

● Points ● Communs ●

Recherche en didactiques des langues sur objectif(s) spécifique(s)

Numéro 47 – Mai 2019

**Démarche FOS et pratiques de classe : articulation entre
ingénierie de formation et ingénierie pédagogique**

Catherine Carras, Laura Abou Haidar, Sandrine Courchinoux (coord.)

Sommaire

Avant-propos..... 3

La didactique du FOS actuellement : renouvellement notionnel et impact sur les pratiques de cours 8

Florence MOURLHON-DALLIES, Université Paris Descartes, EDA (Education, Discours, Apprentissages)

Interroger les enseignants de FOS sur leur légitimité face aux apprenants..... 30

Laura ABOU HAIDAR, Université Grenoble Alpes, Laboratoire LIDILEM

Enseigner le FLE à des sportifs professionnels, à des personnes navigants commerciaux, à des militaires : publics spécifiques, pratiques de classe spécifiques ?..... 55

Catherine CARRAS, Université Grenoble Alpes, LIDILEM, Sarah KERMEN, Formatrice FLE

L'approche communicative et actionnelle en classe de français à l'école Ferrandi Paris.... 74

Éric ROZWADOWSKI, Formateur FLE, Université Paris-Sud, École Ferrandi, Paris

Une méthodologie sur corpus pour l'écriture en FOU 91

Cristelle CAVALLA, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, DILTEC EA2288

La classe inversée dans les filières de sciences de l'ingénieur à l'Université de São Paulo (Brésil) : méthodologie active pour travailler le volet disciplinaire en FOU109

Heloise ALBUQUERQUE COSTA, Universidade de São Paulo, Brésil

Pratiques pédagogiques et interactions en classes de FOS : apports et limites de l'organisation spatiale, de la localisation professionnelle et des conditions matérielles spécifiques.....132

Jean-Marc MANGIANTE, Université d'Artois - Grammatica

AVANT-PROPOS

Démarche FOS et pratiques de classe : Articulation entre ingénierie de formation et ingénierie pédagogique

Dans la continuité des deux journées d'étude qui se sont tenues en 2013 à Lyon et 2015 à Paris sur les thématiques : « La méthodologie de collecte des données en FOS » (Points Communs N°2/44, avril 2015) et « Analyse des données et élaboration des contenus de formation en FOS : des corpus aux ressources » (Points Communs N°3/45, novembre 2016), le comité scientifique-FOS de la chambre de commerce et d'industrie de Paris-Ile de France a décidé d'interroger l'éventuel impact d'une démarche FOS sur les pratiques de classe. En d'autres termes, comment passer d'une démarche qui relève essentiellement de l'ingénierie de formation à la conception et la mise en œuvre d'activités de classe ?

De nombreux enseignants s'interrogent sur d'éventuelles spécificités des pratiques de classe avec un public d'apprenants dont les objectifs sont liés à l'exercice d'une profession ou à un cursus académique en français. Si la démarche méthodologique du FOS (de l'analyse des besoins à l'élaboration du programme de formation) est de plus en plus connue, un certain décalage est souvent ressenti lors de la conception didactique (définition des activités, modalités de travail et évaluation). La spécificité du FOS s'arrêterait-elle à la porte de la classe ? Les modalités de développement de compétences langagières seraient-elles différentes pour des tâches spécifiques et pour des tâches s'inscrivant dans un contexte plus généraliste ?

La réflexion proposée lors de cette journée d'étude s'est articulée autour des dimensions suivantes :

- La relation enseignant/apprenant : la question de la légitimité de l'enseignant de langue face à un public professionnel, l'équilibre de la relation pédagogique, les représentations des différents acteurs de la formation,

- La posture de l'enseignant et de l'apprenant : co-construction des connaissances et compétences, co-actualisation du programme par la confrontation au terrain, accompagnement et autonomisation,
- La transposition et la scénarisation didactiques : ancrage méthodologique (approche par projet, approche par tâche, apprentissage par le social...)
- Les activités, les modalités de travail et d'évaluation : comment permettre de développer les compétences langagières mobilisées dans des situations professionnelles et professionnalisantes ? Qu'évalue-t-on ? Qui évalue ?
- La gestion du temps et l'organisation spatiale : qu'est-ce qu'une « classe » en FOS ? Comment se passent des cours de langue dans les bureaux d'une entreprise ? Sur un chantier de construction ? En quoi ces terrains modifient-ils les interactions et les pratiques ?

Plus particulièrement, la question de savoir si le FOS a inventé de nouvelles formes d'activités d'apprentissage a servi de moteur à la conception du programme de la journée. Les discussions préparatoires à cette rencontre se sont articulées autour de l'hypothèse suivante (défendue notamment par Chantal Parpette) : la spécificité du FOS et la justification de la création de ce sous-champ de la didactique du FLE ne réside pas dans ses formes d'enseignement mais dans sa démarche de conception et dans le rôle central qu'elle confère au travail de terrain pour découvrir le champ professionnel ou universitaire traité et recueillir des données. En d'autres termes, la spécificité du FOS résiderait dans *la programmation des contenus de formation* et non dans *la didactisation* des supports. Les situations et les discours traités sont certes autres que ceux du français général mais les activités d'apprentissage seraient de même nature, qu'il s'agisse des activités de compréhension (QCM, questions, relevés de données, schématisations, etc.) ou de production (jeux de rôles, écriture sur modèle, etc.).

La méthodologie du FOS fonctionne bien pour les situations de communication dans lesquelles la dimension langagière joue un rôle central, avec une place relativement annexe du contexte. Mais elle échoue à transformer en matériel pédagogique une autre catégorie de situations, celles qui impliquent des interactions orales dispersées dans l'espace et dans

le temps, comme les interactions de chantier (cf. la thèse de C. Médina-Jaouen), ou les réunions de travail entre plusieurs locuteurs sur une temporalité longue, comme les réunions régulières sur plusieurs semaines pour réaliser un projet¹. Le poids du contexte sur la signification des discours, joint à la difficulté de captation de ce type de situations, rend quasiment impossible la création de supports susceptibles d'être mis en œuvre en classe, c'est-à-dire hors de tout contexte spatio-temporel professionnel. L'espace de la classe en effet rend possibles certaines formes de travail mais en interdit d'autres qui nécessitent un autre espace, plus proche des situations réelles. Comment par exemple faire simuler dans une classe les échanges entre un grutier dans sa cabine à 40 mètres de haut et l'ouvrier au sol qui le guide ? Aucune création de discours n'est possible en dehors du terrain qui seul lui confère une signification (Médina-Jaouen). La faisabilité pédagogique dépend donc de la place qu'occupent les échanges sur le continuum :

échanges **fortement** contextualisés

échanges **faiblement** contextualisés

-> -> ->-> -> -> -> ->-> -> -> -> ->-> -> -> ->-> -> -> ->->

Les discours faiblement contextualisés sont parfaitement compatibles avec la classe – lieu hors contexte – alors que les discours fortement contextualisés le sont beaucoup moins.

C'est cette hypothèse qui a été mise à l'épreuve des différentes réflexions proposées lors de cette journée d'étude.

- - - - -

Florence Mourlhon-Dallies (Université Paris V René Descartes) a prononcé la conférence inaugurale de la journée d'étude, **La didactique du FOS actuellement : renouvellement notionnel et impact sur les pratiques de cours**. Les évolutions disciplinaires récentes impactent la didactique du FOS et commencent à dessiner de nouvelles pistes méthodologiques. Si le FOS est depuis une trentaine d'années considéré comme un ensemble méthodologique stabilisé, la didactique des langues a récemment évolué, que l'on

¹ LIU Nian, *La préparation aux réunions de travail en écoles d'ingénieurs pour des élèves-ingénieurs chinois en mobilité en France*, titre provisoire d'une recherche doctorale en cours sous la direction de Catherine Carlo et Chantal Parpette (université Lumière Lyon 2).

se réfère à la perspective actionnelle ou aux approches plurielles. L'auteure évoque notamment la formation des adultes, que recoupe partiellement le FOS, qui a intégré les mutations du monde du travail, les projets conduits en équipes ou l'impact du numérique sur l'activité professionnelle.

