant sur un global de huit semaines de travail

en ligne jusqu'au prochain entretien. Au rendez-vous suivant, le projet peut être revu à la hausse ou à la baisse selon la situation et le souhait de l'élève. S'il a été achevé, le projet initial peut être modifié pour s'adapter à la progression du moment. Par exemple, pour un élève inscrit dans un atelier ECRIRE B1, il serait judicieux de lui conseiller d'accompagner les efforts de production écrite qu'il fait en atelier en effectuant un parcours sur la plateforme qui lui demandera aussi de travailler la compréhension écrite de niveau B1. L'élève gagnerait ainsi en sérénité au moment du passage à l'écriture puisqu'il a redoublé d'effort en faisant un travail de consolidation lexicale et grammaticale sur la plateforme en ligne.

Bref, le contrat de progrès, toujours adaptable, permet de faire face aux rigidités de l'institution pour permettre à l'élève de choisir un parcours plus adapté à ses besoins. « Tout comme un travail autonome [...] ou une grille d'autoévaluation formative, le contrat laisse l'élève libre de gérer son temps à son rythme, son programme de réalisation et les moyens mis en œuvre » (PRZESMYCKI, 2003 : 22).

6. LA FORMATION EN LIGNE SUR LA PLATEFORME TMM CAMPUS

La société *Auralog*⁷⁹, avec qui nous avons signé un contrat de service, déclare que sa plateforme en ligne TMM Campus propose 2.000 heures de cours en espagnol. Elle présente 37 types d'activités différentes exploitant les dernières technologies multimédia (reconnaissance vocale, vidéos interactives, exercices à trous, etc.). Par convention, dans notre nouveau mode de fonctionnement, cette plateforme sert à l'acquisition des compétences LIRE + ECOUTER qui sont, de toute évidence, les compétences les plus travaillées sur le net.

TMM Campus est organisée sur trois modules :

- le *module élève* comprenant l'ensemble des cours pour l'étudiant ;
- les *outils de tutorat* pour un suivi du travail des étudiants par les enseignants tuteurs ;
- les *outils d'administration* permettant aux administrateurs d'inscrire les élèves et d'organiser le déroulement global de l'enseignement.

L'accessibilité au portail TMM Campus est constante. Le portail est accessible à tout moment et on peut travailler dans différents endroits (établissement, domicile...) sans aucune restriction d'accès. La navigation est assez intuitive, et l'interface du portail ainsi que tout l'environnement de travail peuvent être personnalisés. Lors d'un premier accès sur le portail, l'utilisateur est invité à définir ses objectifs d'apprentissage fixés précédemment d'un commun accord avec son tuteur. Il pourra essentiellement développer des compétences de compréhension orale et écrite, s'entraîner à l'acquisition du vocabulaire et réaliser des exercices de grammaire.

Voici les premières étapes pour choisir son programme de formation :

- a. définition de la situation d'apprentissage (voir annexe n° 2) : elle peut être professionnelle (parcours Espagnol pour Objectifs Spécifiques) ou non professionnelle (langue générale) ;
- b. détermination de son niveau initial (voir annexe n° 3) : le niveau de démarrage est défini sans test pour les débutants complets qui n'ont jamais étudié l'espagnol avant ; il se fait avec un test de positionnement pour les faux-débutants ;
- c. choix des compétences à améliorer (voir annexe n° 4) : cinq parcours sont possibles selon les besoins de l'apprenant.

Une fois le programme défini, l'élève peut visualiser les détails, voir la durée de chaque leçon ainsi que son état d'avancement lorsqu'il aura déjà travaillé (voir annexe n° 5). Les activités proposées sont classées en plusieurs types : association de mots, association image/mot,

⁷⁹ Site institutionnel : <http://fr.tellmemore.com/>

boîte à mots, dialogue, dictée, exercice de grammaire, lexique, liste de mots, mot juste, mot mystérieux, mots et fonctions, mots et thèmes, vidéo, QCM de la vidéo, remise dans l'ordre, texte à trous, énigme, etc.

La plateforme TMM Campus intègre l'apprentissage de la PAO (prononciation assistée par ordinateur) en proposant trois technologies:

1. enregistrement de sa voix + reproduction numérique ;
2. visualisation du signal sonore ;
3. reconnaissance automatique de la parole basée sur une analyse contrastive à partir de modèles préalablement enregistrés.

La reconnaissance vocale permet de s'entraîner à la prononciation et à la lecture à haute voix. Après l'enregistrement de sa production orale, l'apprenant est censé pouvoir évaluer sa prononciation et corriger celle-ci au moyen d'un système de détection d'erreurs. Les phrases et mots proposés dans l'exercice sont représentés par un graphe vocal et une courbe qui reproduit les variations de fréquence de la voix. Cette double représentation visuelle de la prononciation et de l'intonation doit permettre à l'apprenant de comparer sa propre production avec le modèle proposé (voir annexe n° 6). Le logiciel évalue la prononciation sous forme de score (échelle comprise entre 1 et 7) en fonction de l'écart entre celle-ci et le modèle fourni. L'apprenant peut également procéder à une écoute comparative de ses différents essais pour repérer ses défauts de prononciation et les corriger.

L'articulation phonétique peut être visualisée grâce à une animation en 3D montrant l'articulation d'un son. Le système propose une vue de l'extérieur (visage de face + mouvements des lèvres) et une vue de l'intérieur (mouvements des différents organes de l'appareil phonatoire).

De toute évidence, l'utilisation de la plateforme TMM Campus présente deux grands aspects très positifs : elle invite l'élève à réfléchir et trouver ses propres solutions en même temps qu'elle évalue ses efforts et prends acte des évolutions en orthographe, dans la sélection de mots, dans le bon choix des articles, des temps verbaux, des connecteurs, des compléments prépositionnels, etc.

Rappelons que le tuteur accompagne l'élève tout au long de sa formation en ligne et peut répondre à ses questions en utilisant les outils de communication grâce auxquels l'élève peut le joindre à tout moment. Le suivi du travail de l'élève est assuré par des bilans détaillés qui lui sont adressés régulièrement. Il a ainsi la possibilité de comparer son niveau initial et son niveau actuel en faisant un test de progression (voir annexe n° 7).

Pour effectuer son suivi, le tuteur dispose de trois principaux outils :

- la *boîte de réception* (voir annexe n° 8) pour lire les messages et y répondre ;
- la *fiche élève* pour accéder aux informations, plannings, options, parcours et sessions ;
- le *suivi du travail* de l'élève pour visualiser la table de progression ainsi que la synthèse du travail effectué.

A tout moment, le tuteur peut consulter les informations d'identification de son élève et l'historique des envois (voir annexe n° 9). Il peut même choisir des réponses types, imprimer des parcours (voir annexe n° 10) et gérer de nombreuses options (voir annexe n° 11).

En consultant la session de l'élève, le tuteur peut connaître le cumul des connexions ainsi que d'autres indicateurs de quantité. La table de progression est l'élément clé pour contrôler le travail. Les indicateurs de quantité sont affichés en pourcentages et les indicateurs de qualité en couleurs : verte pour le travail bien fait et rouge pour le travail mal fait (voir annexe n° 12).

Le tuteur peut même accéder à une synthèse du travail effectué, vérifier les scores obtenus et même la durée de chaque activité (voir annexe n° 13). En cas de besoin, il dispose des explications sur toutes les composantes des outils mis à sa disposition (voir annexe n° 14).

Le travail en ligne sur la plateforme TMM Campus sert essentiellement à développer des compétences passives d'écoute et de lecture dans les trois premiers niveaux qui nous intéressent. Ainsi, la compétence « ECOUTER » poursuit les objectifs suivants :

- A1 Niveau « découverte » : Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de soi-même, de sa famille et de son environnement concret et immédiat.
- A2 Niveau « survie » : Comprendre des expressions et un vocabulaire fréquent relatifs à ce qui concerne de très près l'utilisateur (soi-même, sa famille, les achats, l'environnement proche, le travail) en saisissant l'essentiel des messages simples et clairs.
- B1 Niveau « seuil » : Comprendre les points essentiels par rapport à des sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc.

Quant à la compétence « LIRE », elle se décline aussi par objectifs :

- A1 Niveau « découverte » : Comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples.
- A2 Niveau « survie » : Pouvoir lire et comprendre des textes courts très simples.
- B1 Niveau « seuil » : Comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à son travail.

7. LE TANDEM ENTRE TRAVAIL EN PRÉSENTIEL ET TRAVAIL SUR LA PLATEFORME MOODLE

Le travail en présentiel, que j'agrémente personnellement avec supports en ligne, cible l'acquisition de compétences actives (CONVERSER / EXPOSER / ECRIRE) et se fait nécessairement grâce à l'intervention d'un enseignant en ateliers séparés par niveaux.

L'enseignement présentiel sert donc à travailler les contenus qui exigent la présence du professeur. La valeur ajoutée de l'accompagnement d'un professeur est évidente. Autant l'élève peut travailler tout seul en autoformation les compétences pour lesquelles il n'a pas besoin d'aide d'un enseignant (ECOUTER + LIRE), autant il serait handicapé pour développer convenablement les compétences actives (CONVERSER + EXPOSER + ECRIRE) sans la présence d'un enseignant à ses côtés, car la plateforme en ligne ne pourrait pas lui apprendre à assurer une conversation avec un fournisseur, à présenter un projet à un groupe de collaborateurs ou à rédiger un rapport d'expertise. Nous insistons donc sur la nécessité impérieuse, dans tout projet de renouvellement des enseignements linguistiques, d'offrir aux élèves l'aide présenteielle d'un enseignant.

Pour ce qui est de la gestion des ateliers, nous avons créé une base de données à part qui facilite la consultation en ligne des niveaux déjà atteints dans les trois compétences en question. A tout moment, l'élève peut avoir une vue d'ensemble des compétences et des niveaux déjà validés qui apparaîtront clairement affichés dans le serveur de l'Institut de Langues (voir annexe n° 15). Cette base de données nous sert pour l'inscription aux ateliers. En suivant les conseils professés par son tuteur, l'élève décide à quel moment de sa scolarité il va s'inscrire à tel ou tel atelier (mais il devra les avoir tous validés au plus tard en 5^{ème} année, son année de sortie). En se connectant à la base des ateliers de langues, grâce à un login et un mot de passe personnel, il est libre de choisir l'atelier de sa convenance, le jour et l'horaire où il veut suivre cette formation en présentiel.

Par rapport aux disponibilités horaires, l'élève saisit plusieurs vœux (voir annexe n° 16). Si le logiciel a trouvé une dizaine de candidats voulant travailler la même langue, la même compétence, le même niveau, le même jour, à la même heure, l'atelier est constitué. En cas de non satisfaction des vœux exprimés, des permanences de réajustement sont prévues, juste avant le démarrage des séances, afin d'intégrer manuellement les élèves dans les groupes déjà formés par le logiciel. Si les demandes le justifient, le groupe d'enseignants responsable des permanences peut créer d'autres ateliers à condition que l'emploi du temps le permette. Une fois ces permanences terminées, l'élève peut consulter en ligne son planning prévu pour le semestre. Il peut ainsi avoir une vue d'ensemble des ateliers auxquels il est inscrit en consultant son planning pour connaître les créneaux retenus, son professeur et la salle où se dérouleront les cours. L'élève a le choix de s'inscrire ou non à un atelier, mais une fois définitivement inscrit sa présence devient obligatoire et est consignée sur une feuille de présence remplie par le professeur (voir annexe 17).

