



HAL
open science

La perspective actionnelle dans un cours d'espagnol professionnel de niveau B2

Marcelo Tano

► **To cite this version:**

Marcelo Tano. La perspective actionnelle dans un cours d'espagnol professionnel de niveau B2. Actes du 37ème Congrès de l'UPLAGESS, Institut National des Sciences Appliquées, Jun 2009, Lyon, France. pp.196-206. hal-04018106

HAL Id: hal-04018106

<https://hal.science/hal-04018106v1>

Submitted on 7 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

9 : LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE DANS UN COURS D'E/LE PROFESSIONNEL DE NIVEAU B2. ANALYSE DU PROJET « EXPERTOS ».

M. Marcelo TANO

EDITIONS MAISON DES LANGUES (PARIS) / ECOLE NATIONALE D'INGENIEURS (METZ)

Auteur aux EML / Professeur Titulaire d'Espagnol à l'ENIM.

Mots-clés : Approche interculturelle, approche communicative, approche lexicale, perspective actionnelle, pédagogie de la tâche, enseignement des langues étrangères, espagnol langue professionnelle.

1. Définition du champ d'expérimentation

L'acquisition d'une compétence interculturelle est indissociable de l'acquisition d'une compétence linguistique. Si, pour nos élèves des Grandes Ecoles, l'espagnol est un outil de travail en entreprise, son enseignement/apprentissage doit pouvoir s'inscrire dans une finalité pratique et doit constituer une part essentielle d'éducation générale de l'apprenant, durant sa scolarité, visant à fournir les éléments de base pour comprendre et accepter les autres et pouvoir ainsi agir/interagir avec eux.

2. Problématisation

Comment concilier perspective actionnelle et approches communicative, lexicale et culturelle dans nos pratiques courantes d'enseignement ? Peut-on se contenter d'enseigner l'espagnol pour des raisons culturelles, voire institutionnelles, sans pouvoir/vouloir trouver une application immédiate des compétences linguistiques acquises par nos élèves ? Quelle est la valeur de la tâche dans le processus d'enseignement-apprentissage ? Quel est le rôle de l'apprentissage collaboratif dans le processus d'acquisition de la langue ? Peut-on séparer l'enseignement d'une langue de l'enseignement d'une culture ? Peut-on se passer d'interaction culturelle au moment d'échanger avec nos interlocuteurs étrangers ? En quoi les compétences culturelles aident le futur manager à être plus efficace dans l'action internationale ? En définitive, l'espagnol, peut-il devenir un instrument de gestion de projets ?

Les enseignants d'espagnol soucieux de préparer leurs élèves pour une insertion professionnelle immédiate en milieu hispanophone se posent aujourd'hui ces questions tandis que leurs étudiants cherchent à se former pour l'action et l'échange en langue cible dans un contexte européen de grandes mutations. Dans ce sens, nous n'oublions pas que la langue espagnole est le véhicule de projets Européens et d'Outre-Atlantique menés par des entreprises qui, conscientes de la nécessité de penser localement mais d'agir globalement, n'ont pas peur de la mondialisation. L'espagnol devient ainsi l'élément fédérateur de maintes réalisations concrètes, notamment dans le domaine des transferts de technologie ainsi que dans le champ élargi du commerce international.

Nous croyons donc que l'espagnol peut devenir un instrument de gestion de projet. Pour y parvenir, nous proposons l'étude de cette langue dans un parcours axé sur la pédagogie de la tâche qui s'inscrit dans une logique d'analyse d'informations réelles ou assimilables aux réalités hispaniques actuelles. Si nous nous fondons sur l'hypothèse que le but de l'apprentissage d'une langue est de faire de l'apprenant un utilisateur compétent, notre objectif consistera à faire apprendre pour agir. L'action deviendra ainsi le socle sur lequel se grefferont des activités langagières très diverses (réception, production, interaction, médiation) qui auront l'ambition de

consolider une manipulation aisée de la langue en même temps que sensibiliser les apprenants sur quelques sujets clés du monde du travail en milieu hispanophone.

Un cours d'espagnol professionnel doit permettre aux usagers d'activer les connaissances grammaticales acquises dans les niveaux précédents et d'avancer sur l'acquisition d'un lexique professionnalisant pour faire face à des situations multiples qui peuvent avoir lieu dans le contexte du travail (soit à l'étranger, soit en travaillant en France avec des étrangers). EXPERTOS aborde cette problématique en ciblant un public de niveau B2 ayant déjà acquis un degré opérationnel B1 (dans les 5 compétences du Cadre Européen Commun de Référence : lire / écouter / converser / exposer / écrire). Ce projet a l'ambition de concilier la perspective actionnelle avec les approches communicative, lexicale et interculturelle pour l'enseignement de l'Espagnol/Langue Etrangère.