Laura Abou Haidar (Université Grenoble Alpes) a choisi pour sa part **d'interroger les enseignants de FOS sur leur légitimité dans la classe**. Partant de la constatation de l'émergence de certaines inquiétudes des enseignants face à un public de professionnels (perte de position haute, questionnement quant à leur légitimité), l'auteure fournit dans cet article les résultats d'une enquête par questionnaire menée auprès d'une quarantaine d'enseignants français et étrangers exerçant dans de multiples lieux et structures et auprès de divers publics dans le domaine du FOS.

La question de la spécificité des pratiques de classes a été abordée tout d'abord par **Catherine Carras** (Université Grenoble Alpes) et **Sarah Kermen** qui ont centré leur propos sur **Enseigner le FLE à des sportifs professionnels, à des personnels navigants commerciaux, à des militaires : publics spécifiques, pratiques de classe spécifiques ?** Après avoir tenté de problématiser l'influence que peuvent exercer les publics et leurs spécificités ainsi que les terrains d'exercice sur les pratiques d'enseignement, à travers des exemples concrets et des témoignages, les auteures illustrent leur propos en s'attachant aux spécificités du public constitué par les sportifs professionnels, en particulier les rugbymen, afin d'illustrer le propos.

Cette question a également été abordée par **Éric Rozwadowski** (École Ferrandi, Paris) dans le cadre d'une intervention intitulée : **Enseigner à de futurs cuisiniers et pâtisseries**. Fort de son expérience dans ce domaine, l'auteur s'interroge sur les pratiques de classe à mettre en place par les formateurs en FLE pour un public étranger souhaitant évoluer professionnellement dans le monde de la cuisine et de la pâtisserie françaises. Ce témoignage de praticien montre qu'enseigner à ce public requiert de la part des formateurs de français des compétences bien précises et un réel savoir-faire.

Le français sur objectif universitaire a également fait l'objet de plusieurs interventions.

Cristelle Cavalla (Université Sorbonne Nouvelle Paris3) a présenté **Une méthodologie sur corpus pour l'écriture en FOU**. L'auteure y présente une recherche-action développée sur plusieurs années, dans l'objectif de donner une méthode d'apprentissage de l'écrit universitaire à des étudiants de Master et de Doctorat de niveau B2-C1 en français, par le biais de l'utilisation de corpus numériques permettant une découverte de la phraséologie transdisciplinaire caractéristique des écrits académiques.

Sandrine Courchinoux (École des Ponts ParisTech) a abordé la question de l'accompagnement et de l'autonomisation des élèves-ingénieurs internationaux dans leur professionnalisation. Son intervention proposait l'analyse de la mise en œuvre d'un module structuré par les étapes d'un projet et les écrits spécifiques associés. En appui sur les compétences d'élèves-ingénieurs des apprenants, ce module de FOU a permis de monter intégralement un projet à l'échelle institutionnelle : de son identité à sa réalisation.

Quant à **Heloisa Albuquerque Costa** (Université de São Paulo), elle s'est attachée à la description et l'analyse d'une **Expérience de classe inversée en école d'ingénieurs**. L'École Polytechnique de l'Université de São Paulo a servi de terrain d'application à la mise en place d'une nouvelle méthodologie de travail pour les enseignants, dans le but de favoriser la participation en classe et l'autonomisation des étudiants candidats à une mobilité d'études.

Pour finir, **Jean-Marc Mangiante** (Université d'Artois) a présenté une communication intitulée : **Pratiques pédagogiques et interactions en classes de FOS : apports et limites de l'organisation spatiale, de la localisation professionnelle et des conditions matérielles spécifiques**. L'auteur s'y livre à une réflexion sur les types de pratiques pédagogiques qui peuvent découler de la proximité didactique particulière induite par la proximité spatiale dans les formations FOS ayant lieu sur site : locaux de l'entreprise, chantiers, réception d'hôtel, salles de restaurant. Ces conditions spatiales et matérielles font émerger des questions sur l'influence du lieu, sur le rôle des professionnels dans l'organisation, l'animation des séquences et l'évaluation de la formation.

Comme le montrent les contributions rassemblées dans ce numéro, la spécificité du FOS ne s'arrête pas à la porte de la classe. De nouvelles formes de didactisation, en dehors de l'espace classe, sont en cours de construction et de théorisation.

La didactique du FOS actuellement : renouvellement notionnel et impact sur les pratiques de cours

*Florence MOURLHON-DALLIES, Université Paris Descartes,
EDA (Education, Discours, Apprentissages)*

Introduction

La réflexion porte ici sur l'enseignement du français à des publics adultes non francophones exerçant des métiers précis ou visant une reconversion professionnelle dans des emplois bien identifiés. Cela revient à limiter le propos à un ensemble d'opérations de formation en langue généralement rassemblées sous l'appellation de FOS (Français sur Objectif Spécifique). Le FOS est depuis une trentaine d'années considéré comme un ensemble méthodologique stabilisé ; on en rappellera tout d'abord les caractéristiques qui font consensus pour montrer, dans un deuxième temps, que ces fondements sont depuis peu ébranlés. En effet la didactique des langues a récemment évolué, que l'on se réfère à la perspective actionnelle ou aux approches plurielles, ce qui interroge fondamentalement l'enseignement du français professionnel qui a fonctionné en vase clos un certain temps. En parallèle, la formation des adultes, que recoupe partiellement le FOS, a intégré les mutations du monde du travail, que l'on pense aux projets conduits en équipes ou à l'impact du numérique sur l'activité professionnelle. Autant d'évolutions disciplinaires qui impactent la didactique du FOS et commencent à dessiner de nouvelles pistes méthodologiques.

1. Des ancrages notionnels bien établis

Comme développé dans Mourlhon-Dallies (2018c), la méthodologie dominante dans les formations en FOS repose au plan conceptuel sur trois piliers : l'analyse des besoins, l'approche par compétences, l'appropriation des genres discursifs professionnels.

1.1. L'analyse des besoins

Le FOS est historiquement lié à l'émergence de l'approche communicative en didactique des langues. Quand le FOS apparaît, on est à une époque (la fin des années soixante-dix) où « le

« qui apprend » détermine le « quoi apprendre », le « avec quoi apprendre » et le « comment apprendre » » (Laurens, 2017 : 172-173). La remarque porte certes sur l'ensemble de la didactique du français langue étrangère et concerne une tranche d'histoire passée du domaine, mais on peut estimer que cette logique fonctionnelle a perduré bien au-delà dans les opérations de FOS les plus en vue comme l'atteste le titre de l'ouvrage de Mangiante et Parpette (2004) qui fait de l'analyse des besoins le point d'enracinement de la démarche FOS : *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Il y a peu, Parpette (2017 : 54-56) est revenue sur cette démarche, qualifiée de « modèle prototypique du FOS », pour la préciser : « Une demande émerge (1), on va s'imprégner du terrain pour récolter des données et connaître les milieux professionnels (2) mais aussi parvenir à formuler les besoins (externes et internes) des publics à former (3) ; les données et les éléments d'aide à la compréhension des milieux professionnels qu'on a récoltés sont ensuite retravaillés (sélection, remodelage, didactisation) selon les priorités de formation (4), puis on compose les séquences de cours (5) ». On voit ici que l'analyse des besoins recouvre en réalité trois étapes sur cinq de la démarche canonique du FOS. Une importante marge de manœuvre reste donc pour penser les étapes ultérieures d'ingénierie que sont la conception et surtout l'évaluation, comme suggéré par Medina (2017 : 21) qui appelle à développer à l'avenir la partie finale de la méthodologie FOS, à savoir « évaluer », « accompagner le/la formé(e) » et « évaluer le dispositif de formation ».