Dans le but de faciliter le travail de l'élève en atelier, l'école a mis en place un Espace Numérique de Travail (ENT) qui se présente sous la forme d'un portail proposant un ensemble de services numériques accessibles via un navigateur internet. Il permet à chacun d'accéder à l'ensemble des informations et services en ligne qui le concernent à partir de n'importe quel point géographique (depuis l'établissement, son domicile ou tout autre point d'accès). Cet espace a été conçu sous environnement MOODLE⁸⁰, un logiciel libre et gratuit permettant la mise en place de cours en ligne. L'administrateur de notre serveur a configuré MOODLE et nous a attribué un cours vide pour nos premiers pas dans l'ENT. Une fois logué, l'enseignant peut commencer à créer ses cours en ligne en ajoutant ou en modifiant des activités ou des ressources depuis le mode édition⁸¹. Il dispose, en cas de besoin, d'une aide en ligne sur l'utilisation de cet environnement.

MOODLE offre un éventail de types de ressources permettant d'inclure presque n'importe quel type de fichier. Ces contenus peuvent être ajoutés à l'aide du menu déroulant et on peut aussi utiliser des ressources déjà existantes en format numérique, en faisant un lien vers un fichier d'un site externe. C'est la méthode que j'ai choisie. Comme pour la plateforme TMM Campus, l'utilisation de la plateforme MOODLE présente aussi quelques aspects très positifs :

- L'élève n'a plus d'excuse pour ne pas faire son travail car tous les outils sont là pour lui faciliter la tâche.
- Quand il n'a pas terminé une leçon en classe, l'élève peut la continuer chez lui ou ailleurs (normalement, ils disposent tous d'une connexion internet).
- Il y a des exercices complémentaires qui aident à apprendre les leçons.
- Les ressources en ligne permettent de connaître les points forts et les points faibles à retravailler.

8. RÉFLEXIONS PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES SUR LES ACTIVITÉS PROPOSÉES EN ATELIERS

Une fois définies les modalités de travail en ateliers, nous nous sommes interrogés sur les types de contenus à proposer dans ces activités en présentiel. Nous avons les choix classiques qui s'offrent aux professeurs de langues : soit on travaillait avec des contenus linguistiques bruts, soit on proposait des activités didactisées. Il va de soi que nous avons choisi la deuxième voie, même en sachant qu'elle serait très chronophage. Mais ce choix se présentait à nous comme une évidence, car il est difficile d'utiliser les contenus bruts tels quels. Certains documents peuvent être authentiques, mais, s'ils sont non filtrés, ils peuvent créer

⁸⁰ Acronyme pour "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment".

⁸¹ Lorsque le mode édition est activé, on voit les icônes de modification et d'aide contextuelle, des icônes pour cacher ou laisser visible un élément aux étudiants, pour supprimer un élément ou pour réafficher toutes les sections d'un cours.

chez l'élève un certain degré d'angoisse si celui-ci manque d'explicitation au moment de les analyser. Nous avons donc opté pour présenter des contenus didactisés, d'une utilisation plutôt facile puisque les activités proposées sont immédiatement identifiables. Ces documents, semblables aux documents réels, présentent pour l'élève un degré d'angoisse contrôlé car ils ont été expertisés par le professeur avant d'être présentés. Cette expertise devient un atout pour l'utilisation de ces documents, car l'élève est rassuré sur la nécessité de les utiliser pour avancer dans son projet.

En ce qui concerne les genres textuels, les documents travaillés en ateliers devront présenter un échantillon varié des textes généraux et professionnels : documents administratifs, lettres de motivation, lettres commerciales, articles de journaux, annonces classées, graphiques, dialogues, rapports, courriels, CV, etc.

L'élaboration des activités proposées en ateliers a suivi une série de phases : analyse des besoins de nos élèves, planification des programmes pour chaque atelier, conception des activités pour chaque séance de travail, développement des outils complémentaires pour parfaire les tâches demandées, implémentation et validation du cours proprement dit, sans oublier la maintenance, c'est-à-dire les efforts répétés pour corriger de possibles fautes de frappe ou enlever des activités peu pertinentes pour les objectifs poursuivis.

Ces activités devaient correspondre à celles décrites par le CECRL et s'adapter aux besoins spécifiques des étudiants. Sachant que le profil type de nos élèves-ingénieurs correspond à **des jeunes adultes connaisseurs des disciplines propres à leur futur métier, motivés pour l'ouverture internationale mais n'ayant pas eu de formation poussée en langues et disposant de très peu de temps**, nous avons conçu des activités qui pouvaient les aider à atteindre au moins leurs objectifs immédiats. Ces activités tenaient compte aussi des particularités de la langue cible. Celle-ci doit être un compromis entre langue générale et langue de travail en entreprise tout en étant pratique, instrumentale et rentable.

J'ai pour ma part souhaité que la conception des activités réponde à une espèce de « cahiers de charges » pour l'enseignant. Ainsi, toutes mes activités effectuées en présentiel doivent :

- développer un répertoire riche d'expressions et locutions figées, très utiles à l'heure d'utiliser la langue ;
- garantir que les apprenants fixent leur attention sur la signification car ils doivent avoir un besoin réel pour utiliser la langue ;
- créer des opportunités de production (individuelle, par binôme, en groupe) ;
- prendre en considération les différences personnelles des étudiants car, même si l'atelier correspond à un des trois niveaux (A1/A2/B1), des différences persistent ;
- présenter la langue en contexte en immergeant l'élève dans des situations d'échange concrètes ;
- faire travailler les compétences de façon cohérente et en suivant une progression ;
- créer un cadre interactif qui oblige à résoudre des problèmes à partir de l'usage d'une langue utile et correcte ;
- proposer systématiquement une réflexion sur la forme sans pour autant faire travailler la grammaire aux dépens du sens ;
- stimuler l'autonomie des apprenants en les préparant pour agir.

Selon le *Cadre*, l'apprenant d'une langue est un acteur social « ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECR, 2001 : 15). Dans mes ateliers, je privilégie donc la tâche en tant qu'activité d'interaction et de production car « la pédagogie par tâches constitue un moyen de placer les élèves au centre du processus d'apprentissage en créant un cadre interactionnel qui les amène à résoudre ensemble des problèmes de langue pour répondre à des besoins communicatifs » (GRIGGS Peter, 2009 : 80).

Dans la perspective actionnelle, « la tâche à réaliser se justifie parce qu'elle est créatrice d'interactions et que, comme dans l'acquisition naturelle d'une langue, c'est par le biais d'interactions que se réalise l'apprentissage » (ROSEN, 2009 : 39). Le modèle d'application préconisé par cette perspective est celui de la production : on apprend parce que l'on fait. L'apprenant devient un acteur investi dans une situation d'apprentissage qui porte en elle sa propre dynamique où la compétence de communication implique une maîtrise du système linguistique ainsi que des règles sociales d'utilisation de la langue. Le point fort de cette approche consiste à rendre évident les besoins en matière de ressource linguistique nécessaire pour la réalisation de la tâche. L'élève découvre que, pour mener à bien son objectif, il lui faut nécessairement voir ou revoir certaines notions linguistiques et ceci le rassure. C'est parce qu'il est conscient de ce qu'il lui faut pour faire la tâche qu'il mobilisera ses ressources ou cherchera à se les approprier si toutefois ce n'était pas encore le cas. La recherche et l'organisation des informations mobilisent l'intérêt de l'élève en l'impliquant dans la résolution d'un problème qui rend en évidence le besoin de certaines connaissances et donc, nous pouvons l'espérer, le désir d'apprendre.

Ces tâches se font grâce à des actes de langage programmables et identifiables par une action. L'action est donc le noyau de toutes mes activités en présentiel. La démarche consiste à faire agir l'élève pour qu'il mène à bien une tâche d'apprentissage. Dans les contextes professionnels, la compétence communicative est définie surtout par rapport à l'action. L'action doit donc être le centre de la situation d'enseignement apprentissage. Cet agir de l'élève se manifeste par le biais d'un acte observable qui sera encadrée par une tâche.

Une pédagogie de l'action, c'est « relier apprentissage et usage de la langue. [...] La connaissance n'est pas une finalité, elle est au service de la compétence. [...] Cela signifie qu'enseigner dans une logique « compétence », c'est permettre aux apprenants de développer des stratégies d'utilisation de la langue pour faire face à des situations de plus en plus complexes ». (BOURGUIGNON Claire, 2008: 6)⁸². Ainsi, l'apprentissage orienté par l'action a trois objectifs : « réactiver les connaissances acquises, définir les connaissances nécessaires, construire de nouvelles connaissances dans l'action en prenant conscience des manques » (BOURGUIGNON Claire, 2009 :72).

Il ne faut pas oublier que, pour être menée, toute action a besoin de réflexivité et d'autonomie. L'élève a besoin d'être autonome pour continuer son perfectionnement car on ne finit jamais d'apprendre une langue. Les activités faites en ateliers devront promouvoir l'autonomie de l'apprenant qui, confronté à l'usage réel de la langue, apprendra aussi à s'auto évaluer. L'apprentissage axé sur les tâches favorise l'interaction, la coopération, la négociation et, finalement, la prise de décisions. Si l'élève joue le jeu de la participation active, les activités en ateliers vont être source de correction de la part de l'enseignant, d'auto correction de la part de l'élève et d'inter correction des élèves entre eux.

Pour concevoir nos programmes d'ateliers, je me suis référé aux consignes développées par le CECRL pour aboutir aux résultats qui sont présentés dans les tableaux suivants.

⁸² Téléchargeable ici : <http://www.geres-sup.com/cahiers/cahiers-du-geres-n-1/1er-article/>

Atelier CONVERSER A1	
Objectifs de la compétence « CONVERSER A1 » selon le CECRL	Programme proposé (voir annexe n° 18)
Communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à aider à formuler ce que le locuteur essaie de dire. Poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont on a immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	<p><i>Saluer et prendre congé</i></p> <p><i>Parler au téléphone</i></p> <p><i>Situer des objets</i></p> <p><i>Interagir dans un magasin</i></p> <p><i>Demander ou donner l'heure</i></p> <p><i>Prendre un moyen de transport</i></p> <p><i>Échanger des informations personnelles</i></p> <p><i>Exprimer ses sentiments et indiquer ses goûts</i></p> <p><i>Demander et répondre dans un restaurant</i></p> <p><i>Demander de l'information sur une entreprise ou un projet</i></p> <p><i>Comparer des produits ou des services</i></p>

Atelier CONVERSER A2	
Objectifs de la compétence « CONVERSER A2 » selon le CECRL	Programme proposé (voir annexe n° 19)
Communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, l'utilisateur ne comprend pas assez pour poursuivre une conversation.	<p><i>Initier et continuer une conversation</i></p> <p><i>Inviter, accepter, refuser</i></p> <p><i>Exprimer son avis</i></p> <p><i>Faire des achats</i></p> <p><i>Faire les magasins</i></p> <p><i>Se débrouiller dans un restaurant</i></p> <p><i>Obtenir des informations sur un voyage</i></p> <p><i>Réserver un hôtel</i></p> <p><i>Raconter un voyage</i></p> <p><i>Fournir des indications de direction</i></p> <p><i>Donner des ordres et des conseils</i></p> <p><i>Parler des horaires</i></p> <p><i>Fixer un rendez-vous par téléphone</i></p> <p><i>Décrire des objets</i></p> <p><i>Répondre à des questions personnelles</i></p>

Atelier CONVERSER B1	
Objectifs de la compétence « CONVERSER B1 » selon le CECRL	Programme proposé (voir annexe n° 20)
Faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	<p><i>Débattre sur un sujet choisi</i></p> <p><i>Défendre son point de vue personnel</i></p> <p><i>Participer dans une réunion de travail</i></p> <p><i>Parler des activités au sein de l'entreprise</i></p> <p><i>Parler de sa formation et de son expérience professionnelle</i></p> <p><i>Préparer un entretien d'embauche</i></p> <p><i>Obtenir une information par téléphone</i></p> <p><i>Transmettre des informations en faisant de médiateur</i></p> <p><i>Se référer au discours d'une autre personne</i></p> <p><i>Donner des recommandations</i></p> <p><i>Participer à une foire et s'occuper d'un stand</i></p> <p><i>Faire des démarches bancaires</i></p> <p><i>Organiser une fête</i></p>

