

**As línguas estrangeiras no
ensino superior:
propostas didáticas
e casos em estudo**

Maria Ellison
Marta Pazos Anido
Pilar Nicolás Martínez
Sónia Valente Rodrigues
ORGS.

Porto, FLUP, 2018

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: As línguas estrangeiras no ensino superior: propostas didáticas e casos em estudo

ORGANIZAÇÃO: Maria Ellison, Marta Pazos Anido, Pilar Nicolás Martínez e Sónia Valente Rodrigues

EDIÇÃO: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior

ANO DE EDIÇÃO: Impresso em fevereiro de 2018

COLEÇÃO: FLUP e-DITA

EXECUÇÃO GRÁFICA: Gráfica Firmeza Lda. / Porto

TIRAGEM: 100 exemplares

DEPÓSITO LEGAL: 437121/18

ISBN: 978-989-54030-7-3

ISSN: 1646-1525

Este trabalho é financiado pela APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior.

A1, A2... À 3, ON SAUTE LE PAS? CAS PRATIQUE DE MISE EN ŒUVRE DU CECRL EN ESPAGNOL DES AFFAIRES

ABSTRACT

CEFR ... how to take the plunge?

I had been teaching the language of Cervantes converted in to business Spanish to future salespersons keen on good deals for only a few weeks, when my colleague of German, twenty years older than said: “ We have to prepare the Bulats.” Young and unaware, I answered: “What is it?” “A German cake?” Amused, he kindly informed me, not of a recipe for Bulats, but of the existence of this official examination in compliance with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). We were in 2009. Was this discovery about to change my way of teaching? What impact would it have on the content of my classes and on evaluation. That is what I invite you to discover in this article.

Keywords: Business Spanish, practical application of CERF, action approach to teaching languages, theatre, European system of evaluation, common language between teachers, competitiveness of companies

ABSTRACT

A1, A2... à 3, on saute le pas?

J’enseignais, depuis quelques semaines seulement, avec bonheur, liberté et spontanéité la langue de Cervantes converti en businessman à de futurs commerciaux et férus des affaires, lorsque mon collègue d’allemand, de vingt ans mon aîné, me dit : « Nous devons préparer le Bulats ». Jeune inconsciente que j’étais, je lui rétorquai : « qu’est-ce que c’est ? Un gâteau allemand ? ».

Amusé et bienveillant, il m’informa, non de la recette du Bulats, mais de l’existence de cet examen officiel conforme au *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* et me toucha quelques mots de celui-ci et de la *Déclaration de Bologne*. Nous étions en 2009. En quoi cette découverte allait-elle changer ma manière d’enseigner ? Quel impact sur les contenus de mes cours et sur les évaluations allait-elle avoir ? C’est ce que je vous propose de découvrir dans cet article.

Mots-clé : Espagnol des affaires, Cas pratique d’application du CECRL, approche actionnelle de l’apprentissage des langues, théâtre, système européen d’évaluation, langage commun entre professionnels de l’enseignement, compétitivité des entreprises

1 – INTRODUCTION

C’est d’abord sous forme de témoignage que nous intervenons. Cette approche induit quelques considérations personnelles préalables, pour une mise en contexte éclairante sur la communication - ou l’absence de communication – constatée autour du CECRL. Arrivée en France après huit ans dans le secteur du livre en Espagne (en tant que libraire et coordinatrice d’édition pour financer mon doctorat en Etudes ibériques et latino-américaines à la Sorbonne), j’ai fui Paris et du même coup l’effervescence éditoriale de la capitale pour me convertir en professeur d’espagnol en Bretagne. Un coup de téléphone au rectorat de l’académie a suffi pour obtenir du jour au lendemain un poste de professeur vacataire de cinq classes de 30 élèves dans un collège de campagne où les coquins avaient eu raison de quatre prédécesseurs mis en congés maladie pour dépression et autres maladies psychosomatiques. La seule consigne du chef d’établissement fut : « Voici vos classes, pris un par un ils sont gentils, mais en groupe... tenez bon ». Trois mois plus tard, j’ai clos l’année épuisée mais respectée et appréciée par des élèves assagis et surtout intéressés, fière du travail pédagogique accompli et heureuse de recevoir des fleurs de l’équipe et du chef d’établissement qui m’avoua que, initialement, il avait eu peur pour « une jeune inexpérimentée qui s’avéra avoir une main de fer dans un gant de velours ». C’est donc avec le sentiment d’être un bon professeur que j’ai fait ma rentrée suivante dans une Ecole Supérieure de Commerce, ignorant complètement l’existence de la *Déclaration de Bologne* et du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*.