3. Contenus

3.1. La perspective actionnelle

Qu'entendons-nous par perspective actionnelle ? Elle se manifeste lorsqu'un usager/apprenant est considéré comme un acteur social qui accomplit des activités pour lesquelles il tient compte de ses ressources cognitives (prévoir, interpréter et organiser un message), affectives (manifeste des sentiments, des émotions, des passions), volitives (faire agir sa volonté) ainsi que de ses propres capacités linguistiques (formuler et identifier un énoncé), sémantiques (comprendre un message), auditives (percevoir un énoncé), phonétiques (prononcer un énoncé), orthographiques (reconnaître le graphisme).

Cette nouvelle méthode considère donc l'apprentissage de l'espagnol comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer. Ainsi, la configuration didactique d'EXPERTOS poursuit l'acquisition de trois types de capacités :

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

En reprenant les consignes du CECR, la perspective privilégiée ici est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur d'une langue comme un acteur social ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier, qui est pour nous l'entreprise, c'est-à-dire le domaine professionnel dans lequel le sujet-apprenant est engagé dans sa formation actuelle ou sa profession présente ou future. Le contexte d'usage de la langue peut être donc résumé dans le tableau suivant adapté du CECR:

Lieu	<i>bureaux, usines, ateliers, ports, gares, aéroports, magasins, boutiques, sociétés de services, hôtels, fonction publique, etc.</i>
Institution	<i>organisations de la fonction publique, multinationales, entreprises nationalisées, syndicats, etc.</i>
Personnes	<i>employeurs, employés, directeurs, collègues, subordonnés, consommateurs, réceptionnistes, secrétaires, personnel d'entretien, etc.</i>
Objets	<i>machines de bureau, machines industrielles, outils industriels et artisanaux, etc.</i>
Événements	<i>réunions, interviews, réceptions, congrès, foires commerciales, consultations, ventes, accidents du travail, conflits sociaux, etc.</i>
Actes	<i>administration des affaires, gestion industrielle, opérations de production, procédures administratives, logistique des transports, opérations de vente,</i>

	<i>commercialisation, applications informatiques, entretien des bureaux, etc.</i>
Textes	<i>lettre d'affaires, courriels, mémos, note de rapport, consignes de sécurité, modes d'emploi, règlements, matériel publicitaire, étiquetage et emballage, description de fonction, signalisation, cartes de visites, etc.</i>

Pour aboutir à des actions de communication utiles, les conseils méthodologiques du CECR développent le champ sémantique de « l'agir » : acte, acteur, activité, agir, opération, tâche. EXPERTOS s'en inspire en proposant des activités dont le but est de fournir à l'apprenant les éléments nécessaires pour qu'il s'intègre efficacement dans l'entreprise de demain et, surtout, pour qu'il arrive à travailler avec les autres, ensemble, en donnant une priorité à l'action. La perspective actionnelle s'articule ainsi dans la continuité des approches communicatives. Mais, alors qu'auparavant on utilisait les approches communicatives pour communiquer, désormais on les utilise pour agir. Et cette perspective n'est possible que si nous faisons une entrée dans la langue par la tâche, un concept qui lui est indissociable.

3.2. La tâche : entre perspective actionnelle et approche communicative

Depuis des années, nous formons nos apprenants en classe par une approche fondée sur la réalisation de tâches, afin qu'ils puissent se préparer pour participer efficacement à des projets internationaux, voire s'intégrer dans les pays d'Europe ou d'Amérique, pour le cas concret de l'espagnol. Nos élèves seront amenés à fréquenter ces pays pour y effectuer un stage, une partie de leurs études ou pour démarrer ou continuer leur carrière.

Face à ces besoins non seulement pédagogiques mais d'insertion professionnelle, le choix des contenus et des méthodes est essentiel. Pour nous, les manuels de langue doivent être conçus comme des instruments flexibles et malléables, comme des boîtes à outils et non pas comme des moules, comme des cartes d'orientation suggestives et non comme des recettes prescriptives et directives. EXPERTOS essaye à tout moment d'adopter ces orientations en faisant que ce soit l'élève qui donne du sens aux activités proposées. Ayant compris que les langues s'apprennent en les utilisant, c'est lui qui réalisera ces activités en activant toutes ses compétences. L'idée n'est pas nouvelle mais encore faut-il l'appliquer. Nous sommes convaincus que les élèves apprennent mieux quand ils découvrent par leurs propres moyens et c'est justement ce que nous leur proposons en leur donnant des tâches à effectuer.