Atelier EXPOSER	
Objectifs de la compétence « EXPOSER » selon le CECRL	Programme proposé
<p>Niveau A1 : Utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire son lieu d'habitation et les gens qu'on connaît.</p>	<p>OBJETIFS : <i>S'exprimer de manière continue et autonome, pendant 15 minutes, devant un auditoire, sur un sujet de libre choix, préparé avec anticipation, et sans lire la préparation.</i></p> <p>THEMES : <i>Tous les sujets seront acceptés, notamment ceux qui ont trait au monde hispanophone et abordent les sociétés hispaniques de tout point de vue (culturel, historique, géographique, économique, technologique, etc.).</i></p> <p>Nota : une fiche d'évaluation est proposée à l'élève lors de chaque intervention (voir annexe n° 21)</p>
<p>Niveau A2 : Utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples sa famille et d'autres gens, ses conditions de vie, sa formation et son activité professionnelle actuelle ou récente.</p>	
<p>Niveau B1 : S'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, ses rêves, ses espoirs ou ses buts. Donner les raisons et les explications de ses opinions ou projets. Raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer ses réactions.</p>	

Atelier ECRIRE A1	
Objectifs de la compétence « ECRIRE A1 » selon le CECRL	Programme proposé (voir annexe n° 22)
<p>Rédiger une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire son nom, sa nationalité et son adresse sur une fiche d'hôtel.</p>	<p><i>Fournir des renseignements personnels S'enregistrer dans un hôtel Caractériser des personnes Décrire son lieu d'habitation Faire la description de son lieu d'études Décrire son lieu de travail Indiquer des nombres et des quantités Communiquer des dates Écrire sur la profession ou le métier Remplir un agenda de travail Se référer à des actions habituelles</i></p>

Atelier ECRIRE A2	
Objectifs de la compétence « ECRIRE A2 » selon le CECRL	Programme proposé (voir annexe n° 23)
<p>Écrire des notes et messages simples et courts. Écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.</p>	<p><i>Remplir des formulaires Décrire des personnes Écrire une biographie Écrire sur sa formation et son expérience Écrire des notes brèves Rédiger des messages courts Écrire des annonces brèves Écrire des courriels Demander et offrir des informations par écrit Participer dans un chat Communiquer par lettre Rédiger des cartes Écrire des cartes postales Raconter ses vacances</i></p>

Atelier ECRIRE B1	
Objectifs de la compétence « ECRIRE B1 » selon le CECRL	Programme proposé (voir annexe n° 24)
Élaborer un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui intéressent personnellement l'usager. Écrire des lettres personnelles pour décrire ses expériences et ses impressions.	<i>Rédiger des annonces de travail</i> <i>Élaborer son CV</i> <i>Écrire des lettres de motivation</i> <i>Remplir un contrat</i> <i>Écrire des textes simples sur des expériences personnelles</i> <i>Écrire des lettres en se référant aux choses de la vie quotidienne</i> <i>Faire une invitation par écrit</i> <i>Rédiger des lettres commerciales et professionnelles</i> <i>Écrire une lettre pour offrir des excuses</i> <i>Rédiger un rapport</i> <i>Faire des descriptions détaillées</i> <i>Argumenter pour ou contre</i> <i>Écrire pour défendre ses idées</i> <i>Dissenter sur des sujets d'intérêt général</i> <i>Narrer une histoire</i> <i>Résumer un texte</i>

Les activités correspondant à ces programmes sont intégralement présentées dans des documents PDF, qui a quelques avantages en ce sens qu'il est devenu un standard international et s'est imposé comme format d'échange et d'archivage de documents électroniques. Il préserve la mise en forme (polices d'écritures, images, objets graphiques...) telle qu'elle a été définie par son auteur quelles que soient l'application et la plate-forme utilisées pour imprimer ou visualiser le dit fichier. Par ailleurs, en ce qui concerne la portabilité, le PDF est consultable sur la plupart des appareils communicants (ordinateurs, assistants personnels numériques, nouveaux téléphones hybrides, tablettes, etc.). « Adobe Reader », le lecteur diffusé gratuitement, est disponible sur de très nombreuses plates-formes et systèmes d'exploitation, ce qui implique certains avantages pour les élèves : facilité de téléchargement, support rapide et bon marché, simplicité d'usage, contrôle de l'information reçue, gain de temps, élimination de la sortie papier et éventuelle suppression des photocopies.

Un certain nombre de compléments ont été prévus dont la consultation sert à ce que l'élève s'en sorte mieux dans ses ateliers. En espagnol, un site web dédié a été confectionné pour faciliter le travail des apprenants. Il est mis à disposition sur MOODLE. Des informations complémentaires incitent l'élève à redoubler de motivation dans son apprentissage et des conseils méthodologiques viennent renforcer son approche de la langue. L'intégralité des documents photocopiés des ateliers y sont classés par niveaux et par compétences et sont aussi téléchargeables en fichiers PDF.

Les trois ateliers CONVERSER/ EXPOSER / ECRIRE s'entourent donc d'une série d'outils en consultation qui rendent plus efficace le travail de l'élève. L'objectif est clair : aucune ressource ne doit manquer à l'élève lors de son travail de production orale ou écrite. Parmi les aides, les NOTES DE GRAMMAIRE⁸³, en consultation et en téléchargement (voir annexe n° 25), vont

⁸³ La consultation des *Notes de Grammaire* est une condition préalable afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage ainsi que les niveaux de compétences nécessaires pour une bonne utilisation de la langue. Ces notes ont spécialement été conçues pour accompagner l'effort de l'élève en atelier et ont l'intention de faire réfléchir sur des aspects logiques et formels de la langue en tant qu'instrument de communication. Pour faciliter la compréhension réelle des apprenants, elles ont été intégralement expliquées en français avec des exemples en espagnol qui serviront de modèles d'emploi. Les sujets grammaticaux traités sont ceux qui deviennent incontournables pour persévérer dans l'acquisition des trois premiers niveaux A1/A2/B1. Voici le sommaire : *Accentuation, adjectifs possessifs, adverbes de lieu, adverbes de manière, adverbes de temps, alphabet espagnol, apocope, approximation, article*

incontestablement aider l'élève dans ses activités de production en présentiel ou chez lui. Les FICHES DE CONJUGAISON⁸⁴ sont aussi un complément clé pour la maîtrise du système verbal (voir annexe n° 26).

Les élèves qui ont besoin d'un dictionnaire pourront faire usage des dictionnaires de traduction ou des dictionnaires unilingues que le professeur a déjà mis en ligne (voir annexe n° 27). Ils pourront aussi avoir accès à des conjugueurs en ligne.

Les étudiants qui le désirent pourront encore tester leurs connaissances grammaticales en faisant des questionnaires à choix multiples auto exécutables et téléchargeables, classés par thème et par niveau (voir annexe n° 28). L'élaboration de ces QCM a été assurée grâce à *Questions-Réponses*⁸⁵, un exerciciel gratuit qui permet de concevoir des examens et jeux multimédias sous forme de fichiers exécutables, sans avoir recours à la programmation puisque l'interface est entièrement graphique, intuitive et conviviale rendant les questionnaires plus vivants et attractifs, avec de multiples options (temps limité, inversion des questions, nombre de questions à poser, gestion des résultats, etc.).

Comme tout système nouveau qui a besoin de retours d'information afin de rectifier certaines pratiques qui peuvent s'avérer inadaptées, j'ai aussi prévu une évaluation du professeur faite par les élèves. A la dernière séance des ateliers, j'invite mes élèves à évaluer mon cours. Ces informations me seront précieuses pour adapter mes contenus, mes modalités de travail et mes exigences d'apprentissage aux besoins des élèves tout en ayant un esprit critique sur mes propres pratiques d'enseignement (voir annexe n° 29).

neutre, articles définis, articles indéfinis, besoin/manque, but, comparatifs, concession/restriction, condition, coordination, démonstratifs, désignation des personnes et des choses, diminutifs, enclise, exclamation, fréquence, genre de l'adjectif, genre du nom, indéfinis, interrogatifs, mots composés, négation, nombre des adjectifs, nombre des substantifs, numéraux cardinaux, numéraux ordinaux, obligation impersonnelle, obligation personnelle, omission de l'article défini, omission de l'article indéfini, ordre et défense, phonétique espagnole, possessifs, possibilité et probabilité, préfixes négatifs, prépositions a/de/en/por/para/con, pronoms personnels compléments, pronoms personnels pour généraliser, pronoms personnels sujets, pronoms relatifs, quantité, répétition, souhait et regret, styles direct et indirect, suffixes, superlatifs.

⁸⁴ La consultation des *Fiches de Conjugaison* est aussi une condition préalable pour une bonne utilisation de la langue. Ces fiches, présentées sous un total de 57 pages, ont été intégralement expliquées en français avec des exemples modélisants en espagnol. Elles comportent essentiellement deux volets : une première partie consacrée à la formation du verbe et une deuxième partie dédiée à son emploi. Elles pourront être consultées à tout moment et en fonction des besoins dans le but de faciliter la production écrite et orale en langue espagnole. Voici les principaux sujets abordés pour les niveaux A1/A2/B1 : *MODES ET TEMPS VERBAUX*: Présent de l'Indicatif, Présent du Subjonctif, Gérondif, Impératif, Participe Passé, Passé Composé, Voix passive, Passé Simple, Imparfait de l'Indicatif, Imparfait du Subjonctif, Plus-que-parfait de l'Indicatif, Plus-que-parfait du Subjonctif, Futur Simple, Futur Proche et Futur Imminent, Futur Antérieur, Conditionnel Présent, Conditionnel Passé, Transformations verbales au style indirect, Périphrases verbales, Structures temporelles de la condition. *VERBES IRREGULIERS* : Diphtongues en ie/ue, Affaiblissement en i/u, Modification i/y, Modification du c/cz/z/j. *VERBES PARTICULIERS* : *estar, ser, changement de signification des adjectifs selon l'emploi de ser/estar, haber, verbes de type gustar.*

⁸⁵ Téléchargeable ici : http://www.atlence.com/index.php?page=qr_index

9. QUELQUES CONSEILS EN GUISE DE CONCLUSION

Dans un entretien filmé en 2009, Philippe MEIRIEU, le fameux penseur, enseignant promoteur de la pédagogie différenciée et militant engagé pour la réforme du système éducatif, déclarait :

*Tout le bien que je veux pour l'autre, n'exonère pas l'autre de la décision de faire son bien. [...] On ne peut pas décider d'apprendre à la place de quelqu'un. [...] Eduquer c'est rendre possible, c'est multiplier les initiatives qui vont permettre à l'autre de décider lui-même [...] Dans tous les cas, ce qui est important c'est qu'on offre aux élèves des occasions de se saisir. [...] C'est un peu la métaphore de l'escalade : c'est l'élève qui grimpe ; on ne peut pas grimper à sa place. Et il faut qu'on lui offre des prises pour s'accrocher.*⁸⁶.

En imaginant et en mettant en place le renouvellement des enseignements linguistiques à l'ENIM, nous avons fait nôtre la métaphore de l'escalade et nous avons contribué à poser des prises. Mais notre chantier n'est pas terminé. Par honnêteté intellectuelle, nous devons admettre qu'il persiste encore quelques zones d'ombre dans notre mode de fonctionnement qui mériterait des ajustements. Certaines faiblesses du système que nous avons créé sont une conséquence des aspects liés à une gestion déficitaire dont les enseignants ne sont aucunement responsables. Au contraire, ceux-ci sont conscients que l'utilisation des plateformes pour l'apprentissage des langues est une nécessité dans l'Enseignement Supérieur et se portent volontaires à les utiliser mais en posant certaines conditions.