Le grand cas fait de l'analyse des besoins en FOS se retrouve pour l'enseignement d'autres langues que le français auprès de publics professionnels. Nous en voulons pour preuve deux publications à destination des formateurs : l'une du Conseil de l'Europe en 2004, *Odysseus, La deuxième langue sur le lieu de travail, les besoins linguistiques pour les travailleurs migrants, l'organisation de l'apprentissage des langues à des fins professionnelles* ; l'autre de l'Institut Allemand pour la Formation des Adultes (Weissenberg, 2013). A chaque fois cependant, l'analyse des besoins ne vaut pas pour elle-même. Son rôle est de faciliter l'identification d'un petit nombre de compétences langagières à maîtriser dans le cadre professionnel.

1.2. L'approche par compétences

Alors que la didactique des langues « tous publics » pense les compétences sous un angle très diversifié (ce qui permet par exemple à Beacco (2007) de distinguer entre des compétences formelles des compétences interculturelles et des compétences plus stratégiques, supposant des opérations de planification du discours), les formations conduites la plupart du temps en FOS ciblent des compétences opérationnelles qu'il s'agit de maîtriser pour exercer une profession. Ces compétences sont d'ordre pragmatico-langagier et peuvent être assimilées à des aptitudes personnelles à communiquer en français dans des situations types. Cette acception des compétences à posséder à l'issue de la formation implique un listage minutieux que Mangiante (2007 et 2008) nomme la référentialisation des professions. En la matière, le Centre de Langue Française (CELAF) de la CCIP a joué ces vingt dernières années un rôle phare. Cette institution a en effet soutenu, avec l'université d'Artois, la réalisation de référentiels de pratiques langagières en contexte professionnel dans différents secteurs (hospitalier, du bâtiment, de l'aide à la personne). Il en résulte une base de données conséquente quant aux attendus métiers par métiers. Mais l'extraction compétence professionnelle par compétence professionnelle de la part langagière du travail n'a rien de simple. Une imprégnation longue dans les milieux professionnels est de plus en plus pratiquée, pour le FOS comme pour toute autre création de programme d'enseignement en langue sur objectif spécifique. On peut citer à ce propos le travail d'immersion de Lopes (2017) en portugais de l'hôtellerie. Dans son doctorat, celle-ci est parvenue en restant longtemps sur le terrain à subdiviser très précisément l'activité d'un réceptionniste d'hôtel qui mobilise en réalité des compétences langagières variées (Lopes, 2017 : 113-126) : « saluer » et « souhaiter la bienvenue » qu'on peut ranger dans la fonction d'accueil, puis « demander le nom ou le code de la réservation », « demander de signer la feuille d'enregistrement », « demander un document d'identité » et « demander de signer la feuille d'enregistrement » qui sont autant de requêtes plus ou moins intrusives ; enfin « indiquer le numéro de chambre et l'étage » et « remettre la clé », qui entrent davantage dans la relation de service. On voit là qu'en quelques minutes le réceptionniste doit enchaîner des actions langagières de tonalités très diverses.

Une telle succession d'actes de langage, quand il ne s'agit pas d'une imbrication, n'est cependant pas aisée à gérer, quand on aborde l'étape de leur didactisation. Il faut bien comprendre en effet que les référentiels séparent les unes des autres les compétences pour mieux les décrire, mais ne donnent pas les clés pour les articuler (Mourlhon-Dallies, 2015). Cette dissection de compétences langagières et communicationnelles a-t-elle d'ailleurs un sens, si l'on ne travaille pas la compétence, c'est-à-dire la capacité à gérer problèmes et situation qui permet de déclarer que quelqu'un est compétent ? Telle est la question posée par Richer (2016) lequel invite à une « reconceptualisation du FOS », du fait même de cette limite.

1.3. Le travail par genres discursifs

Une fois les compétences langagières et communicatives listées, dans le déroulé canonique de la démarche FOS il devient possible d'approfondir les genres discursifs professionnels concernés en identifiant les formules clés et les attendus discursifs pour chacun des métiers étudiés. Ce lien couramment établi en FOS entre situations et formulations s'ancre dans la pensée de Bakhtine (1984 : 265) selon qui « chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours ».

Ainsi la notion de genre discursif peut être considérée comme le troisième pilier du FOS, même si les recherches en la matière n'ont parfois pas assez insisté sur ce point (Richer, Holle et Cholvy, 2016). Les matrices discursives qui collationnent les marques récurrentes en français, genre discursif par genre discursif, ont même été en vogue dans les années deux-mille et suivantes, à l'image des squelettes rédactionnels que nous avons pu établir dans notre doctorat relatif aux brochures d'agences de voyages. Ont ainsi été dégagées (Mourlhon-Dallies, 1995) les matrices des descriptifs de destinations, des descriptifs de circuits, des descriptifs d'hôtels et des conseils aux voyageurs en tenant compte des variations culturelles (entre la France, l'Allemagne, les États-Unis et l'Espagne) et des variations de segment de marché (haut de gamme vs gamme moyenne). Cette extraction séquencée de traits discursifs caractéristiques a ensuite pu aider à la formation de rédacteurs d'écrits touristiques, selon la démarche désormais courante de mise à la

disposition des didacticiens de langue des résultats de l'analyse du discours. De même, pour les consultations médicales, les traits récurrents du questionnement du patient en milieu hospitalier ont pu être identifiés et réutilisés dans des dialogues et exercices dans *Le français des médecins* (PUG, 2008), en se situant au plus près de l'existant.

Cela étant, le collationnement genre par genre des caractéristiques formelles des discours professionnels n'échappe pas aux limites identifiées par les praticiens du FOS eux-mêmes. Connaître les traits récurrents des discours et les mobiliser dans le cadre de jeux de rôles ou de compréhensions détaillées ne suffit pas à les mettre en œuvre sur le terrain : si on n'ose pas prendre la parole en réunion rien ne sert de maîtriser en français le détail de l'exposé oral préparé en amont. C'est là toute la difficulté du transfert, au sens de l'ingénierie de formation.

Par ailleurs, prendre appui sur la notion de genre discursif pour construire des formations revient à privilégier les échanges formels comme objets de formation. En effet, l'oral informel qui est capital pour instaurer des relations de confiance ou de complicité au travail se prête peu à la modélisation matricielle. En s'enracinant dans la notion de genre discursif, on laisse dans l'ombre un pan important des échanges professionnels, ce qui n'est pas toutefois une fatalité, car on constate que des ouvrages pour l'anglais tentent de modéliser les *small talk*, qui sont après tout eux aussi une manière d'utiliser la langue dans des sphères particulières.

2. Une double remise en cause aux conséquences multiples

Avant d'évoquer les chocs qui sapent - de l'extérieur - les fondements du FOS, il convient de rappeler que le paradigme scientifique du FOS n'est totalement explicité qu'en 2004, avec la parution en août du livre de Mangiante et Parpette mais aussi avec le numéro spécial *Recherches et applications du Français Dans Le Monde, Français sur Objectifs Spécifiques : De la langue aux métiers*, sorti en janvier. Année bilan, qui affirme institutionnellement la démarche FOS née trente ans auparavant, deux mille quatre est aussi une année charnière car c'est à cette période que s'élabore le *Français Langue Professionnelle*, qui prend le parti d'aller pour sa part du travail à la langue. Deux mille quatre est en fait un moment de bascule (Mourlhon-Dallies, 2018c) qui fait place à toute une série d'évolutions depuis longtemps en

marche, tant du point de vue des disciplines du travail que de celui de la didactique des langues « tous publics ».

2.1. Les interrogations récentes engendrées par les disciplines du travail

Par disciplines du travail, on entend la sociologie des organisations, la didactique professionnelle et l'ergologie, vers lesquelles on s'est dirigé pour mieux cerner les changements en cours dans le monde professionnel. Il est alors apparu qu'en ciblant des besoins par situations professionnelles prototypiques, métier par métier, la majorité des opérations de formation se réclamant du FOS opèrent, de manière plus ou moins consciente, des choix épistémologiques qui sont de moins en moins tenables au regard de ce que les spécialistes des milieux professionnels observent et modélisent.