Cela faisait plusieurs semaines que j’enseignais avec bonheur, liberté et spontanéité la langue de Cervantes converti en businessman à de futurs commerciaux, gestionnaires et fêrus des affaires, lorsque mon collègue d’allemand, de vingt ans mon aîné, est venu me voir en disant « Nous devons préparer le Bulats ». Jeune inconsciente que j’étais, je lui rétorquai : « qu’est-ce que c’est ? Un gâteau allemand ? ». Je découvris alors, non la recette du

Bulats, mais l'existence de la Déclaration de Bologne, du CECRL et des examens officiels conformes à celui-ci. Nous étions en 2009. En quoi cette information allait-elle changer ma manière d'enseigner ? Quel impact sur les contenus de mes cours et sur les évaluations allait avoir ce nouveau cadre ?

2 – RAPPEL DES FAITS

La *Déclaration de Bologne* de 1999, signée par 29 ministres européens en charge de l'enseignement supérieur visait à harmoniser, initialement à horizon 2010, les pays signataires, en ramenant au nombre de trois les différents niveaux de sortie des études supérieures (licence-*bachelor* en 3 ans, master en 5 ans et doctorat en 8 ans) dans un projet de rénovation ambitieux dont l'objectif était de faciliter les échanges étudiants à travers l'Europe, en leur donnant plus de lisibilité et en améliorant leur qualité.

L'appel de la Sorbonne, en 1998, lors du 800e anniversaire de l'université est le texte fondateur de la *Déclaration de Bologne*, signé par les ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni. L'enjeu : « L'Europe que nous bâtissons n'est pas seulement celle de l'euro, des banques et de l'économie ; elle doit être aussi une Europe du savoir ».¹ Les trois objectifs principaux étaient de :

- faciliter la mobilité des étudiants et des enseignants dans l'espace européen ainsi que leur intégration dans le marché du travail communautaire.
- rendre lisibles les systèmes nationaux et s'efforcer de les harmoniser pour faciliter ces échanges.
- favoriser la reprise ou la poursuite d'études dans la même université ou dans un autre établissement au travers de cette mobilité organisée à l'échelle européenne.

M. F. Fave-Bonnet, ex-promoteur de Bologne, membre du centre de recherche Education et Formation à Paris X Nanterre et coauteur de *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*², rappelle les six objectifs définis un an plus tard :

1. « adoption d'un système de diplômes lisibles et comparables, entre autres par le biais du "supplément au diplôme", afin de favoriser l'intégration des citoyens européens au marché du travail et d'améliorer la compétitivité du système d'enseignement supérieur européen à l'échelon mondial ».

¹ Marie-Françoise Fave-Bonnet (2010). L'université à l'heure de Bologne : bilan d'une décennie. *Grande-Europe* n° 25, octobre 2010 – La Documentation française – DILA.

² ANNOOT E., FAVE-BONNET M-F. (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L.Harmattan : Savoir et Formation..

2. « adoption d'un système qui se fonde essentiellement sur deux cursus, avant et après la licence. L'accès au deuxième cursus nécessitera d'avoir achevé le premier cursus, d'une durée minimale de 3 ans. Les diplômes délivrés au terme du premier cursus correspondront au niveau de qualification appropriée pour l'insertion sur le marché du travail européen. Le second cursus devrait conduire au master et/ou au doctorat comme dans beaucoup de pays européens ».
3. mise en place d'un système d'accumulation et de transfert de crédits, l'ECTS.
4. promotion de la mobilité des étudiants, des enseignants, des chercheurs et des personnels administratifs.
5. promotion de la coopération en matière d'évaluation de la qualité afin de parvenir à terme à des critères et des méthodologies comparables.
6. promotion de la dimension européenne de l'enseignement supérieur grâce à la coopération entre établissements, à des programmes de mobilité, des programmes intégrés d'études, de formation et de recherche, etc.