En effet, pour réussir nos pratiques avec des plateformes, il faut bien préciser les objectifs pédagogiques du cours sur Internet en répondant à un certain nombre de questions avant de s'y aventurer: Que voulons-nous que nos étudiants connaissent? Que voulons-nous qu'ils soient capables de faire? Quelles compétences développer? A quel niveau ? A quelle profondeur ? En fonction de quelle progression ? Sur quels supports ? Pour quoi faire ? Ces questions doivent être au cœur de tout projet d'utilisation de plateformes. En même temps, il faut préciser les objectifs pédagogiques du cours en ligne pour faire disparaître toute fausse attente. Nous avons vu que le travail sur le net ne peut pas développer convenablement les compétences actives (CONVERSER, EXPOSER, ECRIRE), mais qu'il permet de s'entraîner à l'acquisition des compétences passives (ECOUTER, LIRE). Il faut que cette réalité soit connue des étudiants avant même de démarrer leur apprentissage en ligne.

De son côté, l'enseignant de langue a un rôle moteur et central à jouer dans la gestion de ces dispositifs innovants car il propose, créé, gère et surveille les activités faites sur les plateformes. Il garantit que les contenus en ligne répondent à des impératifs de pertinence et de qualité. Il aide surtout l'élève à élaborer une stratégie d'utilisation des NTE car la technologie toute seule n'apporte rien. En effet, le recours à des ressources virtuelles n'est efficace que si elle s'érige en complément indissociable de l'apprentissage formel en face à face.

En tout cas et premièrement, grâce à notre expérience, nous savons maintenant ce qu'il ne faut pas faire dans la mise en place d'un dispositif qui appelle les NTE : il ne faut pas laisser les vastes possibilités de la plateforme nous submerger. Il vaut mieux commencer par des objectifs modestes, car être distrait par les fioritures et les gadgets prennent beaucoup de temps. En outre, nous ne sommes pas obligés d'utiliser toutes les fonctionnalités d'une plateforme en ligne. Une erreur assez fréquente, que nous avons peut-être tous commise, est celle qui consiste à supposer que l'aspect « cool » de la plateforme inspirera nos étudiants ; nous savons, aujourd'hui, qu'elle ne remplacera pas notre travail de (re)motivation et de contrôle.

⁸⁶ Consultable ici : <http://www.capcanal.tv/video.php?rubrique=5&emission=5&key=c4qZvbnCnv>

Deuxièmement, il ne faut pas avoir peur d'expérimenter avec les nouveaux outils, car il y a plusieurs façons d'atteindre nos objectifs pédagogiques et les plateformes peuvent nous aider à imaginer des solutions créatives. En adoptant ou en concevant un environnement d'apprentissage flexible, nous sommes sûrs de proposer des réponses adaptées afin de répondre aux besoins des usagers. Nous savons aussi ce qu'il faut faire pour réussir un projet de ce type. Nous devons montrer le potentiel d'apprentissage qu'offrent les NTE et, parallèlement, garantir que les contenus en ligne répondent à des impératifs de qualité, soit en choisissant ceux qui nous paraissent les mieux ajustés pour notre situation d'enseignement apprentissage, soit en créant d'autres alternatives plus adaptées à nos propres besoins. Nous savons maintenant qu'il ne sert à rien de travailler sur une plateforme sans fixer une finalité, une stratégie dans l'utilisation des NTE.

Troisièmement, après quelques années d'expérience de manipulation de plateformes en ligne, nous avons des conseils à prodiguer. Il conviendrait de prouver par des actes le rôle moteur et central de l'enseignant de langue dans la gestion du processus ; c'est lui qui gère et surveille les activités proposées sur ces plateformes. Il serait souhaitable de créer des opportunités pour apprendre, pratiquer et développer une confiance dans les nouveaux systèmes chez les enseignants.

Nous recommandons d'éviter de remplacer l'enseignement en face à face par un seul travail sur la plateforme. Celle-ci n'est qu'un complément indissociable de l'apprentissage des langues en présentiel. Il est indispensable d'œuvrer pour faire comprendre aux décideurs (souvent trop soucieux d'avoir de bons indicateurs de performance comptable) que les plateformes en ligne ne constituent pas des moyens pour remplacer les enseignants mais qu'il s'agit seulement d'un outil performant au service de la pédagogie. Nous conseillons donc d'éviter toute dérive purement économique dans la gestion de ces plateformes ; leur mise en place n'est pas l'occasion de diminuer les heures d'enseignement mais d'imaginer un nouveau mode de fonctionnement propice à l'apprentissage des langues en ces débuts du XXIème siècle. Nous finirons ce travail avec une dernière idée qui mérite d'être réfléchi : les NTE ne peuvent pas remplacer les enseignants, mais les enseignants qui en font usage vont peut-être se substituer à ceux qui ne les utilisent pas.

10. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

10.1. Ouvrages

BEACCO Jean-Claude (2007) : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Ed. Didier. 307 p.

BORDIER Romain, KIRSCHNER Aloïs et NUSSBAUMER Jonathan (dir.) (2011) : *Adapter la formation de nos ingénieurs à la mondialisation*. Etude de l'Institut Montaigne. 60 p.

CDEFI, étude n° 3 (2011) : *La diversité de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles d'ingénieur*. Publications de la Conférence des Directeurs des Ecoles Françaises d'Ingénieurs. 54 p.

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.

CTI -Commission des Titres d'Ingénieurs- (2009), *Références et orientations*. Paris : 6ème édition. 46 p.

DE VECCHI Gérard (2010) : *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette Education. 272 p.

LIONS-OLIVIERI M.-L., LIRIA P. (dir) (2009) : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point (AAEL)*. Paris : Editions Maisons des Langues. 285 p.

MOURLHON DALLIES Florence (2008) : *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Ed. Didier 352 p.

PRZESMYCKI Halina (2003) : *La pédagogie de contrat*. Paris : Hachette Éducation. 186 p.

PRZESMYCKI Halina (2008) : *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette Éducation. 160 p.

ROSEN Evelyne (dir) (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.

10.2. Articles

ABDOULAYE Barry (2004) : *Différenciation et diversification : clarification conceptuelle et enjeux*, dans *Vie Pédagogique* n° 130 (fév.-mars 2004).

BOURGUIGNON Claire (2008) : *L'enseignement des langues à l'heure de la mondialisation : Pour une pédagogie de l'action*. Cahiers du GERES n° 1.

BOURGUIGNON Claire (2009) : *L'apprentissage des langues par l'action* in AAEL (voir ouvrages).


GRIGGS Peter (2009) : *A propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle : une perspective sociocognitive* in AAEL (voir ouvrages).

MEIRIEU Philippe (2011) : *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*. Rapport pour l'UNESCO.

PUREN Christian (2008) : *La didactique de l'espagnol à visée professionnelle au niveau universitaire, entre apprentissage et usage*. Groupe d'Études et de Recherches en Espagnol de Spécialité. Rencontre Internationale de Toulouse.

11. ANNEXES

Annexe n° 1 : Fiche de suivi et contrat de progrès

 Institut de Langues / Fiche de suivi et contrat de progrès		Photo
Anglais <input type="checkbox"/> Espagnol <input type="checkbox"/> Allemand <input type="checkbox"/> ANNEE UNIVERSITAIRE :		TUTEUR :
NOM :	Prénom :	Groupe :
Téléphone fixe :	Mobile :	Courriel ENIM:
Année en cours : 1A 2A 3A 4A 5A	Niveau déclaré par l'élève: A1 A2 B1 B2 C1 C2	Test de positionnement sur plateforme Score: Niveau d'apprentissage proposé:
Score de Certification (si passée) : <input type="checkbox"/> TOEIC <input type="checkbox"/> DELE <input type="checkbox"/> WIDAF		<input type="checkbox"/> 1er semestre <input type="checkbox"/> 2 ^{ème} semestre
Date de passage :		Nb d'années d'étude de la langue : En continu : <input type="checkbox"/> *Avec interruption : <input type="checkbox"/> * Préciser ici le nombre d'interruptions, leurs dates et leur durée :
Autres langues parlées ou étudiées (préciser le niveau) :		Langue maternelle :
Séjours dans un pays anglophone / hispanophone / germanophone :		
Lieu	Date	Durée
		Circonstances
-		
Auto-évaluation (Selon les critères du Cadre Européen Commun de Référence)		
Compétences :	A1	A2
Ecouter		
Lire		
Converser		
Exposer		
Ecrire		
Parcours choisi avec le tuteur (après concertation)		
En ateliers		Sur plateforme TMM
	A1 A2 B1 B2	Grand débutant Débutant Intermédiaire Intermédiaire + Confirmer Expert
Converser		
Exposer		
Ecrire		
Contrat de Progrès / Engagements de l'élève		
<ul style="list-style-type: none"> - consacrer chaque semaine 1 h au moins au travail sur la plateforme ; - respecter les rendez-vous de tutorat fixés avec le tuteur ; - tenir compte de ses conseils ; - s'inscrire aux ateliers prescrits et à y être assidu ; - s'expliquer avec le tuteur en cas de non respect des clauses. 		
		Signature de l'élève- ingénieur :
Objectifs d'apprentissage et travail en ligne :		
1 ^{er} RV Date :	Références plateforme:	Objectifs de l'élève jusqu'au prochain RV : (dans 6 semaines)
Travail : <input type="checkbox"/> Chez soi <input type="checkbox"/> A l'ENIM <input type="checkbox"/> Mode guidé <input type="checkbox"/> Mode libre	Langue: Domaine: Niveau:	
ATELIERS * Conv. Exp. Ecr.	Compétence: Activités:	Temps prévu:
Inscrit Suivi Validé	Autres :	Date du prochain RV : Paraphe :
* Préciser le niveau suivi des initiales du professeur responsable.		

Annexe 2 : Définition de la situation d'apprentissage

Accueil / Vos objectifs

Choisissez votre langue de formation

Espagnol ▼

Pour définir un programme de formation adapté à vos besoins, vous devez répondre à différentes questions et définir votre niveau à l'aide d'un test.
Dans certains cas, vous pouvez choisir de déclarer vous-même votre niveau, sans passer de test.

Vous pourrez revenir à tout moment sur notre audit linguistique pour redéfinir vos objectifs d'apprentissage.

Vous n'avez pas installé les composants liés à TELL ME MORE. Pour le faire, [cliquez ici](#).

1/3

Pour quel contexte avez-vous besoin de vous préparer en langues ?

- Situations professionnelles (communiquer au sein de la société ou avec les filiales à l'étranger, partir en voyage professionnel, acquérir un vocabulaire spécifique à une fonction...)
- Situations autres que professionnelles (voyager, rafraîchir ses connaissances scolaires, lire dans une autre langue, suivre son conjoint à l'étranger...)

Valider

Annexe 3 : Détermination de son niveau initial

Accueil / Vos objectifs

Choisissez votre langue de formation

Espagnol ▼

2/3

Vous pouvez passer un test pour déterminer votre niveau initial :

Test de positionnement

Vous pouvez déclarer votre niveau :

- Débutant - A1
- Intermédiaire - A2
- Intermédiaire + - B1
- Confirmé - B2
- Expert - C1

Valider

Annexe 4 : Choix des compétences à améliorer

Accueil / Vos objectifs

Choisissez votre langue de formation
Espagnol ▼

3/3

Quelles compétences souhaitez-vous améliorer ?

- Compréhension et expression écrites
- Compréhension et expression orales
- Vocabulaire
- Grammaire
- Toutes les compétences

Valider vos choix

Annexe 5 : Visualisation des détails du programme pour un parcours EOS

< Objectifs | Environnement de travail | Premier accès | **Présentation des cours** | Votre professeur >

Pour commencer votre formation en langues, sélectionnez votre programme. Vous avez la possibilité de consulter le détail de son contenu en cliquant sur le signe "+".