2.1.1. La remise en question des situations types

Alors que le FOS fait l'hypothèse qu'on peut entraîner les apprenants en fonction de leur métier et par situations types, les recherches sur le travail relativisent cette vision des choses. L'idée d'une préparation scène par scène à l'exercice d'une profession en langue étrangère est partiellement remise en cause par une discipline comme l'ergologie, qui montre qu'une fois posée la situation cadre, selon les modalités explicitées au nom du travail prescrit, il reste aux acteurs de terrain une grande marge de manœuvre pour s'adapter aux circonstances contingentes, selon leurs valeurs, leurs contraintes matérielles et les cultures de travail locales.

Au plan conceptuel, Schwartz (2015 : 15) soulignait en se référant à l'émergence de l'ergologie depuis les années 1980 « à quel point l'activité de travail était plus compliquée que tout ce qu'on pouvait anticiper sur elle à distance ». L'entraînement à dérouler des scénarios types qui mobilisent dans un ordre bien déterminé des compétences langagières et communicationnelles renvoie à une représentation purement fonctionnelle des tâches professionnelles qui ne cerne pas la complexité de l'activité humaine. Or, selon Schwartz (*ibidem*), même l'ajusteur qui paraît effectuer des gestes purement techniques n'exécute pas un protocole sans l'investir : « Jamais un ouvrier ne reste devant sa machine en disant :

je fais ce qu'on me dit ». Si l'on entre plus avant dans la pensée ergologique, en prenant appui cette fois sur l'article de Durrive (2012) intitulé « Comment approcher une situation de travail dans une perspective ergologique », le déroulé de matrices rédactionnelles ou conversationnelles préétablies révèle ses insuffisances. Durrive donne en effet l'exemple des personnels soignants en hôpital pour mieux faire comprendre la dimension stratégique des choix opérés en sorte que l'établissement « tourne ». Ces décisions n'ont rien d'automatique, elles font l'objet de discussions et même de tensions intérieures, selon ce que l'ergologie nomme « le débat de normes ». Une situation cible ne saurait, au regard de telles recherches, être spécifiée en des termes de l'ordre de qui parle à qui ? dans quel but ? à quel endroit ? Les questions très basiques qui servent le plus souvent en FOS à circonscrire une situation de travail standardisée sont donc très en deçà des enjeux communicationnels et de la complexité de l'activité de travail effective.

Dès lors, on peut se demander comment concilier dans un programme de FOS la nécessaire stylisation didactique des situations professionnelles avec la complexité des choix multiples sous-jacents à toute activité de travail. Les activités imitatives comme les jeux de rôles sont au cœur des interrogations soulevées. Peut-on enrichir ces jeux de rôles ? Peut-on mieux les contextualiser sans basculer dans des études de cas coûteuses en temps et inaccessibles à des débutants en français du fait de la dimension argumentative inscrite en filigrane dans les apports épistémologiques de l'ergologie ? Peut-on même envisager que des professeurs de langue, non professionnels dans les secteurs où exercent leurs apprenants, accèdent à la richesse et aux contradictions des options potentiellement contenues dans la notion de « débat de normes » ? Et enfin, comment définir un minimum de régularités dans les échanges, les propos, les gestes et les écrits, si le poids des circonstances est à prendre en compte autant voire plus que celui des protocoles et des procédures ? De telles interrogations requièrent une pensée renouvelée des compétences en jeu dans l'activité de travail, là où les compétences n'ont souvent été qu'aplaties et réduites à des fragments de travail prescrit, non réinvestis dans les dynamiques sociétales ni dans les imprévus de la vie.

2.2.2. L'explosion des limites visibles du contexte

Dans la lignée des soubresauts subis par la notion de situation, surgit une interrogation forte sur la notion de contexte. Le Français Langue Professionnelle (FLP) a lui-même mis en place une modélisation de l'activité de travail en distinguant quatre cercles de contextualisation pour une situation professionnelle donnée, en partant de la situation visible ou contexte immédiat pour aller vers le contexte global de la société dans lesquels on travaille. Cette structuration est en particulier développée par De Ferrari et Mourlhon-Dallies (2018) dans un article de synthèse qui totalise une quinzaine d'années de recherches autour du FLP. On peut rapprocher ce feuilletage contextuel de ce que l'analyse des discours professionnels anglophone a également proposé (Gunnarson, 2009 : 23) dans ce qui a été appelé *the contextual reconstruction of professional discourse* et que nous traduirions par « la recontextualisation de l'activité professionnelle ». Dans ses travaux, Gunnarson montre que l'activité de travail peut être replacée dans un emboîtement de sphères d'ampleur croissante, en considérant l'action en soi sur site pour la déployer ensuite sous l'angle de la collaboration dans l'organisation où elle se réalise, puis au plan du secteur dont elle dépend et ensuite dans le contexte juridique de la société où elle s'inscrit voire, pour finir, à l'échelle internationale. D'autres disciplines, telles la *Mediated Discourse Analysis*, (Analyse des discours médiée) vont également dans le sens d'un dépassement du contexte immédiatement palpable, comme suggéré par Scollon qui n'hésite pas à considérer ce que l'on voit comme une toute petite part des différentes sphères de contextualisation dans lesquelles l'action peut être replacée. Scollon (2005 : 20-31) prend pour exemple la réparation avec un ami d'un plancher et d'un escalier dans une cabane en Alaska pour considérer que la conversation qu'il tient en travaillant est non seulement liée à des questions techniques de menuiserie mais aussi à la saison (on ne saurait réparer en plein hiver dans cette région), à son propre travail d'enseignant-chercheur (il est en congé l'été), à son âge (qui appelle des pauses pour reprendre souffle). Il inscrit ce faisant son activité dans toutes sortes de considérations circonstancielles qui n'ont rien d'anecdotique quant au rythme et au contenu de l'interaction. Filliettaz (2005), porteur d'autres présupposés théoriques, est lui aussi sur la même ligne quand il signale la polyfocalisation de l'action, en matière d'analyse multimodale des discours et des actions. En effet, ce qui se passe en un

lieu sur la place de travail n'est pas isolable de ce qui se passe sur d'autres chantiers ou d'autres sites, en parallèle. Les appels téléphoniques qui percutent le déroulé des échanges professionnels tenus en un lieu donné sont là pour le rappeler. Il apparaît donc dans bien des disciplines que la notion de contexte a gagné ces dix dernières années en épaisseur. Mais comment prendre en charge cette évolution épistémologique, concrètement, dans la pratique d'enseignement du français à des publics professionnels ?

On peut penser que des personnes déjà expérimentées sont capables de faire ressurgir cette épaisseur mais qu'en est-il des jeunes en train de se professionnaliser ? Peut-on s'en tenir au jeu de rôles ou faut-il faire précéder ces jeux de rôles d'autres activités qui mettraient en avant des contextes plus crédibles tout en restant accessibles aux apprenants ?

2.2.3. La prise en compte problématique de la dimension collective des missions professionnelles

Autre interrogation lancinante, celle portant sur le caractère collectif du travail alors même que le FOS a plutôt opté pour une vision individualisée des compétences à maîtriser, métier par métier. Il est possible que cette centration « métier » ait été amplifiée par la réalité institutionnelle du marché des formations en langues pour les publics professionnels : formations pour infirmières, formations pour guides touristiques, ont été autant d'occasions d'homogénéiser les groupes en vue de préparer des certifications ou des diplômes professionnalisants, alors même que le risque était grand d'isoler les participants dans un statut unique et d'oublier au passage les transmissions et les collaborations. A cet égard, du matériel comme *Vacances Cubaines* (conçu par le CRAPEL, de 1993 à 1998) a longtemps fait exception, car il visait dans une approche modulaire les différents corps de métiers travaillant dans un même hôtel. E. Carette (2008) souligne cette originalité : « Certains modules seront communs à des professionnels de spécialités différentes : ce sont les modules de socialisation (dans lesquels les professionnels peuvent apprendre les façons de saluer, de mener de petites conversations ou des conversations plus longues). D'autres sont clairement destinés à des professions particulières, ce sont les modules de spécialisation (comme, par exemple, « visite guidée », « service de bar et restaurant », « réception »). Cependant, il est possible d'utiliser un document d'un module, par exemple, parce qu'il est

intéressant pour un objectif d'apprentissage, même si l'apprenant ne se destine pas à cette profession spécifique ».