De cette intention naît en 2001, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL), fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des Etats membres pour favoriser les échanges intra-européens, tant linguistiques que culturels.

3 – MON EXPÉRIENCE HORS CECRL

Un trimestre avant ma rentrée dans le Supérieur, Bologne et le CECRL étaient le cadet de mes soucis. Parachutée dans un collège en 24h devant des élèves de 13 à 14 ans décidés à faire fuir la nouvelle remplaçante, pas le temps de réfléchir aux différentes pratiques d'enseignement à l'échelle européenne. Une seule idée en tête : canaliser toute cette énergie enfantine et maintenir un volume de décibels acceptable tout en leur apprenant à communiquer dans et par l'interaction . Loin du Conseil de l'Europe donc, maîtriser ces « petits monstres » fut possible par des efforts de discipline et de psychologie de chaque instant car, au départ, on ne dispose pas non plus de « cadre européen des réactions à avoir face aux élèves qui s'effondrent en classe ou refusent de travailler » pour des raisons extrascolaires (divorce, changement de famille d'accueil, parents alcooliques et/ou maltraitants). Fins détecteurs d'empathie, les élèves ont vite fait de nous compter leurs

malheurs, invités qu'ils sont à *communiquer* en cours de langue. Une fois consciente de ces obstacles à la transmission du savoir, à la question « sur quoi avez-vous travaillé jusqu'ici ? », les voyant brandir des manuels obsolètes copieusement fournis en illustrations passées de mode et n'invitant à aucun moment à la pratique orale, j'ai compris qu'il faudrait chaque jour concevoir des cours plus adaptés. Sans expérience de l'enseignement des langues en collège, je disposais de mes souvenirs en tant qu'élève. Je décidai de m'inspirer d'un de ces professeurs que nous avons tous eu et qui nous a marqués, voire passionnés, et dont le nom reste bien des années plus tard. Le mien enseignait l'espagnol comme langue vivante et non comme langue morte : il le faisait palpiter pour la classe entière du premier au dernier, du plus sage au moins sage, du sérieux au joyeux, et le tout par une méthode très simple : faire des élèves les protagonistes du cours. Méthode dangereuse niveau décibels, mais ô combien efficace!

Une fois le vieux manuel scolaire jauni relégué au fond des casiers, les élèves ont pris la parole. Mises en situation, jeux de rôles, reproduction orale de scènes de films, débats d'idées, exposés en groupe sur des sujets d'actualité, tubes espagnols chantés en chœur devant les autres classes... sans oublier les interruptions techniques pour faire le point sur tel ou tel temps, telle ou telle structure etc. Une affaire qui allait « comme sur des roulettes » et sans cadre...

À la rentrée suivante, en école supérieure de commerce où les élèves me parurent infiniment sages, voire mous, mais plus reposants, j'avais pour seule consigne de me limiter à l'Espagnol des Affaires. Ayant enseigné le français dans des entreprises espagnoles et travaillé au sein de grands groupes pendant mes études, la tâche me fut aisée connaissant les exigences concrètes dans ce domaine. J'ai donc adapté les contenus mais pas les techniques d'enseignement qui fonctionnent sur les petits comme sur les grands : séquencer les activités dans une même séance pour la rendre plus dynamique, favoriser l'oral en classe (compréhension et expression) et réserver l'écrit (compréhension et expression) de préférence pour les devoirs à la maison, privilégier le mouvement en classe, par l'intégration de techniques de théâtre car une langue s'incarne et se mémorise en contexte, émotionnellement, physiquement plus qu'intellectuellement³. Quant au niveau des élèves, il s'agissait de classes à trois niveaux débutants, intermédiaires et avancés (hors CECRL; six niveaux distincts intra CECRL).

³ Cf. Cámara Escriba Rosa María (2009). La dramatización como instrumento didáctico para el desarrollo de la competencia intercultural: dos casos prácticos. *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico* (CE/LEAP). Filipinas: Universidad de Manila, p. 214-228.