Pour vous assurer toutes les chances de progression, organisez et planifiez vos sessions de travail en fonction des durées indiquées.

A tout moment, vous pouvez revenir sur notre audit linguistique pour redéfinir vos objectifs d'apprentissage. Pour cela, cliquez ici.

Vous n'avez pas installé les composants liés à TELL ME MORE. Pour le faire, cliquez ici.

Programme(s) de formation adapté(s) à vos objectifs

	Durée	Temps passé	% fait	% correct
<u>Débutant En voyage d'affaires</u>	4 h 43 mn	0 h 00 mn	0 %	0 %
<u>Débutant Tous sujets</u>	10 h 27 mn	0 h 00 mn	0 %	0 %

- Assistance technique
- Evaluation des acquis
- Test de certification
- Certificat de formation
- Documentation
- Données personnelles

Annexe 6 : Représentation visuelle de la prononciation et de l'intonation

The screenshot displays a software interface for phrase pronunciation. At the top, it says "Prononciation de phrases" and "Ecoutez la diffusion du modèle, puis prononcez la phrase." Below this is a microphone icon and a "Parlez..." button. The main area shows the phrase "Je ne sais pas" with two audio waveforms: the top one represents the model's pronunciation, and the bottom one represents the user's pronunciation. The waveforms show amplitude and frequency changes over time.

Annexe 7 : Test de progression

The screenshot shows a user dashboard with a navigation bar at the top containing: "Présentation des cours", "Votre professeur", "Évaluation", "Conseils pratiques", and "Résumé". The main content area is titled "Accueil / Evaluation des acquis" and features a "Bilan de votre travail" section. This section includes instructions: "Pour consulter votre travail et les progrès réalisés, vous avez à votre disposition un ou plusieurs bilans édités régulièrement. Pour visualiser un bilan, sélectionnez-le dans la liste ci-dessous." Below this is a dropdown menu showing "25/04/06". A "Test de progression" section follows, with a warning icon and text: "Vous avez la possibilité de comparer votre niveau de début et de fin de formation via les tests de positionnement et de progression. Vous avez passé le test de positionnement le 18/04/2006. Vous étiez de niveau 9,7." On the right side, there is a user profile for "marie" with a "DÉCONNEXION" button and a vertical menu with options: "Votre formation", "Vos objectifs", "Assistance technique", "Evaluation des acquis", "Préparation au TOEIC®", "Certificat de formation", "Documentation", and "Données personnelles".

Annexe n° 8 : La boîte de réception et l'envoi d'un message

Outils du Tuteur (Server: www3.tellemorecampus.com, Port: 80 - Tutor : TANO)

Fichier Edition Dossier Message Aide

Tuteur

Boîte de réception

Envoi d'un message

Historique des messages

Notifications du système

Envoi d'un message

Destinataires :

Elève Groupe d'élèves Langue de cours

Message :

Bonjour,

Tu as pris du retard. Il faudra rattraper le temps perdu pour atteindre les objectifs fixés avec ton tuteur par rapport à l'acquisition de tes compétences LIRE + ECOUTER de niveau B2.

TN

Annexe n° 9 : Consultation de l'historique des envois

Outils du Tuteur (Server: www3.tellemorecampus.com, Port: 80 - Tutor : TANO)

Fichier Edition Dossier Aide

Tuteur

Fiche élève

Suivi de l'élève

Envoyer un message

Historique

Historique de l'élève : Benjamin DESAULTY

Filtre : Aucun

Type	Date	Description
	07/10/2010 09:26:32	Test de positionnement : Score global = 5,2 (En attente de validation par le Tuteur)
	07/10/2010 09:28:31	Message de : Pôle Formation e-Learning
	18/11/2010 13:58:57	Message de : Marcelo Tano
	13/01/2011 12:24:26	Message de : Marcelo Tano
	13/01/2011 12:27:17	Message de : Marcelo Tano

Annexe n° 10 : Choix de réponses types

Outils du Tuteur (Server: www3.tellemorecampus.com, Port: 80 - Tutor : TANO)

Fichier Edition Dossier Réponses types Aide

Gestion des réponses types

Table : Français

Thèmes :

Thèmes

- TELL ME MORE
- Mode Libre
 - Options des exercices
- Mode Guidé
- Outils pédagogiques
- Aide sur la prononciation
- Aides disponibles
- Objectif pédagogique des activités
- Seuils pour avoir 100% de faits
- Exercices
 - Pourcentage de correct
- Classes de conversation
- Echanges Tutorat
- Programmes de formation
- Encouragements/Conseils/Formules de politesse
 - Formules de politesse
 - Encouragements
 - Conseils
- Début de formation
- Interruption formation
- Relances
- Tests pendant la formation
- Prestation de services
- Informations techniques

Réponses types :

- Mode Dynamique/Mode Libre
- Impression
- Navigation dans les activités
- Impression (online)
- Navigation dans les activités (online)

Annexe 11 : Gestion des options

Outils du Tuteur (Server: www3.tellmemorecampus.com, Port: 80 - Tutor : TANO)

Fichier Edition Dossier Options Aide

Gestion et impression de parcours

Gestion des réponses types

Gestion des options

Gestion des options

Paramètre	Valeur
<input checked="" type="checkbox"/> Gestion du suivi de l'élève	
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Nombre de jours de conservation du suivi détaillé	*
<input checked="" type="checkbox"/> Gestion du suivi des enregistrements sonores (en local uniquement)	
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Sauvegarde des enregistrements	*
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Compression des enregistrements	*
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Nombre maximal de dialogues conservés	*
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Nombre maximal de prononciations de phrases conservées	*
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Nombre maximal de prononciations de mots conservées	*
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Nombre maximal d'enregistrements pour chaque dialogue/phrase/mot	*
<input checked="" type="checkbox"/> Gestion des modes d'apprentissage	
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Possibilité de choisir le mode d'apprentissage	*
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Mode d'apprentissage au démarrage de TELL ME MORE	*
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Possibilité d'accéder au mode libre dans TELL ME MORE	*
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Possibilité d'accéder au mode guidé dans TELL ME MORE	*
<input checked="" type="checkbox"/> Options liées aux activités dans le mode libre	
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Activation du chronomètre	*
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Durée du chronomètre	*
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Activation de la reconnaissance vocale	*
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Niveau de difficulté de la reconnaissance vocale	*
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Traduction des mots	*
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Activation des liens vers les exercices	*
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Activation des liens vers la prononciation de phrases	*
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Activation des liens vers la prononciation de mots	*
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Dialogue : fonctionnement	*
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Dialogue compréhension : nombre de réponses fausses	*
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Association image/mot : affichage des mots	*
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Association image/mot : nombre de réponses fausses	*
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Mots croisés : taille de la grille	*
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Mots croisés : type d'indice	*
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Mots mêlés : taille de la grille	*
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Mots mêlés : type d'indice	*

Annexe 12 : Table de progression du travail de l'élève

Annexe n° 13 : Synthèse du travail effectué par l'élève

	Fait	Correct	Score	Durée
Los escaparates				
Dialogue : expression	100%	67%	10/15	00:03:06
Mot(s) à retenir	100%	100%	18/18	00:02:24
Prononciation de mots	100%	100%	18/18	00:03:23
Mot juste	100%	75%	6/8	00:02:14
Mot mystérieux	100%	82%	9/11	00:21:32
Association de mots	100%	100%	2/2	00:02:50
Association image/mot avec re...	100%	100%	2/2	00:00:33
Explication(s) de grammaire à r...	100%	100%	5/5	00:03:47
Remise dans l'ordre	100%	100%	19/19	00:15:49
Boîte à mots	100%	100%	24/24	00:12:46
Exercice de grammaire	100%	64%	27/42	00:33:11
Dialogue : compréhension	100%	87%	10/15	00:03:26
Dictée	33%	83%	5/8	00:07:42
Las tiendas				
Mot(s) à retenir	100%	0%	0/21	00:01:09
Texte à trous	100%	100%	3/3	00:03:15
Association de mots	100%	100%	1/1	00:01:03
Explication(s) de grammaire à r...	100%	100%	2/2	00:00:44
Mots et fonctions	100%	100%	2/2	00:03:15
Boîte à mots	100%	100%	6/6	00:01:57
Exercice de grammaire	100%	33%	1/3	00:16:14
Rédaction	0%			00:00:19
Módulo adicional				
Fiches culturelles	100%	100%	1/1	00:01:38

Annexe n° 14 : Aide pour l'utilisation des outils du tuteur

The screenshot shows the 'Outils du Tuteur' application window. The title bar indicates the server is 'www3.tellemorecampus.com' and the port is '80'. The menu bar includes 'Fichier', 'Edition', 'Dossier', 'Boite de réception', and 'Aide'. The toolbar contains various icons for file operations and help. The main area is divided into a sidebar on the left and a central pane. The sidebar has sections for 'Tuteur', 'Boite de réception', 'Envoi d'un message', 'Historique des messages', and 'Notifications du système'. The central pane shows an email inbox with columns for 'De', 'Date d'envoi', 'Date de réception', and 'Type de message'. An 'Aide' dialog box is open in the foreground, titled 'Bienvenue dans l'Aide des Outils du Tuteur'. It explains that help is available via links to explanation pages or directly in the tool's dialog boxes. A list of topics is provided: 'La communication avec les élèves et le système de tutorat', 'Le dossier d'un élève', 'Les informations sur un ensemble d'élèves', 'La gestion et l'impression de contenu', 'Les réponses types', 'Les options', and 'L'accès au contenu'. A checkbox at the bottom of the dialog is checked and labeled 'Ne plus afficher l'aide au démarrage'.

Annexe n° 15 : Fiche personnelle de l'élève pour la visualisation des compétences déjà validées

Accueil	Voir ma fiche	Voir mon planning	Déconnexion
	LV1 - Anglais	LV2 - Allemand	LV2 - Espagnol
	Comprendre - Ecouter	a1	a1
	Comprendre - Lire	a1	a1
	Converser	a1	a1
	Exposer	a1	a1
	Ecrire	a1	a1

Annexe n° 16 : Choix des disponibilités horaires

Accueil Voir ma fiche M'inscrire aux ateliers Déconnexion

Choix des disponibilités horaires

Les ateliers horaires ont lieu les disponibilités pour les ateliers LPT et LPT+ au sein de votre établissement. Les dates correspondantes sont indiquées ci-dessous. Elles sont indiquées par les cases cochées. Elles sont indiquées en noir si elles sont déjà attribuées à un atelier. Elles sont indiquées en gris si elles sont déjà attribuées à un atelier. Elles sont indiquées en blanc si elles ne sont pas attribuées à un atelier.

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi
8h à 9h	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9h à 10h	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10h à 11h	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11h à 12h	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12h à 12h30	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12h30 à 14h	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14h à 15h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
15h à 16h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
16h à 17h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17h à 18h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18h à 19h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
19h à 20h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	

Annexe n° 17 : Fiche d'atelier pour le suivi de l'élève

ENIM INSTITUT DE LANGUES / *Espagnol Langue Etrangère* Prof. Marcelo **TANO**

ATELIER	NIVEAU	SALLE	HORAIRE

NOM et prénom de l'élève	Groupe	Courriel	N° de téléphone	Dates programmées / Présence des élèves												Validation	
																OUI	NON
01.																	
02.																	
03.																	
04.																	
05.																	
06.																	
07.																	
08.																	
09.																	
10.																	
11.																	
12.																	
13.																	

Annexe n° 18 : Exemple d'unité (atelier CONVERSAR A1)

Saludar y despedirse

En caso de que aún no los conozcas, tendrás que consultar previamente los siguientes recursos para hacer estas actividades.

Conjugación:	Presente de verbos regulares e irregulares
--------------	--

1. A. ¿Qué se dice cuando ...

... saludas al entrar en un despacho de colegas?

- Hola, ¿qué hay?
- Adios, buenas tardes
- Hola, hasta luego.