Selon le CECR, « Il y a une tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou plusieurs) sujet(s) qui mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé ». L'avantage de l'apprentissage par les tâches est évident. Non seulement elles favorisent l'interaction mais elles engagent l'élève dans un processus de participation, de coopération, de négociation, de décision. Par ailleurs, les tâches peuvent activer des systèmes de correction, d'auto correction et d'inter correction d'une valeur certaine pour la consolidation de la langue.

D'après le CECR, les tâches sont classées en deux catégories : les tâches de pré-communication (activités axées sur la manipulation décontextualisée des formes) et les tâches communicatives proprement dites (les apprenants s'engagent dans un faire-semblant accepté volontairement pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue se préparant ainsi à mener à bien les tâches proches de la vie réelle). Dans une tâche communicative, l'accent est mis sur le succès de l'exécution ; en conséquence, le sens est au centre du processus de réalisation des intentions communicatives. Dans EXPERTOS, le volet « observation » répond à la première catégorie en développant des micro tâches tandis que le volet « communication » s'adapte à la deuxième catégorie en proposant des tâches plus longues qui demandent un vrai travail de préparation. En observant le fonctionnement de la langue dans un processus de pré communication, l'élève sera à

même de pouvoir réaliser ensuite des tâches plus complexes. De cette façon, toute micro tâche est mise en relation avec l'ensemble dans lequel son exécution réussie pourra être remobilisée. Par exemple, dans une unité concernant la recherche d'emploi, c'est parce que l'élève a déjà travaillé de façon parcellaire le vocabulaire et les expressions récurrentes des annonces d'emploi, des lettres de motivation et des curriculum vitae à l'espagnole qu'il arrivera, vers la fin, à rédiger des lettres et des CV répondant à des situations précises, tel qu'on le fait pour répondre aux besoins du monde réel.

La réalisation des tâches en classe va permettre de les réaliser ensuite dans la vie quotidienne. Nous partons du postulat que si un apprenant se révèle capable d'activer une règle de production dans un contexte donné, il y a de fortes chances pour qu'il active cette règle dans des contextes semblables.

La notion de tâche à accomplir est donc au cœur du CECR où le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement. L'objectif du CECR est clairement affiché : réaliser différentes tâches en vue de s'intégrer à terme dans une communauté autre pour y devenir, autant que faire se peut, un acteur social à part entière. L'action en contexte social comporte la mise en œuvre d'activités langagières (réception, production, interaction, médiation) qui, elles-mêmes, sont analysables en termes d'actes de langages (demander une information, faire des éloges, protester, etc.) et de genres (débat, conférence, lettre, etc.). Dans l'enseignement des langues, les tâches sont donc censées contribuer au développement d'une capacité à communiquer. Voilà pourquoi elles doivent être pensées, analysées et choisies par son apport comme activité d'apprentissage car si elles n'aident pas l'élève à progresser nous n'aurons jamais son adhésion pour l'accomplissement des tâches proposées. Ainsi, les activités de réception des textes doivent précéder les activités de production afin que cette dernière soit plus aisée. C'est le cas dans EXPERTOS où la toute première phase (« rapprochement ») sert à introduire le sujet de l'unité par le biais de documents authentiques ou comparables, écrits ou oraux.

Basée sur la notion de performance, une tâche est une situation problème nécessitant la mobilisation de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) en vue de sa réalisation effective. En langues, une tâche pédagogique présente les caractéristiques globales suivantes : elle est choisie par le professeur en fonction de ses objectifs ; elle est réalisée par un seul élève ou par plusieurs ; leur réalisation donne lieu à une évaluation qui porte sur le fond (tâche menée à bien avec succès) mais également sur la forme (réalisation linguistique correcte). Ce dernier point montre bien que l'objectif dans une tâche est double : c'est non seulement la tâche elle-même qui est visée mais également la correction de la langue utilisée pour la réaliser.

L'exécution d'une tâche combine donc la mise en œuvre de différentes activités basées sur certains principes méthodologiques : placer l'apprenant dans des situations qui requièrent une attitude active, le laisser avoir recours à des stratégies diversifiées, ne pas rejeter la langue maternelle mais utiliser les capacités de l'apprenant dans le transfert d'une langue à l'autre. Se situer dans une perspective actionnelle fondée sur une approche par la tâche implique une action motivée par un objectif communicatif clair qui donne lieu à un résultat tangible. Ce résultat identifiable va parvenir à travers des activités langagières qui mobilisent les compétences communicatives de l'élève.