Dans cette adaptation de mes pratiques hors CECRL, nous proposons à présent de nous appuyer sur un exemple-type d'activité d'Espagnol des Affaires mis en œuvre avec les étudiants. Le but étant de la décrire puis de chercher sa conformité avec les indications du CECRL. Il s'agit en quelque sorte d'aboutir ici à une théorisation de cas pratiques. Quelles normes, quels concepts appliquais-je sans me le formuler ? Quels ont été les apports du CECRL ?

4 – CAS PRATIQUES DE MISE EN ŒUVRE DU CECRL : VERS UNE FORMULATION COMMUNE DES ENJEUX

Après avoir exposé un exemple d'axe de travail d'Espagnol des Affaires à développer en plusieurs étapes avec des élèves de niveau B1 et plus – applicable à toute autre langue d'apprentissage -, nous formulerons les enjeux desdites activités selon les termes employés par le CECRL. Car l'apport du CECRL est bien là selon nous : la mise en commun de pratiques d'enseignement. Il sert donc à dépasser une pratique intériorisée ou intuitive de l'enseignement, pour formuler en des termes communs et donc compréhensibles par tous les objectifs et bénéfices liés à chaque activité. Dans ce même objectif d'homogénéisation, ce que nous appelons « activité dynamique », devrait être désignée, selon le cadre comme « tâches pédagogiques communicatives » [qui] « (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle ».⁴ La notion de mise en situation par exemple répond parfaitement à une « approche actionnelle de l'apprentissage ».⁵ Globalement, la tâche correspond à « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ».⁶ Lesdites tâches peuvent relever de la **réception**, de la **production**, de l'**interaction**, de la **médiation** (traduction/interprétation) ; seule la médiation sera exclue du cas que nous proposons.

Avant d'offrir ce cas pratique et de le théoriser, déterminons les termes conceptuels de base du CECRL auxquels nous aurons recours : le CECRL

⁴ CECRL, Chap. 7, p. 121.

⁵ « La perspective privilégiée ici est (...) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification », op. cit., p.15.

⁶ Ibid, p. 15.

définit plusieurs catégories de compétences autrement dit « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir ». Les **compétences générales** ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières. Elles reposent sur les savoirs, **savoir-faire**, **savoir-être** et **savoir-apprendre** dont les catégories sont les suivantes : la culture générale ou connaissance du monde, et le savoir socioculturel qui inclut les connaissances sur la vie quotidienne et les conditions de vie, les relations interpersonnelles, les valeurs, les croyances, le comportement, le langage du corps, le savoir-vivre et les comportements rituels.⁷ Dans la compétence à communiquer langagièrement, le CECRL distingue plusieurs composantes, chacune étant elle-même constituée de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire, définies comme suit :

COMPOSANTE LINGUISTIQUE	COMPOSANTE SOCIOLINGUISTIQUE	COMPOSANTE PRAGMATIQUE
Liée aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la grammaire, à la phonétique, à la syntaxe, l'orthographe, la sémantique	Paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue aux normes sociales : règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté	Liée aux interactions et environnements culturels, à la maîtrise et à la cohérence du discours, au repérage des genres textuels, des effets d'ironie, parodie...

Tableau 1. Les composantes

⁷ cf. CECRL chap. 2, p. 83.

Le cas pratique auquel nous arrivons à présent se déroule en plusieurs étapes dont l'objectif annoncé est l'obtention d'un travail, suite à entretien d'embauche tant du point de vue de l'employeur que du candidat. Ce but est formulé clairement dès le départ : de la même façon qu'en entreprise une bonne réunion comporte un ordre du jour pour être efficace, une séquence d'apprentissage doit afficher ses objectifs, la nature et la structure des tâches à venir. Nous développons le thème de la recherche d'emploi sur plusieurs étapes telles que le CV, la lettre de motivation et l'entretien d'embauche.