... dices adiós a tus compañeros?

- Adios, buenos dias
- Adios, buenas tardes
- Adios, hasta luego.

... te encuentras con unos amigos?

- Adios, buenas noches
- ¿Qué tal? ¿Cómo va todo?
- Hasta luego, amigos.

... dices adiós después de cenar en un restaurante?

- Buenos dias
- Buenas noches y hasta la próxima
- Hola, chicos

... te despedes de tu director después de una reunión?

- Hasta mañana, señor.
- Hola, ¿qué hay?
- Buenas.

B. ¿Y qué palabras se suelen usar para responder a los cinco saludos anteriores?

2. Relaciona las frases de cada columna.

<ul style="list-style-type: none"> a. Adios, hasta mañana. b. Buenas tardes. c. Hasta luego. d. Hola, ¿qué hay? e. Hola, buenos dias. 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Adios, hasta luego. 2. Buenas tardes, don Luis 3. Buenos dias. 4. Hasta mañana. 5. Hola.
--	---

3. ¿Qué saludos y despedidas expresas en estas situaciones?

- ▶ Te encuentras con dos amigos a las diez de la mañana.
- ▶ Cruzas a tu jefe en el pasillo.
- ▶ Entras a una panadería.
- ▶ Sales de tu oficina despidiéndote de tus colegas.
- ▶ Ves a un conocido en la acera de enfrente.
- ▶ Te encuentras con tu vecina en las escaleras.
- ▶ Te despidés de tu doctor.

4. Indica si las siguientes situaciones son formales o no formales.

- Uarmen, este es Alejandro, mi novio.
- Hola.
- Hola, ¿qué tal?
- Mire, Juan, le presento al señor Hernández.
- Hola, Encantado.
- Igualmente.
- Este es Julián, un amigo mío de infancia.
- Hola, soy Esteban.
- Hola.

5. Trabajas como comercial. Aquí tienes tu agenda de trabajo para hoy. Fíjate en la hora y piensa en cómo saludarías en estas situaciones.

- 11 hs: Llegas a tu empresa. Preguntas por el Sr. Contreras.
- 12 hs: Llamas a un despacho del quinto piso. Preguntas por tu colega Carmen.
- 13 hs: Entras a tu oficina. Preguntas por tu compañero Julio.
- 15 hs: Estableces un contacto telefónico con NOKIA. Preguntas por la Sra. Martínez.
- 17:30 hs: Contactas con la recepcionista de TELEFONICA. Preguntas por la Sra. García.

CONVERSAR

Actividades basadas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

CONVERSAR

Actividades basadas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Annexe n° 19 : Exemple d'unité (atelier CONVERSAR A2)

Iniciar y continuar una conversación

En caso de que aún no los conozcas, tendrás que consultar previamente los siguientes recursos para hacer estas actividades.

Gramática:	Negación	Conjugación	Presente indicativo
------------	----------	-------------	---------------------

1. ¿Cuál de estas dos conversaciones es menos formal? ¿Por qué?

- Buenos días, Sr. Cisneros. ¿Cómo está?

- Buenos días. Muy bien, gracias. ¿Le presento a Lina Fernández, nuestra directora de Logística?

- Encantado.

- Igualmente.

- Hola, Esteban. ¿Qué tal?

- Bien, gracias. Mira, te presento a Rubén.

- Hola, ¿Qué tal?

- Hola.

2. Relaciona las disculpas con las respuestas.

<ul style="list-style-type: none"> 1. Lo siento, Marcos, llego tarde. 2. ¡Uy, perdona! 3. Disculpame. 4. Disculpe. Estoy unos minutos tarde. Tenta hora a las cuatro. 5. Perdón. Tengo un poco de retraso. 6. Perdona. 	<ul style="list-style-type: none"> A. No se preocupe. Puede pasar. B. No te pasa. C. No tiene importancia. Ya casi no había nada. D. No pasa nada. E. No importa. Todos estamos con retraso. F. No te preocupes.
--	--

3. Completa las siguientes conversaciones.

A - ¿Sra. García? Encantado.

B - ...

A - Disculpame si lleva tiempo esperándome. Estaba terminando un informe y no he podido salir antes.

B - Una pregunta: ¿Dónde...?

A - Si, al final del pasillo.

JUAN - Hola, Federico. ¿Cómo estás?

FEDERICO - ...

JUAN - Bien, bien, gracias. ...

FEDERICO - Encantado.

CAMILA - ...

FEDERICO - ... Había demasiado trabajo.

JUAN - ...

4. Te encuentras en el ómnibus, el tren español que une Madrid con Valencia. El viajero del asiento de al lado se pone a charlar contigo sobre este nuevo tren de alta velocidad. Inicia la conversación con este señor haciendo referencia a la comodidad de los vagones, a las novedades introducidas, a los horarios, etc.

5. Nuria y Javier se encuentran en la calle. Eran antiguos colegas de trabajo. Nuria lleva actualmente el departamento de marketing de una gran multinacional instalada en Madrid. Le va muy bien. Además se ha casado y ya tiene una niña de nueve meses. Javier acaba de regresar del extranjero. Durante estos dos últimos años ha estado viviendo en Estambul, en Francia. Allí consiguió un puesto mejor pagado dentro de su rama laboral. Pero el contrato era sólo de un año y ahora está buscando trabajo en España. Lleva a cabo la conversación que podría corresponder a este encuentro casual.

CONVERSAR

Actividades basadas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

CONVERSAR

Actividades basadas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Annexe n° 20 : Exemple d'unité (atelier CONVERSAR B1)

Debatir sobre un tema

En caso de que aún no los conozcas, tendrás que consultar básicamente los siguientes recursos para hacer estas actividades:

Conectores lógicos de discurso	Conjugación	Tiempos del Presente
--------------------------------	-------------	----------------------

1 Estos son algunos recursos para utilizar durante un debate. ¿Para qué sirven exactamente estas expresiones? Una cada elemento de la lista con su respectivo uso.

1. ¿A qué se refiere con eso?
2. ¿No crees que...?
3. ¿No lo pareces que...?
4. ¿Qué primas?
5. ¿Qué le parece?
6. A fin de cuentas...
7. Además...
8. Al fin y al cabo...
9. Claramente...
10. Déjame decir algo...
11. Desde luego...
12. Desde mi punto de vista...
13. Dicho de otro modo...
14. Discúptame que te corre...
15. El tema que tenemos que discutir...
16. En cierto modo...
17. En conclusión...
18. En cuanto a...
19. En pocas palabras...
20. En realidad...
21. En resumen...
22. Es decir...
23. Eso de que...
24. Eso es...
25. Espera un momento...
26. La cuestión que vamos a tratar...
27. La verdad es que...
28. Lo que quiero decir es que...
29. No cabe duda...
30. No estoy de acuerdo...
31. No estoy seguro de que...
32. No me parece...
33. No te creo...
34. Para mí...
35. Para resumir...
36. Pardon...
37. Perdona que te interrumpa...
38. Permítame terminar, por favor...
39. Personalmente...
40. Por lo que te refiere a...
41. Por lo tanto...
42. Por otra parte...
43. Por otro lado...
44. Puede ser, pero...
45. Respecto a...
46. Si, aunque...
47. Tal vez, sin embargo...
48. Totalmente de acuerdo...
49. Y por eso...
50. Yo quería decir una cosa...

A. Anunciar el tema del debate

B. Aludir a temas u opiniones

C. Presentar una opinión y pedirle a los demás

D. Añadir otros argumentos

E. Expresar acuerdo o desacuerdo

F. Pedir acuerdo



G. Pedir, no oír la palabra e interrumpir

H. Aclarar y pedir aclaraciones

I. Afianzar la fuerza de afirmaciones

J. Restar valor a los argumentos de los demás


K. Llegar a conclusiones

CONVERSAR
Actividades basadas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

2. DEBATE SOBRE LA IMAGEN DE ESPAÑA

A. Los estereotipos de un país suelen abarcar aspectos históricos, económicos, sociales, culturales, etc. ¿Qué tópicos crees que corresponden mejor a la realidad española? Elige los adjetivos que más se adapten a la España actual y justifica tu elección.




España es un país:

agrario	diverso	repblicano
agrícola	divertido	reservado
añejo	español	rico
aprovechado	esquematista	romántico
atrayado	fantástico	serenual
católico	imprevisible	supersticioso
centralizado	industrial	tolerante
complejo	insolente	totalitario
democrático	monárquico	turístico
desarrollado	paradísico	xenofobo

B. Con tus compañeros de clase, realizad primero una lluvia de ideas sobre la imagen internacional de España e id tomando nota de las respuestas en base a esta pregunta:

¿Cuál es la imagen tradicional de España en tu país?



C. Luego, tratad de responder a esta otra pregunta: ¿Cuál es la imagen moderna de España en tu país?

CONVERSAR
Actividades basadas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Annexe n° 21 : Evaluation de l'atelier EXPOSER

Español Lengua Etrangère ©

Fiche d'évaluation pour la compétence EXPOSER

Cursos del Prof. Marcelo TANO

Elève:	Niveau:	Groupe:	Date:	Note finale / 20 points (Σ sous-totaux "A" + "B" + "C" + "D"):
--------	---------	---------	-------	--

Sujet	
Paramètres évalués	Note
Délimitation du sujet (<i>justification des contenus</i>)	/ 0.5
Pertinence des informations (<i>congruence et précision des données</i>)	/ 1
Sous-total "A"	

Estructuration	
Paramètres évalués	Note
Introduction (<i>salutation, annonce des parties de l'exposé</i>)	/ 0.5
Développement (<i>organisation des idées, séquences logiques, transitions</i>)	/ 0.5
Conclusion (<i>résumé et fermeture, ouverture vers d'autres perspectives</i>)	/ 0.5
Sous-total "B"	

Communication	
Paramètres évalués	Note
Voix (<i>haute, Claire, compréhensible</i>)	/ 1
Exposé sans lecture (<i>autonomie du langage</i>)	/ 2
Gestion du temps (<i>minutes de l'exposé</i>) et de l'espace (<i>mouvements, corps</i>)	/ 0.5
Communication non verbale (<i>regards, silences, gestes</i>)	/ 0.5
Réactivité (<i>réaction face à de possibles questions</i>)	/ 0.5
Utilisation de supports visuels (<i>présentation sur ordinateur, vidéo projecteur, photos, graphiques, cartes, séquences vidéo, films, tableau, objets, etc.</i>)	/ 0.5
Sous-total "C"	

Langue	
Paramètres évalués	Note
Phonologie (<i>prononciation, accentuation, intonation, rythme, ton</i>)	/ 4
Fluidité (<i>maniement normal de la langue par rapport au niveau étudié</i>)	/ 3
Vocabulaire (<i>richesse et adéquation</i>)	/ 2
Grammaire (<i>correction dans la construction des phrases</i>)	/ 3
Sous-total "D"	

Annexe n° 22 : Exemple d'unité (atelier ECRIRE A1)

Escribir sobre la profesión u oficio

En caso de que aún no los conozcas, tendrás que consultar básicamente los siguientes recursos para hacer estas actividades:
Gramática: Género y nº de sustantivo / Números cardinales / Conjugación / Verbos regulares e irregulares en Presente

1. ¿A. Aquí tienes los términos más usuales relativos a las profesiones. Tradúcelos a tu idioma materno.