Nous partons donc de la tâche pour concevoir chacune de nos unités d'apprentissage, c'est-à-dire que la tâche détermine tous les éléments de la programmation. La réalisation d'une tâche nécessite un plan de travail bien établi impliquant de véritables actions d'utilisation de la langue en contexte faisant appel à une ou plusieurs compétences linguistiques. Les processus cognitifs doivent être activés pour pouvoir obtenir, à la fin, un produit clairement communicatif.

La question de savoir quels contenus linguistiques seront abordés dans une unité didactique n'a pas été le point de départ dans la conception d'EXPERTOS. Nous avons procédé autrement. A partir de la tâche, nous avons développé des contenus grammaticaux, lexicaux, fonctionnels et culturels nécessaires à la réalisation des activités proposées, et nous l'avons fait en suivant, dans cet ordre, ces différentes étapes : a) choix du sujet de l'unité ; b) formulation de la tâche finale ; c) fixation des objectifs lexicaux, grammaticaux, communicatifs et culturels ; d) élaboration des contenus ; e) conception de micro tâches préalables nécessaires à la réalisation de la tâche finale ; f) création de la tâche finale.

Nous proposons d'organiser les séquences pédagogiques à partir de tâches qui fassent allusion à : a) un contexte (physique, institutionnel, socioculturel) ; b) un problème à traiter (se renseigner, agir) ; c) un but (résoudre ce problème) ; d) un produit (construction langagière). Pour faciliter le succès des tâches proposées, nous nous assurerons que l'apprenant pourra mettre en œuvre des éléments liés à une connaissance antérieure (dans le but de faire face à une circonstance nouvelle) ; des stratégies permettant d'agir intentionnellement (pour s'adapter à des situations nouvelles) ; une interaction qui donne un véritable sens à la tâche (pour permettre la création d'un « produit communicatif »).

Sur un plan didactique, la tâche n'est pas un exercice. Bien que l'exercice soit intimement lié au travail sur la langue, celui-ci reste un travail purement répétitif et limité, destiné à créer des automatismes. Les exercices sont rangés par le CECR parmi les outils formels auxquels il peut être fait recours pour développer des compétences linguistiques, notamment lexicales et grammaticales. Dans EXPERTOS, nous proposons ce genre de travail dans un « cahier d'exercices » complémentaire au manuel (QCM, exercices à trous, exercices de mise en relation, etc.). Par opposition aux exercices, la tâche communicative, en tant qu'activité sociale, doit permettre un accès au sens en proposant des simulations par rapport à une situation de communication contextualisée.

La conception d'une tâche implique une grande complexité car il faut tenir compte de plusieurs variables : les compétences des apprenants, les conditions de l'activité, les stratégies de planification, l'exécution et l'évaluation de la tâche. Le professeur doit définir la cohérence de son activité et cerner les difficultés potentielles pour développer les aides nécessaires sans oublier ici que la grammaire et le vocabulaire ne sont que des outils au service de la communication. Les tâches axées sur le sens et l'interaction ne doivent pas susciter une seule et unique réponse mais, plutôt, envisager différentes réalisations possibles. Pour reprendre quelques idées communément admises par les professeurs de langues, nous dirons que la tâche communicative est orientée vers un but, impose une stratégie et une planification, a une pertinence et un sens qui impliquent de ce fait l'apprenant, offre toute liberté pour l'utilisation des ressources disponibles, définit clairement un résultat communicatif identifiable, est réaliste et faisable.

La création des différentes unités d'apprentissage d'EXPERTOS nous ont montré que, pour être valide, une tâche doit être accessible à l'élève et correspondre vraiment aux objectifs annoncés. Elle doit coïncider avec les objectifs préalablement définis ; elle doit être programmée au bon moment ; elle doit avoir une authenticité tout au moins situationnelle ; elle ne doit laisser entrevoir aucune ambiguïté dans sa formulation. Les conditions de réalisation doivent être suffisamment précisées dans la formulation de la consigne. Celle-ci doit donner des indications sur le lieu et le moment d'énonciation, l'intention (l'agir), le destinataire et la performance attendue (écrire, débattre, négocier, etc.).