Étape 1 préalable au cours : la production d'un Curriculum Vitae

TÂCHES	COMPOSANTES EN JEU	SAVOIRS PARTICULIERS MIS EN ŒUVRE
Rédiger un CV à la maison	Linguistique Sociolinguistique	Connaissances lexicales, grammaticales, syntaxiques... Capacité à utiliser un vocabulaire spécifique à l'écrit en utilisant les codes / rituels du CV

Tableau 2. Le CV

La correction du CV sera effectuée exclusivement par le professeur de manière très précise et rendue à la séance suivante. L'étudiant sera invité à y apporter les modifications requises. Le professeur proposera une relecture à l'étudiant pour s'assurer que son CV est bel et bien opérationnel. On favorisera une approche concrète de la candidature en tenant compte des secteurs d'activité envisagés par le candidat. Il en sera de même pour la lettre de motivation de telle sorte qu'il puisse immédiatement rechercher un stage à l'étranger. Ces séances de travail seront positionnées dans le syllabus en fonction de la chronologie des échanges internationaux de l'établissement. Le professeur peut prendre pour référence une entreprise réelle ou en inventer une pour la simulation si le candidat n'a pas encore de projet professionnel concret (la création d'une entreprise peut aussi être l'objet d'une autre séance).

Étape 2 : la lettre de motivation

TÂCHES	COMPOSANTES EN JEU	SAVOIRS PARTICULIERS MIS EN ŒUVRE
Rédiger une lettre de motivation en réponse à une annonce de travail	Linguistique Sociolinguistique	Développement et mémorisation des compétences lexicales déjà abordées Production d'un texte écrit codifié : utilisation d'un vocabulaire spécifique, des formules toutes faites, des tournures propres au courrier professionnel au langage formel et soutenu
Correction sous forme de bêtisier des lettres de motivation	Linguistique Sociolinguistique	Affiner une bonne pratique de l'écrit professionnel : revoir les formules et structures clés, identifier les erreurs à ne pas faire, valider et mémoriser les codes de la lettre de motivation

Tableau 3. La lettre de motivation

Pour la correction de la lettre de motivation, la forme « bêtisier », populaire aussi bien auprès des publics de téléspectateurs que des internautes, fonctionne très bien en classe par son caractère ludique. La correction peut se faire en respectant l'anonymat pour n'offenser personne. Les étudiants, en particulier les jeunes adultes, jouent cependant à s'observer entre eux pour deviner qui est l'auteur de la bévue. Chacun reste libre de proposer une correction de son propre chef en assumant ou non la paternité de la phrase au tableau. Ce procédé est particulièrement pertinent en entreprise dans le cadre de la formation continue où le professeur agit dans un cadre relationnel hiérarchisé, où le respect de l'anonymat peut être apprécié.

Étape 3 : mise en situation en binôme d'un entretien d'embauche

Tâches	Composantes en jeu	Savoirs particuliers mis en œuvre
Jouer un entretien d'embauche en binôme avec CV à l'appui pour les deux acteurs (employeur/candidat)	Toutes : Linguistique Sociolinguistique Pragmatique	Maîtrise de l'interaction orale (réception et production) Utilisation des bons marqueurs de relations sociales, des formules de courtoisie Aisance de la prise de parole Respect des tours de parole
Correction collective des points positifs et négatifs par la classe après chaque passage d'un binôme	Toutes : Linguistique Sociolinguistique Pragmatique	Amélioration de la communication verbale (éclaircissements lexicaux, grammaticaux, sémantiques...) et de la communication non verbale
Autocorrection simultanée et progressive des binômes sur le point de passer à leur tour	Linguistique Sociolinguistique	Mémorisation du lexique, des formules et des codes culturels par la répétition des situations binômes après binômes

Tableau 4. Mise en situation, l'entretien d'embauche

Suivra alors la mise en situation en binôme inversé de l'entretien d'embauche. L'employeur devient le candidat et vice-versa. Cette fois-ci, les deux acteurs devront jouer sans support écrit et en appliquant les nouvelles acquisitions de la séance précédente. La mémorisation et la pérennisation des savoirs s'opèrent par cette répétition de la pratique orale.