Institutivo: masculino (el / un)	Sustantivos: femenino (la / una)
abogado	actriz
administrador	arqueóloga
agricultor	arquitecta
ajustador	asesora
astrónomo	asistente
banquero	bibliotecaria
carpentero	colega
camarero	canchales
carpintero	ciudadana
conductor de bus	cofinanciada
consejero	conductora de autobús
controlador aéreo	doctora
comedor de seguros	esfermetra
empresario	espanolista
físico	farmacéutica
fontanero	guía turística
fontanero	ingeniera
geólogo	investigadora
informático	jefe de proyecto
intendente	maestra
jefe de obra	mujer de la limpieza
joyero	niñera
juiz	panadero
labrador	pasajera
limpiacristales	pastora
maestro	perfeccionista
médico	profesora
músico	programadora
peluquero	psicóloga
plumero	secretaria
relacionista público	secretaria
sastre	vendedora
técnico de televisión	visitadora médica
veterinario	zootecnista

B. ¿Sabes en dónde trabajan los profesionales de las tres listas del apartado anterior?

Escribir sobre la profesión u oficio

En caso de que aún no los conozcas, tendrás que consultar básicamente los siguientes recursos para hacer estas actividades:
Gramática: Género y nº de sustantivo / Números cardinales / Conjugación / Verbos regulares e irregulares en Presente

2. Escribe frases indicando a que se dedica cada persona. Escoge un elemento de cada columna siguiendo este ejemplo:

Nombre	Profesión u ocupación	Estudio o trabajo	Horario
Pedro	profesor	universidad	de 09 a 16 hs.
Maria José	dependiente	tienda	de 09 a 19 hs.
José María	médico	hospital	de 08 a 17 hs.
Teresa	secretaria	empresa de servicios informáticos	de 07 a 18 hs.
Valerín	abogado	compañía de seguros	de 08:30 a 13:30 hs.
Valentina	ingeniera	petroquímica	de 08 a 19 hs.
Marta	empacadora	hotel científico	de 06 a 20 hs.
Jimena	estudiante	Escuela Superior de Ciencias Comerciales	de 14 a 21 hs.

3. Describe lo que hacen los profesionales que ocupan estos cargos directivos. Utiliza los infinitivos para hacer frases.

Director general	Directora de recursos humanos	Director de producción	Director financiero	Jefe de explotación	Jefe de ventas	Jefe analista programador	Responsable de Marketing	Encargado de comunicación interna y externa
gestionar	supervisar	substituir	coordinar	dirigir	colaborar	organizar	mantener	colaborar
coordinar	mantener	colaborar	organizar	mantener	colaborar	organizar	mantener	colaborar

4. Redacta algunas oraciones opinando sobre las siguientes profesiones u ocupaciones. Inspírate del siguiente ejemplo:

A mí me parece que la profesión de periodista es muy difícil. Hay que estar al tanto de todo lo que pasa y saber escribir muy bien.

Periodista, contador, investigador, analista, policía, cantante, juez, carpintero

Annexe n° 23 : Exemple d'unité (atelier ECRIRE A2)

Escribir sobre su formación y experiencia

En caso de que aún no los conozcas, tendrás que consultar básicamente los siguientes recursos para hacer estas actividades:
Gramática: Género y nº de sustantivos / Números cardinales / Conjugación / Presente de indicativo / Pasado indefinido

1. Detalla por escrito tu formación académica (centro de formación, titulación, especialidad, principales cursos recibidos, duración de los estudios, idiomas aprendidos, fecha de finalización, etc.).

2. Describe tu situación laboral actual (dedicación, empresa u organismo, departamento, sección o unidad, categoría profesional, puestos ocupados, fecha de inicio y finalización, etc.).

3. Menciona tus conocimientos informáticos (programas, sistemas operativos, base de datos, etc.) indicando el nivel avanzado.

Escribir sobre su formación y experiencia

En caso de que aún no los conozcas, tendrás que consultar básicamente los siguientes recursos para hacer estas actividades:
Gramática: Género y nº de sustantivos / Números cardinales / Conjugación / Presente de indicativo / Pasado indefinido

4. Reflexiona y escribe una lista que indique tus mejores aptitudes.

5. Piensa en tres cosas que han sido realmente importantes en tu formación o en tu experiencia laboral y descríbelas.

6. Piensa en tus estudios o en tu trabajo y di cuando fue la última vez que te sucedieron estas cosas.

- Me echaron una bronca.
- Trabajé más de diez horas.
- Estudé durante tres días casi sin parar.
- Soñé con mi jefe.
- Discutí con un colega.
- Me felicitaron por un trabajo.
- Me subieron el sueldo.
- Tuve vacaciones.
- Aberté un curso de perfeccionamiento.

7. ¿Qué cualidades crees que se necesitan para ocupar estos puestos de trabajo?

Director de producción	responsable de la gestión ambiental	profesor de ciencias exactas
Encargado de negocios	Asistente de dirección	Jefe de Cliente

8. Por qué razones crees tú que hay gente que tiene dificultades para conseguir un puesto de trabajo adecuado. Elige una de estas causas y desarróllala por escrito.

- Las compañías quieren personal muy especializado.
- Los ofertas de trabajo son insuficientes.
- Las empresas buscan a gente con experiencia.
- Los sueldos son en general bajos.
- La inmensa mayoría de los contratos son temporales.
- Los trabajos que se ofrecen no son interesantes.

9. Piensa en una persona que conoces y admiras. Escribe todo lo que sabes de ella sobre su formación y su experiencia profesional.

Annexe n° 24 : Exemple d'unité (atelier ECRIRE B1)

Escribir cartas refiriéndose a cosas de la vida cotidiana

En caso de que sura no los conozcas, tendrás que consultar básicamente los siguientes recursos para hacer estas actividades:

Gramática:	Anónimos y sinónimos	Conjugación	Presente / Pasados Perfecto, Imperfecto, Indefinido

1. Lee la carta que una mamá gallega le envía a su hijo.

Querido hijo:

Te pongo estas líneas para que sepas que estoy viva. Te escribo despacio porque sé que no puedes leer de prisa. Si recibes esta carta es porque te llegó, si no, avísame y te la mando de nuevo.

Tu padre leyó que, según las estadísticas, la mayoría de los accidentes ocurren a un kilómetro de la casa, así que nos hemos mudado mucho más lejos. No vas a reconocer la casa. El lugar es lindo, tiene una playa que no estoy segura si funciona o no. Ayer metí una ropa, me de la cadena y no he vuelto a ver la ropa desde entonces. El clima no es tan malo, la semana pasada sólo llovió dos veces: la primera vez por tres días y la segunda por cuatro días...

Con respecto a la chubasca que querías, tu tío Pepe dijo que si la manipulamos con los botones puestos, pesaría demasiado y el envío sería muy costoso, así que le quitamos los botones y los pusimos en el bolsillo.

¡Al fin encontramos a tu abuelo! Encontramos su cadáver con lo de la muñanca. Estaba en el armario desde el día en que nos ganó jugando al escacón.

Te cuento que el otro día hubo una explosión en la cocina a gas. Tu padre y yo salimos disparados por el aire. ¡Qué emoción! Era la primera vez que tu padre y yo salíamos juntos en muchos años... El médico vino a casa y me puso un tubito de vidrio en la boca y me dijo que no la abriera por diez minutos, tu padre le ofreció comprarme el tubito...

Con respecto a tu padre, ¿qué orgullo! Te cuento que consiguió un bonito trabajo... Tiene cerca de cuarenta personas debajo de él. Es el de que corta la hierba en el cementerio.

Tu hermana Julia, la que se casó con su marido, pató, pero como todavía no sé de qué sexo es el bebé, no te puedo decir si eres niño o niña. Si el bebé es una niña, tu hermana va a nombrarla como yo. Qué raro que quiera llamar a su hija "mamá"...

Tu primo Paco se casó y resulta que le pegó todas las noches a la esposa, porque es virgen...

A quién nunca hemos visto más por acá es el tío Juan, el que murió el año pasado. ¡Muestrale! Tu hermano Juancho, cerró el coche y dejó las llaves adentro. Tuvo que ir hasta la casa por el duplicado para poder sacarnos a todos del auto.

Bueno hijo, no te ponga nuestra nueva dirección en la carta porque no la sé. Resulta que la última familia que vivió por aquí se llevó los números para no tener que cambiar de domicilio.

Si ves a gata Remedios, dale saludos de mi parte, si no la ves, no le digas nada...

Tu madre que te quiere,

Josefa

(Carta recibida por correo electrónico: un autor satírico)

1

2. Relaciona las palabras subrayadas del texto con los siguientes sinónimos o explicaciones:

<u>despacio</u>	a poco	<u>desde</u>	desde en forma de bolsa (de una chaqueta, por ej.)
<u>aprovechó</u>	rápidamente	<u>mandó</u>	cambio de domicilio
<u>estadísticas</u>	cerca	<u>desde entonces</u>	de niños que consiste en que uno busque a otros
<u>muñanca</u>	feo	<u>desde entonces</u>	cosa pequeña de forma cilíndrica
<u>chubasca</u>	buena	<u>desde entonces</u>	lo que respecta a
<u>me de la cadena</u>	seguro	<u>desde entonces</u>	de luz
<u>desde entonces</u>	seguro	<u>desde entonces</u>	una oración religiosa
<u>desde entonces</u>	seguro	<u>desde entonces</u>	de vestir con mangas abiertas por delante
<u>desde entonces</u>	seguro	<u>desde entonces</u>	de vestir con mangas abiertas por delante

3. Busca en la carta el antónimo de:

despacio / rápidamente / cerca / feo / seguro / bueno / próxima / buscamos

mandó / fue / cerrara / sobre / nació / abrió / vieja / te oda

4. Contesta a las siguientes preguntas basándote en el texto anterior.

- ¿Por qué se han mudado Josefa y su esposo?
- ¿Con qué confundió Josefa al médico de trabajo?
- ¿Está triste la autora de esta carta por haber enterrado al abuelo?
- ¿Cómo se expresa en la carta que llovió durante toda la semana pasada?
- ¿Cuál fue para Josefa el aspecto positivo de la explosión en la cocina?
- ¿A qué hace alusión el tubito de vidrio?
- ¿Para qué el marido de Josefa quería comprarse el termómetro al doctor?
- ¿Cuál es el nuevo trabajo del esposo de Josefa?
- ¿Por qué Josefa no conoce su nueva dirección?
- ¿En qué aspectos observamos que Josefa es una persona insensible?
- En definitiva, ¿para qué escribe la madre a su hijo?


5. Eres el hijo de Josefa. Responde brevemente a su carta tratando de imitar su estilo, para contarle cosas de tu vida cotidiana.

2


Actividades basadas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

ESCRIBIR

Annexe n° 25 : Exemple de complément aux ateliers (fiche de grammaire)



Notes de grammaire espagnole expliquée en français



Les comparatifs

1 AVEC UN ADJECTIF

Supériorité más + adjetivo + que


Esteban es más alto que Alejandro. *(Esteban est plus grand qu'Alejandro.)*

Egalité tan + adj. + como

Tu proyecto es tan urgente como el mío. *(Ton projet est aussi urgent que le mien.)*

Infériorité menos + adj. + que


El ejercicio de hoy es menos difícil que el de ayer. *(L'exercice d'aujourd'hui est moins difficile que celui d'hier.)*

 más + adjectif + de lo que + verbe

Es más complicado de lo que parece. *(C'est plus compliqué qu'il ne paraît.)*

2 AVEC UN NOM

Gasta mucho más dinero que su esposo. *(Elle dépense beaucoup plus d'argent que son époux.)*
 Este modelo consume menos gasolina que el que teníamos. *(Ce modèle consomme moins d'essence que celui que nous avions.)*
 Tienes tantas ganas como yo. *(Tu as autant d'envie que moi.)*


 « tan » s'accorde avec le nom qui suit pour devenir « tanto, tanta, tantos, tantas »

3 AVEC UN ADVERBE (invariable)



Trabajo más que Juan. *(Je travaille plus que Juan.)*
 Estudio tanto como Juan. *(J'étudie autant que Juan.)*
 Aprendo menos que Juan. *(J'apprends moins que Juan.)*

4 COMPARATIFS IRREGULIERS



más grande = mayor	→	Es mayor que ella. <i>(Il est plus âgé qu'elle.)</i>
más pequeño = menor	→	Su esfuerzo es menor que el mío. <i>(Il fait moins d'effort que moi.)</i>
más bueno = mejor	→	Esta película es mucho mejor que la anterior. <i>(Ce film est bien meilleur que le précédent.)</i>
más malo = peor	→	La situación actual es peor que la de antes. <i>(La situation actuelle est pire que celle d'avant.)</i>



Entrenez-vous sur les sujets abordés dans ces notes.
 Travaillez la grammaire en faisant les **QCM grammaticaux** proposés par votre professeur.