En suivant le raisonnement de Christian PUREN, si l'usage de la langue est reflété dans la société en tant que domaine de réalisation des actions, la classe d'E/LE, comme lieu

d'apprentissage, reste le domaine de réalisation des tâches et devient « un lieu de simulation d'actions, d'actions, de conception d'actions, de préparation aux compétences langagières et culturelles qui devront être mises en œuvre dans les actions sociales ultérieures ». Ces quelques réflexions ont des implications didactiques évidentes. Nous mettrons les documents au service de l'agir (tâches + actions) et non pas à l'inverse l'agir au service des documents. Voilà pourquoi dans EXPERTOS nous nous concentrons sur la forme (raisonnement grammatical) mais sans jamais perdre de vue le sens, c'est-à-dire, le contexte (la communication). Nos interactions et nos mises en commun devront toujours avoir une signification pour que la grammaire aille au-delà du simple entraînement mécanique.

3.3. La dimension sociale des tâches et l'apprentissage collaboratif

Bien que les tâches puissent être individuelles, l'enseignement et l'apprentissage sont participatifs et se gèrent collectivement (expérience de groupe-classe). Dans ce cadre, nous sommes conscients que nous ne pourrions jamais prédire tous les besoins linguistiques de nos élèves. Par conséquent, nous essaierons de les préparer pour faire face de façon autonome aux situations qui peuvent apparaître dans une vraie communication en entreprise. La tâche, dans ce sens, aura un rôle moteur d'acquisition et consolidation de savoir-faire opérationnels. L'apprenant autonome assume la responsabilité de prendre une part active dans le processus d'apprentissage. Il n'attendra pas passivement que le professeur lui propose des réponses toutes faites pour résoudre tel ou tel problème. Il va se risquer à poser des questions, à formuler des hypothèses, à comparer ses trouvailles et à évaluer ses résultats. Cette façon de faire dans EXPERTOS provoquera une dynamique qui amènera l'apprenant à s'approprier la langue de façon plus durable.

Si nous nous inscrivons dans la perspective d'action sociale préconisée par le CECR, nous ne pouvons pas considérer la tâche comme relevant strictement de l'individuel car l'apprentissage des langues deviendrait un apprentissage solitaire. Nous préconisons donc une collaboration entre tous les participants du groupe-classe. Notre pédagogie serait centrée non plus sur un apprenant isolé mais sur une communauté d'apprentissage, d'où l'intérêt de développer un apprentissage collaboratif. L'activité humaine implique toujours des modalités de coopération, car c'est à travers la relation aux autres que se constitue la conscience individuelle. Si l'expérience sociale est personnelle, elle ne peut se réaliser qu'à travers l'interaction avec les autres. Nous pouvons dire qu'apprendre une langue, c'est participer à une expérience collective. On n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres. Et cette perspective d'action, avec les autres, place la tâche collective comme l'élément principal de notre édifice pédagogique.

La collaboration consiste en la participation à des activités collectives pour accomplir à plusieurs un but partagé. Elle ancre l'apprentissage dans un contexte de solidarité dans un agir communicationnel. Il y a visée sociale parce que l'apprentissage est vu comme la participation à un processus social et, comme il y a valorisation des autres, la construction de l'expérience d'acquisition de la langue est partagée. Certains spécialistes font une analogie entre le groupe-classe et l'entreprise. Comme en entreprise, l'apprentissage d'une langue étrangère exige la mise en œuvre des compétences telles que la capacité à travailler en groupe, à admettre l'erreur pour en tirer profit pour tous, à réfléchir sur ce que l'on fait, à s'auto-évaluer. Autant de compétences qui sont celles exigées d'un collaborateur dans le monde professionnel.

L'apprentissage collaboratif amène indéniablement des bénéfices : les acteurs, engagés dans un processus de découverte/construction de connaissances, prennent ensemble des décisions sur la façon de procéder ; ils ne font pas forcément tous la même chose ; ils ont accès, en principe,

à un grand nombre de ressources ; ils interagissent entre eux en réfléchissant sur leurs actions et en traitant des informations souvent authentiques ; ils partagent leurs savoirs en s'auto-évaluant tout au long du processus pour améliorer le résultat (l'évaluation mutuelle est une conséquence du travail collaboratif); ils développent ainsi de nouvelles compétences individuelles et sociales dans et pour l'action. En se responsabilisant, avec ses camarades, de la construction du savoir linguistique, l'apprenant prend conscience de ses points forts et de ce sur quoi il devrait focaliser pour s'améliorer. Il prend conscience surtout du fait que la langue est au service de la communication, laquelle est au service des actions sociales des individus.