Une autre opération singulière par sa prise en compte des équipes de travail est relatée par Douilly (2018), qui analyse ses quatorze ans d'expérience auprès des conducteurs de trains français et allemands. La formation portait sur l'allemand pour les Français et sur le français pour les Allemands. Il est à noter que dès la phase d'analyse des besoins, les conducteurs ont été observés au poste de travail, enregistrés dans leurs échanges avec les régulateurs, en se centrant surtout sur le signalement d'incident et la sécurité. Il s'agissait d'analyser les tâches de transmission en sollicitant ponctuellement les partenaires des cheminots dans la chaîne de travail, et ce jusqu'aux encadrants. Cependant, le pari d'une approche collective n'a pas pu être totalement tenu à nos yeux, car la formation dispensée aux conducteurs de trains visait également à son terme la passation individuelle d'une certification en français ferroviaire, centrée sur le lexique spécialisé et sur de brefs extraits de discours professionnels oraux et écrits.

Les propositions d'Oursel (2018) offrent peut-être une solution plus systémique pour ne pas isoler les partenaires de la communication en oubliant ou en minorant l'un d'eux en cours de route. En se focalisant sur les interactions administratives, Oursel (2018 : 80-81 ; 90) présente le double point de vue de l'utilisateur et de l'agent au guichet, au plan du traitement de l'information. Pour ce faire, elle utilise un tableau à deux colonnes, qui met en regard leurs attentes et leurs tâches langagières respectives, en segmentant par étapes le déroulé de l'échange. Ainsi à un moment donné, l'utilisateur « expose les informations qu'il juge utiles » alors que l'agent « enregistre les informations et juge de leur pertinence » (Oursel, 2018 : 80) simultanément. Ce face à face permet à Oursel d'imaginer non pas la formation unique de l'agent mais aussi une formation de l'utilisateur. On voit ici qu'une analyse interactionnelle fine des interactions de service élargit le périmètre de la formation à toutes les parties prenantes de la demande administrative.

Cet élargissement de la cible de formation rejoint les tendances qui se sont affirmées dans les différentes disciplines du travail. Tout au long du vingtième siècle, on a en effet assisté à la montée en puissance de modèles organisationnels fondés sur le collectif. Enlart et Jacquemet (2014 : 9-50) dessinent l'évolution des organisations de travail : à l'excellence de l'artisan, passé maître dans la fabrication de tel ou tel objet, a en effet succédé le travail en

équipe très segmenté de la Taylorisation, qui s'est mu ultérieurement en équipes plus autonomes aux relations plus horizontales. Plus récemment est apparue la notion de communautés apprenantes, qui est le point d'aboutissement de cette dynamique organisationnelle. Dès lors, la référentialisation des professions pose problème. Pourquoi découper une tâche professionnelle en compétences langagières individuelles à activer de la bonne manière au bon moment alors que c'est le dispositif de travail, avec l'agrégation d'acteurs distincts aux actions harmonisées qui devrait être l'unité de réflexion ? La bascule d'une approche par métier à une entrée par le milieu professionnel a été suggérée par Mourlhon-Dallies (2018c), tout en sachant que cette focalisation qui substitue aux assertions de capacité individuelles l'aptitude à penser le chaînage d'une activité professionnelle située et distribuée (sur des objets, des sites, des sujets aux prérogatives distinctes) n'a rien d'évident. Le défi qui se pose au FOS est alors de passer de listes de compétences professionnelles individuelles, aisées à délimiter et à évaluer au plan académique et institutionnel, à la prise en compte du caractère collectif et souvent insaisissable des dynamiques de travail. On voit là que la manière d'évaluer (et donc de qualifier, lorsqu'on est en formation continue) est impactée fortement. Le bouleversement est plus important encore dans la manière d'enseigner, comme on le verra dans la partie qui suit.

2.2. Les innovations actuelles dans le champ de la didactique des langues

A la déstabilisation des soubassements de la démarche FOS opérée par les avancées des disciplines de travail - souvent récentes puisque la plupart des travaux cités est postérieure à 2008 - s'ajoutent les évolutions internes au champ de la didactique des langues, dont le FOS n'est qu'un sous-domaine.

2.2.1. Le passage annoncé à l'actionnel

Une bonne partie des limitations conceptuelles aux fondements du FOS révélées par les disciplines du travail se retrouve dans la critique faite par des didacticiens du FLE à propos de l'approche communicative, dans l'optique d'un passage à l'actionnel. La centration sur une situation de la communication simplifiée, le manque de perception des enjeux des actions et

des activités, la vision par trop individualisée des apprenants sont autant d'éléments dégagés entre autres par Bourguignon (entre 2007 et 2008 principalement). Cette didacticienne, dans sa réflexion sur le passage du communicatif à l'actionnel note qu'« Incrire les actes de parole à l'intérieur d'actions nous invite à dépasser la théorie des actes de parole d'Austin d'un côté, théorie qui repose sur l'intention du locuteur, et la théorie de Hymes autour des situations de communication, de l'autre, deux théories qui ont en grande partie inspiré l'approche communicative. Si les actes de parole n'ont pleinement de sens qu'à l'intérieur d'actions, développer chez les apprenants des aptitudes à comprendre d'un côté et à produire d'un autre, aptitudes qui n'impliquent que le locuteur, n'a pas non plus de sens [...]. » (Bourguignon, 2007 : milieu de la partie II). La bascule vers l'actionnel replace en effet l'action dans ses enjeux, avec ses paris et ses risques. Dans une autre conférence, Bourguignon (2008a) en appelle ainsi à se centrer sur « l'action en train de se faire » qui est avant tout « une démarche qui permette de relier « intention » et « réussite de l'action » en utilisant des stratégies » (diapositives 10 à 15). Il est intéressant de noter que tout en restant dans le domaine de l'enseignement et apprentissage des langues, sans spécialisation en direction des publics professionnels, Bourguignon renvoie souvent à Bronckart (dans *Une introduction aux théories de l'action* de 2005), lequel a contribué à former la plupart des chercheurs en analyse des discours professionnels auxquels nous nous référons volontiers depuis quinze ans pour élaborer la démarche du FLP.

Au plan historique et épistémologique, à une même époque, entre 2005 et 2008, les recherches portant sur l'enseignement des langues en général et les travaux revisitant les fondements du FOS ont donc fait l'objet d'interrogations voisines sous l'impulsion notamment de courants socio-constructivistes dans des moments de réflexion qui ne se sont que peu croisés jusqu'ici, comme si le FOS avait évolué un peu décroché de la didactique des langues tous publics et comme si la didactique du français langue étrangère ne s'était pas préoccupée du sous-domaine en question...