Annexe n° 26 : Exemple de complément aux ateliers (fiche de conjugaison)

 Espagnol Langue Étrangère
Fiches de conjugaison 

L'Impératif

1 Formation

Pour former l'Impératif, on peut se servir des terminaisons du Présent :

		Présent de l'Indicatif	Impératif	Présent du Subjonctif
Singular	(Yo)			
	Tú		habla	
	Él, ella, usted	habla	hable	hable
Pluriel	Nosotros / -as		hablemos	hablemos
	Vosotros / -as		hablad	
	Ellos, ellas, ustedes		hablen	hablen

La 1^{ère} personne du singulier n'existe pas (on ne peut pas se donner un ordre à soi-même !)

La 2^{ème} personne du pluriel est formée selon cette formule : [Infinitif - « r » + d]

En cas d'enclise, les pronoms personnels sont soudés à la fin du verbe et dans cet ordre : objet indirect + objet direct (le contraire du français !) :
 ¡Pasámelo ! Passe-le-moi !

Il y a des verbes dont le radical suit les modifications du Présent :

contar	sentir	pedir	construir
cuenta	siente	pi-de	contru-ye
...

Il existe 8 formes irrégulières à la 2^{ème} personne du singulier :

	decir	hacer	ir	poner	salir	ser	tener	venir
TÚ	di	haz	ve	pon	sal	sé	ten	ven

2 Emploi






A. L'Impératif est employé pour donner des ordres, des conseils et des recommandations :

¡Vete de aquí ! ¡No te quiero ver más ! Va-t-en ! Je ne veux plus te voir !
 ¡Termine ese trabajo antes de irse, por favor! Finissez ce travail avant de partir, s'il vous plaît !
 Acaben este ejercicio antes de iniciar el siguiente. Finissez cet exercice avant de commencer avec le suivant.

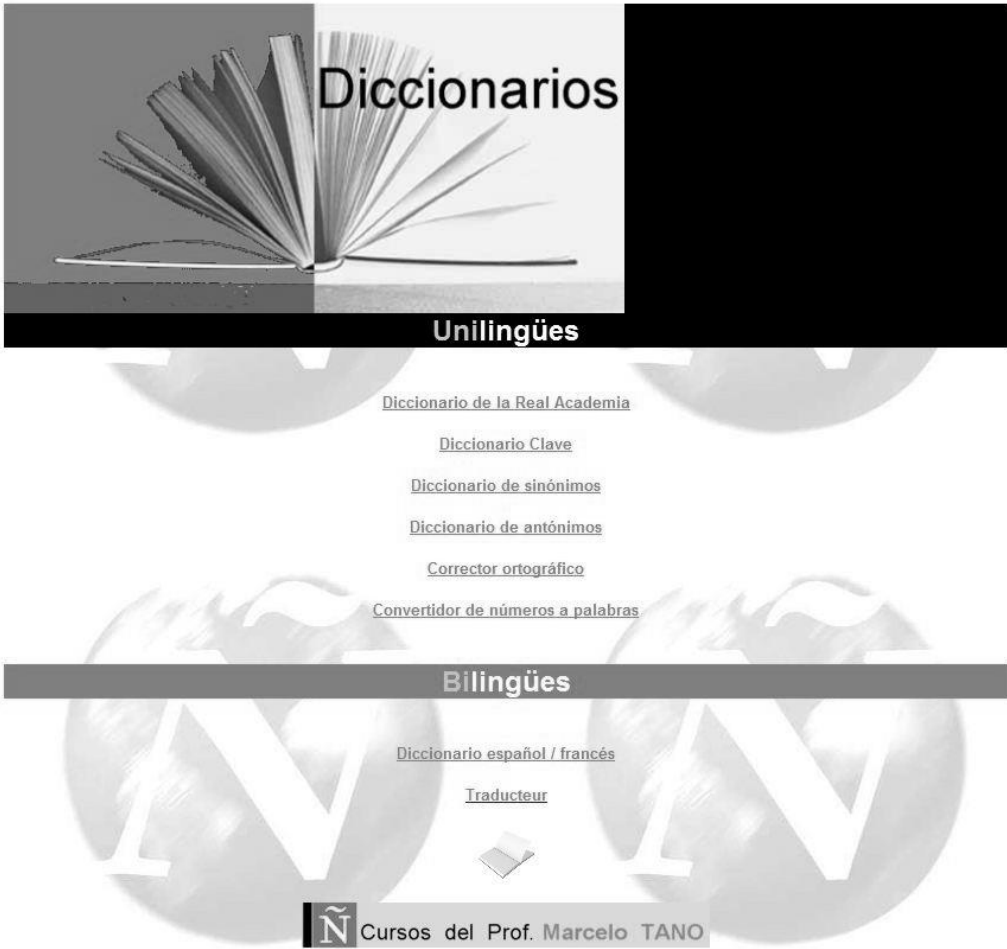
B. L'Impératif sous sa forme négative est utilisé pour exprimer la Défense. Ce type d'emploi obéit à la formule suivante :

No + Présent du Subjonctif ¡Articula mejor y no hables tan rápido! Articule mieux et ne parle pas aussi vite!

Accédez à un conjugueur en ligne pour vous entraîner sur les sujets abordés dans cette fiche.
 Travaillez la conjugaison en faisant les QCM grammaticaux proposés par votre professeur.

 Cursos del Prof. Marcelo TANO
   

Annexe n° 27 : Exemple de complément aux ateliers (dictionnaires en ligne)




The screenshot shows a website interface for online dictionaries. At the top, there is a header with the word "Diccionarios" in a large font, positioned over an image of an open book. Below this, a dark horizontal bar contains the word "Unilingües" in white. Underneath, a list of links is provided: "Diccionario de la Real Academia", "Diccionario Clave", "Diccionario de sinónimos", "Diccionario de antónimos", "Corrector ortográfico", and "Convertidor de números a palabras". A second dark horizontal bar contains the word "Bilingües" in white. Below this, there is a link for "Diccionario español / francés" and a "Traducteur" link accompanied by a small icon of a laptop. At the bottom of the page, a footer features a logo with a stylized 'N' and the text "Cursos del Prof. Marcelo TANO".

Annexe n° 28 : Exemple de complément aux ateliers (QCM de grammaire en ligne)

Cuestionarios <i>de selección múltiple</i>	
Título	Temas gramaticales
<u>adverbios</u>	adverbios en general
<u>adverbios 1</u>	adverbios varios
<u>adverbios 2</u>	adverbios de manera, tiempo, lugar, cantidad
<u>adverbios de manera</u>	locuciones adverbiales de manera
<u>adverbios modales</u>	adverbios terminados en "mente"
<u>apócope</u>	apócope
<u>apocope 1</u>	apócopes
<u>apocope 2</u>	apócopes varios
<u>artículos</u>	artículos definidos e indefinidos
<u>comparativos</u>	comparativos de inferioridad, igualdad y superioridad
<u>comparativos / superlativos</u>	comparativos y superlativos (ismo, mejor, peor)
<u>complemento directo</u>	con o sin preposición "a"
<u>condicional</u>	condicional presente
<u>demonstrativos</u>	adjetivos y pronombres demostrativos
<u>el devenir</u>	(hacerse, ponerse, convertirse, volverse, cambiarse)
<u>entrenamiento DFLE</u>	principales nociones de base
<u>estilo indirecto</u>	la forma verbal en el estilo indirecto
<u>género de las palabras</u>	masculino / femenino
<u>género de los sustantivos</u>	masculino / femenino (el / la)
<u>gerundio</u>	el gerundio (en todos los tiempos)
<u>imperativo a la forma negativa</u>	uso del subjuntivo
<u>imperativo a la forma afirmativa</u>	imperativo regular
<u>imperativo de verbos irregulares</u>	irregularidades de la 2da persona del singular / diptongos
<u>imperfecto de indicativo</u>	imperfecto de indicativo
<u>imperfecto de subjuntivo</u>	imperfecto de subjuntivo
<u>indicadores espaciales</u>	términos y expresiones para localizar
<u>mientras</u>	mientras + indicativo / + subjuntivo
<u>modos y tiempos verbales</u>	tiempos del indicativo/subjuntivo/imperativo
<u>negación</u>	diferentes maneras de negar
<u>números / cantidades</u>	cardinales, ordinales, cantidad
<u>obligación</u>	obligación personal e impersonal
<u>oposición</u>	pero, sino, sino que, mas
<u>preposiciones "por" / "para"</u>	principales usos
<u>preposiciones 1</u>	principales preposiciones
<u>preposiciones 2</u>	uso de las preposiciones
<u>presente condicional, pretéritos</u>	tiempos del indicativo
<u>presente continuo</u>	estar + gerundio

Annexe n° 29 : Evaluation du professeur faite par les élèves

 Institut de Langues / Espagnol Langue Étrangère / **Enquête de satisfaction** Prof. Marcelo TANO

Cette enquête, réalisée à la dernière séance des ateliers, concerne uniquement l'activité pédagogique du professeur. Veuillez, par conséquent, faire abstraction de tout dysfonctionnement éventuel ne relevant pas de sa compétence (conditions de travail, horaires, salles, etc.).
Les réponses doivent donc être en rapport avec les trois points indiqués ci-dessous. Pour chacun de ces trois éléments évalués, indiquez sur une feuille anonyme l'un de ces deux choix : « plutôt satisfait » (PS) ou « plutôt insatisfait » (PI).
Nous dépouillerons ensemble les résultats, nous les commenterons et nous les porterons sur la grille ci-dessous que vous émergerez par la suite pour attester de votre présence et du nombre de votants.
Merci de collaborer pour une éventuelle amélioration des ateliers de votre professeur.

Atelier évalué	Horaire		Semestre		Année universitaire	

1. Contenus développés		2. Modalités de travail		3. Exigences d'apprentissage	
PS	PI	PS	PI	PS	PI

Nom et prénom de l'élève	Groupe d'ED	Émergement

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 :

Sara ÁLVAREZ MARTÍNEZ, MCF d'espagnol, Université Stendhal Grenoble 3 (France)

COMITÉ DE LECTURE :

(Liste alphabétique des membres qui ont collaboré pour ce numéro en 2011)

Sara ÁLVAREZ MARTÍNEZ

MCF d'espagnol, Université Stendhal Grenoble 3 (France)

Patricia BANERES-MONGE

MCF d'espagnol, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)

Brigitte BARADAT-LIRO

PRAG d'espagnol, Université de Savoie (France)

José Carlos DE HOYOS

MCF d'Espagnol, Université Lumière Lyon 2 (France)

Aura DUFFÉ MONTALVÁN

MCF d'espagnol, Université de Rennes 2 (France)

Yannick IGLESIAS-PHILIPPOT

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

Christian PUREN

Professeur émérite, Université de Saint-Étienne (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
 - Niveau de priorité par rapport à la thématique des Rencontres : *maximale/moyenne/basse*
- Article publiable sous réserve de modifications exigeant une nouvelle soumission au CIL
- Article non publiable

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

MENTIONS LÉGALES**Titre**

Les Cahiers du GÉRES

Éditeur

Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité

Responsable de l'édition en ligne

Marcelo TANO

Type de support

Électronique

Site web

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

Politique d'édition

Publication intégrale en libre accès

Périodicité

Un numéro par an

Année de création

2008

ISSN

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

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

CONSIGNES AUX AUTEURS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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