Ces actions sociales dues à un travail collaboratif permettent l'apparition de nouveaux documents de travail, les documents « fabriqués » par les élèves qui, dans la perspective actionnelle, deviennent des documents aussi valables que les documents authentiques. Il s'agit, par exemple, des exposés du groupe, des comptes-rendus, des synthèses, des courriels et autres types de textes que nous pouvons appeler à juste titre « documents de travail ». Dans un niveau B2, et c'est le cas pour EXPERTOS, il est tout à fait possible de faire travailler la langue à partir des productions langagières des élèves eux-mêmes. Ces productions orales ou écrites, issues de l'apprentissage collaboratif par les tâches, sont une source de motivation supplémentaire dans l'acquisition de la langue. Les élèves prouvent à chaque fois qu'ils sont capables d'agir ensemble pour un projet commun. Dans cette nouvelle perspective collaboratrice, il ne s'agit plus seulement de comprendre l'autre, comme dans l'interculturel, mais d'agir efficacement avec lui.

3.4. L'approche lexicale et les particularités de la langue-cible

L'approche lexicale ne s'oppose pas à l'approche communicative. Au contraire, en donnant de l'importance au vocabulaire, nous amplifions la compétence communicative. Le lexique n'est pas une composante périphérique du langage, et encore moins dans un cours d'E/LE B2 orienté monde du travail. S'il est vrai qu'on ne peut pas construire des compétences solides sans la grammaire, il n'est pas moins vrai que sans vocabulaire on ne peut finalement rien faire car il s'agit là d'une ressource clé pour la communication. En suivant le raisonnement de HIGUERAS GARCIA, « l'apprentissage de la grammaire a des limites, celui du lexique ne se termine jamais, y compris chez les natifs ».

Sur un plan strictement lexical, l'objectif d'EXPERTOS n'est pas seulement de faire acquérir du vocabulaire spécifique mais, surtout, de permettre à l'apprenant de savoir l'utiliser. D'où le nécessaire développement des compétences langagières. Il ne s'agit pas de substituer la grammaire par le lexique, mais d'apprendre la grammaire à partir du lexique car s'approprier un mot signifie connaître les structures dans lesquelles ce mot peut apparaître (lexique grammaticalisé ?). Le comportement d'un vocable dépend des mots qui l'entourent. C'est pour cela même que le développement du domaine lexical implique une certaine habileté pour combiner les mots. Nous mémorisons les échantillons de langue à partir de segments lexicaux d'une extension supérieure à celle du mot. Nous aurons du mal à retenir le mot isolé. Par contre, les puissants réseaux de structures lexicales que nous actualisons au moment d'utiliser la langue nous permettent d'appréhender celle-ci comme des blocs prêts à l'emploi qui renvoient à une signification unitaire et qui seront utilisés en fonction des capacités combinatoires de l'utilisateur.

Dans EXPERTOS nous ne voulons pas exposer les apprenants à un échantillon de langue manipulée avec la seule intention d'illustrer des aspects fonctionnels. Nous nous efforçons de présenter un langage réel (utile, fréquent, nécessaire et rentable), dont l'objectif ultime est la communication. Cette approche convient parfaitement au niveau B2 du CECR car la quantité d'unités lexicales manipulées par nos étudiants est la principale différence par rapport aux niveaux précédents. Nous estimons que, dans un niveau B2, les notions grammaticales de base ont déjà été acquises (ce qui ne nous empêche pas de consacrer une partie « consultation » pour

les élèves qui en auraient encore besoin) et que, par contre, le manque de vocabulaire peut occasionner des blocages, des interruptions voire des malentendus.

L'apprenant doit donc s'habituer à réfléchir sur les combinaisons des mots, les reconnaître comme valables pour tel ou tel contexte, les étiqueter dans leur encyclopédie mentale en créant des réseaux. Ce travail de développement d'exercices combinatoires facilitera, à terme, l'autonomie de l'apprenant dans la manipulation du vocabulaire. Nous éviterons les pratiques mécaniques d'acquisition du vocabulaire par listes bilingues de mots décontextualisés. Au contraire, nous essaierons toujours de faire déduire les significations à partir d'un contexte. Travailler les possibilités combinatoires en contextualisant sera un gage certain d'apprentissage car centrer celui-ci sur les structures lexicales contribue à améliorer la précision dans l'utilisation de la langue. Pour fixer le vocabulaire, EXPERTOS aura recours aux tâches qui engendrent un dialogue collaboratif. Les connaissances lexicales se consolident grâce à l'interaction.

Les élèves sont ainsi amenés à découvrir des régularités lexicales à partir desquelles ils pourront faire des conclusions et des généralisations.

L'espagnol du monde professionnel faisant partie des langues de spécialités, son enseignement doit se faire en tenant compte des pratiques liées aux activités dans l'entreprise (dans le sens large du terme). Dans EXPERTOS, nous nous préoccupons de mettre à la portée des étudiants les éléments de langue nécessaires pour qu'ils arrivent à se débrouiller en communiquant dans un contexte professionnel internationalisé, où l'espagnol aura toujours un caractère instrumental visant à l'efficacité.