Il est donc grand temps de rétablir les passerelles, afin que les avancées des uns profitent aux autres. C'est d'ailleurs dans cette optique qu'on peut réexaminer le jeu de rôles tel que pratiqué en FOS, afin de bien poser la différence entre le communicatif et l'actionnel. Tout en sachant que le matériel édité à destination des publics spécialisés est d'un moindre degré de spécialisation que les formations sur mesure réalisées dans des ingénieries de FOS

plus sophistiquées, on se penchera ainsi sur quelques exemples prototypiques des mises en situations couramment proposées aux publics de français professionnel. Force est de constater qu'y prédominent des canevas encore très guidés, caractérisés par une contextualisation minimale et une faible sollicitation des apprenants quant à leur identité et à leur vécu. On peut donner l'exemple de la trame proposée dans *Santé-médecine.com* (2004 : 14) avec pour consigne : « Lisez le texte sur la varicelle, puis imaginez une consultation chez le pédiatre (médecin spécialiste des enfants) pour la petite Emma, 2 ans, venue avec sa maman au cabinet. Le pédiatre diagnostique une varicelle, la maman pensait à une allergie. ». Sans grand détail matériel, la consultation est le prétexte à un déroulé très canalisé. Les mises en situation de manuels plus récents, se réclamant de l'actionnel, reposent encore bien souvent sur des changements d'identité avec des rôles préprogrammés. Dans *Travailler en français en entreprise* (Gillmann, 2007 : 75), il est demandé de conduire en binômes des discussions autour d'un licenciement dans l'établissement Bonvoisin, comme si on était aux ressources humaines de l'entreprise. Une option A et une option B sont proposées, marquant l'hésitation sur l'identité de deux personnes à renvoyer. Des argumentaires et une trame sont fournis en fin d'ouvrage pour mener à bien la tâche. L'apprenant peut au final ne pas mobiliser son intelligence de la situation. A l'inverse, dans *Quartiers d'affaires* (Demaret et alii, 2013 : 64) le thème de l'organisation du temps de travail en entreprise est introduit par des témoignages, après quoi chaque apprenant est appelé à parler de ce qu'il en est dans son pays et à comparer les conditions faites aux uns et aux autres. Sur ce thème précis, les étudiants peuvent parler de leur propre expérience ou en aller chercher des renseignements juridiques sur internet à l'aide de leur téléphone portable. L'information ainsi centralisée en cours peut être réinvestie ultérieurement dans la vie professionnelle des différents participants. Ce mot de participant prend d'ailleurs tout son sens, si on considère les changements portant sur le rôle et le statut de l'apprenant dans l'enseignement des langues, ces derniers temps.

2.2.2. La montée en puissance de l'apprentissage face à l'enseignement

Un aspect du FOS assez peu étudié est la large prédominance qu'il accorde à l'enseignement face aux problématiques d'apprentissage. En se présentant comme une ingénierie de

formation en langue, le FOS se place résolument du côté de la conception de modules et de cours. L'excellence à choisir les supports de cours et à bâtir des progressions et des séquences est au cœur des préoccupations de l'enseignant-concepteur. L'apprenant n'est que très rarement appelé à participer au recueil de données, alors que les didacticiens des langues enseignées à des fins non professionnelles s'intéressent ouvertement aux apprentissages réalisés en dehors des cours, quand l'apprenant choisit de lui-même, selon ses motivations et ses intérêts, des documents audios ou vidéos sur Internet (à l'image de Sockett, 2014).

Qui plus est, la question de l'apprenant et de ses manières d'apprendre et de travailler est moins développée en FOS dans les recherches et les publications qu'en didactique des langues « tous publics ». La place accordée à l'analyse des besoins, identifiée en première partie de cette contribution comme le pilier le plus apparent des opérations de FOS, y est pour beaucoup. La phase de conception en amont des cours est, en FOS, extrêmement développée, comme en témoigne le découpage minutieux réalisé par Sowa (2017 : 33) qui ne comprend pas moins de vingt-cinq tâches distinctes. Une fois un tel travail investi dans la préparation de cours, on peut se demander quelle part est accordée dans le face à face pédagogique à l'imprévu et aux apprentissages informels. De même, après un tel effort d'élaboration didactique, quelle place peuvent prendre des propositions didactiques relevant du *non directive coaching* (comme dans le guide pour l'anglais langue étrangère rédigé par Braddell, 2017) et qui tendent à inclure l'apprenant dans la planification de sa propre formation, dans une éthique de responsabilisation ? Alors que la didactique des langues tous publics s'interroge sur les apprentissages entre pairs et réfléchit à des modes de transmission moins verticaux, l'enseignant de français pour publics professionnels reste semble-t-il majoritairement dans une posture beaucoup plus traditionnelle, en vertu de laquelle il est encore aujourd'hui celui qui présente les documents, les situations, les points de langue. Cette posture, qui s'enracine dans la sélection et la didactisation de documents d'appui, est en revanche très en phase avec l'approche communicative, qui persiste fréquemment dans les cours et stages intensifs se réclamant du FOS. Pourtant, l'enseignement aux publics professionnels a vu se développer, avant même l'émergence de la perspective actionnelle, des simulations globales et des études de cas, qui préfiguraient les scénarios par tâches. D'une certaine manière, le FOS a été précurseur de démarches qui

ont davantage connu de réussite auprès des publics scolaires et académiques que professionnels. On se trouverait donc, dans le lien toujours délicat entre enseignement et apprentissage, au cœur d'un paradoxe en ce qui concerne le FOS. Ayant il y a vingt ans largement dépassé les limites du jeu de rôles souvent caricatural, le FOS aurait pourtant été un espace de maintien des pratiques de cours communicatives les plus artificielles, alors que le reste de la didactique des langues appelait de ses vœux des manières de faire plus crédibles et moins directives.

Cet ancrage dans le communicatif amène selon nous un décrochage au plan épistémologique par rapport à d'autres méthodologies testées à l'étranger. La France n'intègre que très peu les démarches de formation langagière sur la place de travail ; les dispositifs d'accompagnement et de coaching langagier entre pairs et collègues y sont rarissimes et très peu diffusés au plan de la recherche académique. Dans la *Chronique du français professionnel* de la revue *Le Français Dans le Monde* n°417 (Mourlhon-Dallies, 2018b), nous pointons au travers de différents exemples en Suède, en Allemagne et en Angleterre ce fossé épistémologique en train de se creuser.

Il ne s'agit pas ici de distribuer des bons ou des mauvais points, mais seulement de constater que le fait de si peu penser la dimension de l'apprentissage isole cruellement les didacticiens les plus en vue du FOS de ce qui est en train d'émerger ailleurs. D'où la proposition opérée au titre du FLP, qui intègre à la fois des pratiques centrées sur les genres discursifs et des pratiques plus réflexives et participatives. Dans le modèle de carte de compétences organisé en trois pôles (De Ferrari et Mourlhon-Dallies, 2018), le pôle réflexif et le pôle organisationnel contrebalancent en effet le pôle communicationnel qui concentre - seulement pour un tiers de la formation - l'ancien travail sur les genres discursifs et la communication langagière formelle, tel que pratiqué en FOS. Les représentations des personnes engagées dans le processus de formation quant aux métiers, aux domaines et aux pratiques occupent ainsi une place bien plus importante en FLP qu'en FOS.

2.2.3. La mise en valeur des expériences biographiques et des approches réflexives

Le FLP s'inspire entre autres des approches biographiques déjà bien ancrées en FLE. On rappellera ici (à la suite de Molinié, 2007) le souffle nouveau des journaux de bord ou des

portfolios, fondés sur la réflexivité et sur la notion de « parcours ». Il s'agit, dans de telles approches, de faire place à l'apprenant de français langue étrangère appelé à expliquer par quelles étapes il apprend dans ses trajectoires de mobilité et de vie. Cela peut, en FLP, prendre la forme de narration d'expériences à partir de photographies de scènes de la vie professionnelle d'autres personnes, visuels qui sont l'occasion de partager des représentations sur les métiers. Cependant la méthodologie canonique du FOS ne prend pas en compte cette dimension de manière explicite. Curieusement, alors que le FOS s'adresse à des publics adultes ayant un vécu, ce courant n'intègre que très marginalement la réflexivité inscrite dans la longue durée. On peut imputer cela au focus mis sur la compréhension d'échanges conduits dans un temps bref, dans le cadre d'enregistrement vidéos ou audios diffusés en cours. Ces extraits, de l'ordre de quelques minutes, n'ouvrent qu'une fenêtre étroite sur les situations professionnelles. Or, entre la scène donnée à entendre ou à voir dans les « documents supports » et ce qui se joue réellement dans la durée des collectifs de travail, il y a un monde. Une notion comme celle de « moment professionnel », développée par Demont (2015) rend tangible tout ce que cristallise la scène stéréotypée, en amont d'elle-même et dans la projection aussi de ce qui suivra pour la postérité. Différents éléments structurent ainsi l'exercice des professions de manière bien souvent tacite et allusive. Mais comment intégrer cela dans l'instantané des séances de FOS ? Une solution pourrait être le parrainage par d'anciens professionnels francophones, comme proposé par Demont (2017) à propos des publics militaires afin d'accentuer la transmission des expériences voire leur confrontation, par-delà les anecdotes que l'on peut rapporter, de-ci de-là, avec un regard extérieur. Mais cette formule de parrainage est peu aisée à mettre en œuvre, quand on est limité par le format du cours ou du stage intensif d'une semaine.