Selon le niveau des élèves, on pourra ajouter des difficultés supplémentaires : par exemple, introduire des dictons compatibles avec le monde de l'entreprise dans le dialogue en en fournissant des exemples préalablement étudiés. En voici quelques uns :

Quien mucho abarca, poco aprieta
Cada maestrillo tiene su librillo
Dicho y hecho
Zapatero, a tus zapatos
Donde manda capitán no manda marinero

A quien madruga, Dios le ayuda

(Qui trop embrasse mal étreint)
(A chacun sa méthode)
(Aussitôt dit, aussitôt fait)
(A chacun son métier)
(Mieux vaut s'adresser au roi qu'à ses ministres)
(Le monde appartient à eux qui se lèvent tôt)

Pour mettre un peu plus de dynamique dans ces mises en situation et selon les publics auxquels nous avons affaire, nous pourrions envisager de théâtraliser davantage en définissant des rôles employeurs/candidats plus marqués. Des utilisateurs de la langue plus expérimentés (de B2 à C1) maîtrisant les codes usuels de l'entretien pourront être mis au défi d'incarner un employeur extrêmement pointilleux ou trop curieux de la vie personnelle du candidat et ce dernier pourra incarner un candidat particulièrement nerveux ou extrêmement prétentieux par exemple. Cette méthode s'avère utile lorsque les classes présentent des différences de niveaux : elle permet de stimuler les élèves plus aguerris et de travailler les fondamentaux avec les moins avancés.

Notons que le CECRL ne mentionne que très brièvement le théâtre et l'inclut dans un paragraphe consacré aux activités esthétiques utiles à l'apprentissage de la langue. Il s'excuse de cette brièveté en encourageant les enseignants à y consacrer toute la place qu'elles méritent.⁸ Le théâtre n'est donc abordé que dans son aspect littéraire. Rien n'est développé sur la théâtralisation lors des mises en situation et ses bénéfices, notamment en matière de désinhibition dans l'apprentissage de la langue ou encore de mémorisation. Le mot « théâtre » apparaît une dizaine de fois mais plutôt sous l'angle de la réception littéraire (élève spectateur) ou de la médiation (traduction / interprétation d'œuvre littéraire). On peut effectivement regretter cette lacune d'autant que cette approche serait très pertinente dans la réflexion plurilingue et pluriculturelle que mène le CECRL.

Nous ne pourrions pas approfondir ici ces questions⁹ mais elles ramènent à un autre élément clé de notre cheminement post-CECRL : l'évaluation finale des étudiants lorsqu'elle passe, ce qui est notre cas, par l'examen officiel nommé Bulats. Il favorise de manière criante la réception au détriment de la production, orale en particulier. Un oral officiel peut être exigé par l'entreprise ou l'école amenée à mesurer le niveau de ses étudiants, mais la version allégée est privilégiée pour des raisons budgétaires. L'homogénéisation de

⁸ « Bien que ce bref traitement de ce qui a traditionnellement été un aspect important, souvent essentiel, des études de langue vivante au secondaire et dans le supérieur puisse paraître un peu cavalier, il n'en est rien. Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme " une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer " » CECRL p. 47.

⁹ Pour approfondir le thème du théâtre en classe, consulter par exemple Maley, A. & Duff, A. (1982). *Drama techniques in language learning*, USA : Cambridge, 1982, ou encore Bräuer, G. (2002). *Intercultural Learning Through Drama*. USA: Ablex Publishing Corporation.

l'évaluation par cet examen commun ne pousse-t-il pas à privilégier le travail de réception orale et écrite en limitant les compétences d'expression écrite et orale des étudiants ? C'est ce sur quoi il faut travailler, dans le temps et le budget qui nous sont impartis, en adaptant des méthodes faisant intervenir toutes les compétences et toutes leurs composantes dans un souci d'efficience constant.

Dans ce contexte, où des choix très parlants ont été faits — et nous pensons au plurilinguisme organisé au cœur du Parlement européen où chaque pays a le droit fondamental de s'exprimer dans sa propre langue — on peut encore s'interroger sur la place des langues dans l'enseignement français ou la nécessité d'une prise de conscience urgente de nos lacunes en la matière. Les langues vivantes autres que l'anglais, ne sont pas obligatoires pour avoir le visa du ministère de l'éducation, elles sont présentées comme optionnelles, dans la plupart des établissements d'enseignement supérieur, et traitées comme telles, de manière très secondaires, ce qui va à l'encontre de la politique européenne autour de cette problématique du plurilinguisme.