Sur le plan du langage, on aura recours à un registre standard présenté sous une double perspective formelle et informelle. Les registres excessivement familiers et abusivement cultes seront à bannir. Toutefois, on évitera à tout moment un apprentissage de la langue dissocié de l'usage réel.

Sur le plan du lexique proprement dit, pour agir efficacement en entreprise, les usagers ont généralement besoin d'utiliser une terminologie spécifique. Nous proposons un lexique qui fait office d'intersection entre le lexique commun et habituel que tous les locuteurs partagent et un certain lexique spécialisé en ce qui concerne les termes les plus récurrents du monde du travail qui, évidemment, accueille une terminologie sur plusieurs champs professionnels. Il convient donc de se baser sur un large échantillon d'activités lexicales très diverses qui fassent référence à l'économie, la gestion, le marketing, la comptabilité, les finances, la communication, la négociation, etc. D'un point de vue pragmatique, il faut tenir compte des sujets inéludables de cette langue de spécialité en réfléchissant aux situations de communication les plus proches possibles de la réalité. Dans ce sens, le lexique doit servir, par exemple, pour préparer et suivre un stage en entreprise, rechercher un emploi, signer un premier contrat d'embauche, gérer son temps, mener à bien des projets, fabriquer des produits, effectuer leur promotion et les vendre, participer à des réunions d'affaires, gérer des volets comptables et financiers, s'expatrier, créer sa propre entreprise.

Pour ce qui est du discours, étant donné le caractère multidisciplinaire du discours professionnel, les situations communicatives conduisent nécessairement à une variété de discours spécialisé (de type spécialiste à spécialiste, c'est-à-dire entre professionnels) et un genre de discours plus près de la langue générale (de type spécialiste à non-spécialiste, c'est-à-dire une communication dirigée vers un large public), sans oublier que l'essentiel consiste à traiter le discours d'une personne dans l'exercice de son métier ou de sa profession.

3.5. L'approche interculturelle

L'espagnol étant le véhicule de plusieurs cultures, l'acte pédagogique de faire acquérir des habiletés pour communiquer efficacement en milieu multiculturel repose sur un choix stratégique de sujets qui permettent à nos étudiants de mieux observer, interpréter, comparer, associer, analyser et relativiser les contenus proposés. Les thèmes abordés par EXPERTOS feront prendre conscience aux élèves des représentations qu'ils ont de l'Espagne et des pays hispanophones. Ils pourront par la suite confirmer ou infirmer leurs stéréotypes sur les cultures qu'ils étudient car ils connaîtront, grâce à des sources très diverses, les traits socioculturels propres du monde hispanique qui sont, par définition, complexes et pluriels.

Nous partons du principe qu'on ne peut pas séparer l'enseignement d'une langue de l'enseignement d'une culture puisqu'on ne peut pas se passer d'interaction culturelle au moment d'échanger, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, avec nos interlocuteurs étrangers. Les compétences culturelles aident ainsi le futur manager/employé/travailleur à être plus efficace dans la gestion des projets à l'international car, en se créant une inter culture, il diminuera le « choc culturel » dans son contact avec l'altérité. La perspective actionnelle facilite l'interculturalité car la culture est vue ici de manière dynamique. Les échanges permettent l'expression de voix plurielles dans une communauté d'apprentissage qui propose la construction groupée des signes culturels.

L'intérêt de cette approche est qu'elle permet d'acquérir des savoirs qui ne sont pas exclusivement linguistiques. Plus l'usager d'une langue connaît le monde cible qui fait l'objet de ses apprentissages, plus il devient efficace dans sa communication avec autrui. Selon le CECR, ces savoirs recouvrent : a) la culture générale ou connaissance du monde acquise par l'expérience, l'information, l'éducation ; b) le savoir socioculturel, qui concerne la vie quotidienne, les relations interpersonnelles, les comportements, l'histoire commune, les croyances, les rites, les valeurs, les tabous, le langage du corps ; c) la prise de conscience interculturelle ou compréhension des relations entre le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté cible.