On constate donc que le partage d'expériences et de points de vue est sans aucun doute ce que le FOS peine le plus à intégrer parmi les écueils qu'il a à surmonter. Avec espoir, on portera le regard sur un outil produit hors du champ de la didactique des langues dans la perspective de *l'implicated theater* et entièrement centré sur des scènes de quiproquos ou de conflits au travail <https://www.youtube.com/channel/UCro2riSHRQKNEO3BP7Lkijwg> (31/01/2019). Ces scènes sont jouées par des acteurs et se présentent comme de courts sketches offrant des arrêts sur images avec des incrustations demandant « Qu'aurait-elle pu dire ? », « Qu'aurait-il pu faire ? ». Ce matériel a été développé en anglais par le projet

européen IR'Multiling dans la perspective de la participation des syndicats à l'intégration des travailleurs migrants. Ainsi, dans le film intitulé « Darling » <https://www.youtube.com/watch?v=cww59iEU2Vw> où un patron oublie le nom d'une nouvelle embauchée migrante, qu'il juge imprononçable, il est demandé à la fin de la vidéo de prendre tour à tour la place de l'employée en question, de sa collègue et même du patron pour ne pas aboutir à la même impasse. Dans cette activité, ce n'est pas le réalisme des situations filmées qui importe, mais la richesse des scénarios de sortie de crise ou d'évitement du malaise que les participants doivent inventer. La diversité des scénarios imaginés par les uns et les autres produit un ensemble nourri de solutions, qui font parfois intervenir des acteurs supplémentaires non spécifiés dans la vidéo d'appui : faire appel à un service de traduction de l'université voisine, demander à une association ou à un syndicat de rédiger un dépliant multilingue. Autant d'options qui sont ensuite mises en scène et testées, dans des sketches eux-mêmes pris en charge et analysés par les personnes en formation. Au fil de ces propositions de résolution de problème théâtralisées, on voit si les choses sont réellement « jouables ». Ce « théâtre impliqué » pourrait inspirer des pratiques innovantes en FOS, en étant plus collaboratif que le simple jeu de rôles et en demeurant toutefois gérable dans le format d'une séance d'une heure ou deux.

Conclusion

Le paradigme de l'action a émergé dans l'épistémologie des recherches sur l'activité de travail, l'agir professionnel dans le monde de l'entreprise, ou la didactique scolaire, avec la perspective actionnelle déployée dans le CECRL. Dans un même temps, on a vu monter en puissance les collectifs (que l'on pense aux communautés apprenantes et aux équipes de collaborateurs dans le monde professionnel ou bien au travail en petits groupes actifs dans les classes). De telles lames de fond conceptuelles ont entraîné de multiples ondes de choc dans les pratiques d'enseignement des langues. Les opérations de formation en FOS sont un temps restées pour la plupart à l'écart de ces évolutions. Cependant de nouvelles pratiques commencent à émerger en FOS. Nous espérons avoir ici ouvert quelques pistes d'innovation, tout en sachant qu'un important travail d'enrichissement du matériel et des manières de

faire plus anciens doit également être mis en œuvre, comme pour les exercices écrits (Mourlhon-Dallies, 2017) et les interactions à l'oral (Mourlhon-Dallies, 2018a). L'époque est donc particulièrement stimulante, mais face à la bascule épistémologique forte qui la caractérise, il importe que les praticiens du FOS se saisissent eux-mêmes des espaces qui s'ouvrent à eux, conscients des opportunités actuelles comme de leurs propres contraintes, envies et habitus didactiques.

Bibliographie

BAKHTINE, M., 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

BEACCO, J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.

BERCHOUD, M.-J. et ROLLAND, D., 2004, *Français sur Objectifs Spécifiques : de la langue aux métiers, Le français dans le monde, Recherches et applications*, Paris, CLE International et FIPF.

BOURGUIGNON, C., 2007, « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action », Paris, Association des Professeurs de Langues Vivantes/Les langues modernes, consulté en ligne le 17 avril 2018, <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>

BOURGUIGNON, C., 2008 a, « Enseigner les langues dans la logique actionnelle : le scénario d'apprentissage-action », diaporama présenté aux Etat généraux de l'enseignement du japonais en France, Ecole normale supérieure rue d'Ulm, le 15 novembre 2008, consulté en ligne le 17 avril 2018.

BOURGUIGNON, C., 2008b, « Enseigner/apprendre les langues de spécialité à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVII N°2, 40-48, consulté le 19 avril 2018, <http://journals.openedition.org/apliut/3198> ; DOI : 10.4000/apliut.3198

BRADDELL, A., 2017, *Citizens' Curriculum guide to non-directive Coaching*, Learning and Work Institute, Leicester.

BRONCKART, J.-P., 2005, *Une introduction aux théories de l'action*, Carnets des Sciences de l'éducation, Université de Genève.

CARETTE, E., 2008, entretien donné à la revue francparler, mars 2008, <http://www.francparler-oif.org/images/stories/articles/carette2008.htm>

DOUILLY, A., 2018, « Cours de langue pour cheminots : retour sur une expérience de quatorze ans », *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 29, Paris, CLE International, pp. 132-138.

DEMARET, M., MARCOTTA, P. et ROSILLO, M.-P., 2013, *Quartiers d'affaires 1, A2*, CLE International.

- DEMONT, G., 2017, « Pratique du parrainage en formation professionnelle », in WALLEHORST, N. & KERN, D. (éds.), *Bildungsforschung* n°1, *Nous n'avons pas fini d'apprendre ! Wir lernen immer weiter!* <https://open-journals4.uni-tuebingen.de/ojs/index.php/bildungsforschung/issue/view/25>, Consulté le 25 avril 2018.
- DURRIVE, L., 2012, « Comment approcher une situation de travail dans une perspective ergologique », *Tempus Actas de Saude Coletiva*, vol.6/2, Université de Brasilia, 237-251.
- ENLART, S. et JACQUEMET, S., 2014, *Préalables à l'ingénierie de formation*, Carnets des Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- FASSIER, T. et TALAVERA-GOY, S., 2008, *Le français des médecins, 40 vidéos pour communiquer à l'hôpital*, Grenoble, PUG.
- FILLIETTAZ, L., 2005, « Discours, travail et polyfocalisation de l'action », in FILLIETTAZ, L. et BRONCKART, J.-P. (éds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, BCILL 115, Peeters, Louvain-La-Neuve, 155-175.
- GILLMANN, B., 2007, *Travailler en français en entreprise, A1/A2*, Didier.
- GRÜNHAGE-MONETTI, M., HALEWIJN, E. et HOLLAND, C., 2004, *Odyssée, La deuxième langue sur le lieu de travail, les besoins linguistiques pour les travailleurs migrants, l'organisation de l'apprentissage des langues à des fins professionnelles*. Graz : Centre Européen des Langues Vivantes, Editions du Conseil de l'Europe.
- GÜNNARSON, B.-L., 2009, *Professional Discourse*, New York, Continuum.
- LAURENS, V., 2017, « Du fonctionnel à l'actionnel : continuité et innovation dans la réflexion méthodologique pour l'enseignement du FLE », *Les Cahiers de l'ASDIFLE* n°28, Paris, CLE International, 165-178.
- LOPES M., S., 2017, *Le portugais parlé par les réceptionnistes d'hôtel (portugais européen) : description et enseignement à des locuteurs non lusophones*, *Mémoire de doctorat*, Université d'Aix Marseille et Université de Porto.
- MANGIANTE, J.-M., 2008, « Des référentiels de compétences en français à visée professionnelle : des outils pour concevoir des formations pour publics spécifiques », in BERTRAND, O. et SCHAFFNER, I. (éds.), *Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*, Les éditions de l'école Polytechnique, 71-81.
- MANGIANTE, J.-M., 2007, « Une démarche de référentialisation en français des professions : le partenariat universités-Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris » in MOURLHON-