Une fois constaté ce déséquilibre entre réception et production de l'examen officiel tel qu'il est mis en œuvre aujourd'hui et l'incohérence française vis-à-vis des langues, nous admettons sans réserve que, via les niveaux communs de référence (de A1 à C2), la transition amenée par le CECRL permet à coup sûr, d'une part, une plus grande précision et une meilleure objectivité dans l'évaluation et, d'autre part, des échanges facilités par une reconnaissance partagée des compétences des utilisateurs entre les différents acteurs européens concernés.

5 – CONCLUSION

La théorisation de ce cas pratique selon les termes utilisés par le CECRL n'a eu aucun impact sur la nature même de mes cours qui sont restés identiques depuis ma découverte du document. En revanche, celui-ci est indéniablement un outil de communication et de partage entre professionnels dans une volonté d'homogénéisation au sein même des établissements d'enseignements, avant même de parler de communauté européenne, but ultime du projet pour une meilleure circulation des étudiants et des travailleurs. Nous retiendrons donc que, outre le fait de proposer et d'inviter à partager des axes de développement adaptables selon les publics, le CECRL sert finalement à parler un même langage entre professionnels de l'enseignement, au sens principalement linguistique du terme, dans l'élaboration des syllabus, la conception des cours, la

méthodologie en laissant une grande liberté de mouvement au sein d'un espace défini.

Le deuxième apport considérable que nous y avons trouvé et que nous n'avons pas développé ici, c'est un outil d'évaluation plus précis et plus objectif des compétences de l'étudiant tant dans un cadre exclusivement académique que dans le cadre de l'entreprise : le formateur en Espagnol des Affaires intervenant dans des sociétés ouvertes à l'international (que je suis) peut mieux rendre des comptes au responsable de la formation continue de l'entreprise dans un langage formel autre que plus ou moins bien « écouter, parler, lire et écrire » pour décrire les compétences ou, pour ce qui est des niveaux, « débutant, intermédiaire ou avancé ». Il contribue à affiner le repérage des besoins de formation en fonction des niveaux, mesurables de manière plus pointue (six principaux au lieu de trois), par compétences qui plus est, par composantes si besoin, et de calculer les volumes de formation nécessaires avec des objectifs ciblés et chiffrés présentables à l'entreprise comme une carte de produits dans un établissement de *sur mesure*. Par conséquent, il permet non seulement la circulation des citoyens par la validation d'acquis sur un socle commun de référence, mais une amélioration de la compétitivité des entreprises soucieuses de répondre aux besoins, en termes de compétences langagières, de leur personnel plongé au cœur de la mondialisation. A1, A2, à 3, il fallait sauter le pas.

Références bibliographiques

Bräuer, G. (2002). *Intercultural Learning Through Drama*. USA: Ablex Publishing Corporation.

Cámara Escriba, R. M. (2009). La dramatización como instrumento didáctico para el desarrollo de la competencia intercultural: dos casos prácticos. *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico* (CE/LEAP). Filipinas: Universidad de Manila, 214-228.

Conseil de l'Europe C.E. (2001). Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier. (ISBN 9782278050758)

Ellis M. & Johnson C. (1994). *Teaching Business English*. Oxford: O.U.P.

Felices Lago, A. (2003). El español de la economía desde una perspectiva nacional e internacional: programación y actividades. *Español para Fines Específicos. Actas del II CIEFE*. Amsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Cervantes, V. de Antonio, R. Cuesta & A. van Hooff *et al.* (Eds.), 175-184.

Felices Lago A. & Iriarte Romero E. (2006). Las aplicaciones del Marco Común Europeo de Referencia en la enseñanza del español de los negocios. *Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*. Utrecht: noviembre de 2006, 163-178.

Juan Lázaro, O. (2003). El enfoque por tareas y el español de los negocios: integración de destrezas. *Español para Fines Específicos. Actas del II CIEFE*. Amsterdam: V. de Antonio, R. Cuesta & A. van Hooft *et al.* (Eds.), Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Cervantes, 191-203.

Llorián, S. & Rodrigo C. (2005). Diseño y desarrollo del currículo de ELE a la luz del MCER. *Revista Carabela*, 49-80.

Maley, A. & Duff, A. (1982). *Drama techniques in language learning*. USA: Cambridge.