L'efficacité dans la communication interculturelle dépend aussi du savoir-être et, dans notre perspective actionnelle, du savoir-faire. Le savoir-être recouvre les attitudes de l'usager (degré d'ouverture à l'altérité) et ses motivations (intérêt pour s'intégrer dans un milieu culturel différent du sien). Le savoir-faire comprend les aptitudes pratiques (sociales, techniques, professionnelles) et interculturelles proprement dites (capacité à établir une relation entre culture d'origine et culture étrangère). Sur le plan de l'enseignement interculturel, ce sont ces dernières aptitudes que nous souhaitons faire évoluer car elles aident à reconnaître et à utiliser les stratégies adéquates de contact avec une autre culture et, dans le meilleur des cas, à dépasser les relations figées et sclérosées. Notre rôle d'éducateur-enseignant nous donne l'occasion de développer chez l'apprenant sa capacité à aller au-delà des relations superficielles stéréotypées. Dans EXPERTOS, pour faire face à ce défi, et bien que les notions interculturelles soient disséminées tout au long des unités, nous avons consacré une partie finale, intitulé « culture », à la présentation de certains traits culturels représentatifs du monde hispanique de nos jours. Ces informations font l'objet non pas d'une taxonomie mais plutôt d'une réflexion sur des comportements et des tendances avérées des sociétés observées.

La découverte interculturelle se prête particulièrement bien à une analyse en termes de situation problématique : toute interaction entre sujets de cultures différentes peut être l'occasion de malentendus, voire de ruptures, dûs à des implicites conversationnels ou, simplement, à des valeurs différentes selon la culture. Voilà pourquoi il conviendrait d'alerter les élèves sur la question du malentendu dans les rituels conversationnels, notamment au niveau du lexique. Les tâches-problèmes peuvent ainsi développer l'interculturel.

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

Profitons en pour constater que le CECR va au-delà de l'approche interculturelle en proposant l'acquisition de compétences pluriculturelles. Cet objectif correspond parfaitement à la réalité hispanique (l'espagnol est le véhicule de plusieurs cultures) dans laquelle notre usager doit interagir en tant qu'acteur social qui possède, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures. En paraphrasant Octavio Paz (prix Nobel de littérature), nous dirons que « chaque langue est une vision du monde, chaque civilisation est un monde ». Dans nos pratiques d'enseignement-apprentissage, nous souhaitons faire de telle sorte que notre monde-cible devienne pour nos élèves moins mystérieux. L'examen réfléchi d'un ensemble de normes, de valeurs et de symboles partagés par un groupe (dans notre cas, celui des hispanophones) permettra à nos apprenants de connaître les traits culturels distinctifs des personnes qu'ils auront la chance de côtoyer et avec lesquelles ils vont agir et travailler dans un avenir très proche.

5. Références bibliographiques :

ANCELOT Sylvie, «Señas de Hispanidad. Retrouver l'Espagne: clichés, mythes, repères », Ed. Ellipses, Paris, 1997.

BOSQUE Ignacio, «Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo», Ed. SM Madrid, 2006.

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

CONSEIL DE L'EUROPE, Division des langues vivantes, Centre européen pour les langues vivantes (CELV), « Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes », Strasbourg, 2001.

CUENCA MONTESINO José María, «Aspectos interculturales de la negociación franco-española. Reflexión sobre el lugar de la cultura en clase de español. Criterios para una actitud etnoexpansiva», Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, 2001.

DE CARLO Maddalena, « L'interculturel », Clé International (Didactique des langues étrangères), Paris, 1998.

DENIS Myriam et MATAS PLA Montserrat, «Entrecruzar culturas, competencia intercultural y estrategias didácticas», Ed. De Boeck, Bruxelles, 2002.

DIVERS AUTEURS, « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », Le FDLM Recherches et Applications n° 45, Clé International, 2009.

ESTAIRE Sheila, “Un procedimiento para diseñar unidades didácticas mediante tareas”, Didactired, Centro Virtual Cervantes, 2000.

GONZALEZ GRUESO Fernando, “Las colocaciones en la enseñanza del español de los negocios”, Revista de didáctica MarcoELE nº 2, 2006.

HIGUERAS GARCÍA Marta, “Las colocaciones y la enseñanza de ELE”, Ed. Arco Libros, Madrid, 2006.

INSTITUTO CERVANTES, “Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español” (Biblioteca Nueva), Madrid, 2006.

MARTIN PERIS Ernesto, entrevista realizada por la revista Cervantes nº 15, Instituto Cervantes de Bremen, 2003.

PUREN Christian, « La didactique de l’espagnol de spécialité entre l’apprentissage et l’usage», GERES, Rencontre Internationale de Toulouse, 2008.

TANO Marcelo, “Expertos: curso orientado al mundo del trabajo (nivel B2)”, Ed. Difusión, Barcelone, p. 47 du catalogue 2009: <http://www.difusion.com/catalogo-ele/catalogo-ele.pdf>

ZANON Javier, “La enseñanza del español mediante tareas”, Edinumen, Madrid, 1999.