- DALLIES, F. (éd.), *Le français dans le monde Recherches et applications* n°42 *Langue et travail*, Paris : FIPF, CLE International, 129-144.
- MANGIANTE, J.-M. et PARPETTE, C., 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique. De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette Fle.
- MEDINA, C., 2017, « Le chirurgien-dentiste au cœur de la multiplication des interlocuteurs, des savoirs, des savoir-faire et des savoirs être. Quelle formation en FOS pour une optimisation de la formation professionnelle des chirurgiens-dentistes nouvellement installés en France ? », *Points communs* n°4, *Le français professionnel : quels enjeux et quelles perspectives méthodologiques*, consulté en ligne le 16 avril 2017, Paris, CCIP, 6-23.
- MOLINIE, M., 2007, « Mobilité internationale et activité formatrice du sujet plurilingue ». *Revue de la Société japonaise de didactique du français (SJDF), Etudes didactiques*, 2 (2). <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01474585>, Consulté le 21 avril 2018.
- MOURLHON-DALLIES, F. et DE FERRARI, M., 2018, « *Sviluppare le competenze linguistica appoggiandosi sul contesto professionale : un modello su mappa* » (Développer les compétences langagières en s'appuyant sur le contexte professionnel : un modèle par carte.), in GRÜNHAGE-MONETTI, M. ET BRADDELL, A (éds.), *Work-related second language learning, Il Quaderni della ricerca*, 40, Loescher et Edizioni La Linea, 108-126.
- MOURLHON-DALLIES, F., 2018c, « Du FOS au FLP : la bascule des paradigmes » *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 29, Paris, CLE International, pp. 58-69.
- MOURLHON-DALLIES, F., 2018b, « Langues apprises sur le lieu de travail : la fin des professeurs ? » *Le français dans le monde* n°417, Paris FIPF et CLE International, pp. 34-35.
- MOURLHON-DALLIES, F., 2018a, « Interactions en milieu professionnel : quelle voix prendre ? », *Le français dans le monde* n°415, Paris FIPF et CLE International, 24-25.
- MOURLHON-DALLIES, F., 2017, « Les exercices de langue au cœur de la professionnalisation des publics de spécialité : éléments méthodologiques pour l'enseignant-concepteur », in KRAJKA, J. et SOWA, M. (éds.), *Innovations in Languages for Specific Purposes. Present Challenges and Future Promises*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 85-100.
- MOURLHON-DALLIES, F., 2015, « Penser le lien entre langage, travail et didactique des langues : modélisations, façons de voir, façons de faire », *Langage, Travail, Formation*

- numéro de lancement, <https://apps.atilf.fr/reseaultf/?cat=17>, consulté en ligne le 20 avril 2018.
- MOURLHON-DALLIES, F., 1995, Une méthodologie pour l'analyse linguistique de genres discursifs produits en situation professionnelle : étude d'écrits touristiques sur Venise en quatre langues, *mémoire de doctorat*, Université de la Sorbonne nouvelle.
- OURSEL, E., 2018, « Quelques principes d'ingénierie de formation appliqués au français de l'administration : analyse des besoins et conception de formation », *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 29, Paris, CLE International, pp. 70-108.
- RICHER, J.-J., 2016, « Pour une reconceptualisation de la didactique du français sur objectifs spécifiques » in MARKEY, D. et KINDT, S. (éds.), *Didactique du français sur objectifs spécifiques. Nouvelles recherches, nouveaux modèles*, Garant, Antwerpen, 11-26.
- RICHER, J.-J., HOLLE, A. et CHOLVY, J., 2016, « Genre de discours et FOS », *Points communs* n°3, *Analyse des données et élaboration des contenus de formation en FOS : des corpus aux ressources*, consulté en ligne le 17 novembre 2017, Paris, CCIP, 44-61.
- SCHWARTZ, Y., 2015, « Travail et ergologie. La démarche ergologique », *Cahiers du LARIS* n°2, *Le travail. Analyses et perspectives*, Nice, pp. 14-25.
- SCOLLON, R., 2005, « The rhythmic integration of action and discourse: work, the body and the earth », in NORRIS, S. and JONES, R.-H., *Discourse in Action, Introducing Mediated Discourse Analysis*, New York, Routledge, 20-31.
- SOCKETT, G., 2014, *The online informal learning of English*, Macmillan.
- SOWA, M., 2017, « Agir pour enseigner. Quel rôle peut jouer la perspective actionnelle dans la formation des enseignants de FOS ? », *Points communs* n°4, *Le français professionnel : quels enjeux et quelles perspectives méthodologiques ?*, CCIP, 24-42.
- TOLAS, J. et MOURLHON-DALLIES, F., 2004, *Santé-médecine.com*, Paris, CLE International.
- WEISSENBERG, J., 2013, *Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache, ein Leitfaden für die Praxis*, IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch, Le Passage Hamburg und Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Interroger les enseignants de FOS sur leur légitimité face aux apprenants

Laura ABOU HAIDAR, Université Grenoble Alpes, Laboratoire LIDILEM

Introduction

Lorsque la thématique de la journée d'étude dont sont issus ces actes s'est posée, il nous a paru utile d'explorer la question du sentiment de légitimité de l'enseignant face à ses apprenants. En effet, que cela soit à travers notre propre expérience d'enseignante de FOS auprès de publics de professionnels variés, ou à travers les échanges avec des enseignants exprimant leurs craintes et leurs inquiétudes dans certains contextes professionnels, certaines inquiétudes récurrentes sont susceptibles d'émerger et d'être exprimées par les enseignants de FOS : la mise en présence, dans un contexte didactique, d'un enseignant de langue occupant théoriquement de ce fait une position haute, et d'un public de professionnels occupant de ce fait une position basse, mais possédant des compétences spécifiques dans son domaine, pourrait constituer un risque (Cicurel, 2011 : 139) potentiel pour la face de l'enseignant. Il est donc apparu pertinent d'interroger le sentiment de légitimité des enseignants par rapport à leurs apprenants, en leur donnant la possibilité de s'exprimer sur cette question. Il est probable, comme l'écrit Fallet (2016), que de plus en plus de spécialistes de disciplines autres que la didactique du FLE arrivent au FOS armés d'une solide expérience antérieure dans leur domaine de spécialité ; il est sans doute possible également que les profils des enseignants de FOS soient en train d'évoluer au fil du temps ; il n'en reste pas moins que ce sont majoritairement des enseignants de FLE qui se voient confier des cours de français sur objectif spécifique, scientifique, ou professionnel. Nous avons donc voulu interroger le sentiment de légitimité des enseignants en posant l'hypothèse suivante : la position haute de l'enseignant pourrait se trouver déstabilisée dans certains contextes et face à certains apprenants et affecter ainsi leur sentiment de légitimité en mettant leur « rôle en péril » (Cicurel, 2011 : 45).

S'il paraît important d'interroger ces acteurs du FLE sur leur ressenti, c'est parce que nous pensons que la question de la légitimité a sans doute un impact sur la relation didactique

mais aussi sur les performances de l'enseignant, et par là-même sur l'efficacité de l'enseignement.

Après avoir présenté des notions théoriques qu'il nous semble utile de solliciter, nous analysons les résultats d'une enquête par questionnaire menée auprès d'une quarantaine d'enseignants français et étrangers exerçant dans de multiples lieux et structures et auprès de divers publics dans le domaine du FOS. Nous proposons d'élargir la réflexion sur des éléments potentiellement définitoires de la notion de la légitimité, telle qu'elle est perçue par les enseignants.

1. Interroger le sentiment de légitimité de l'enseignant de FOS : cadre théorique et concepts sollicités

Notre réflexion prend pour point de départ les travaux sur le « répertoire didactique », telle que cette notion est abordée par Cadet (2005 : 62), à savoir « l'ensemble des savoirs et savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre la langue-cible à un public donné. Ces savoirs et savoir-faire se forment à partir de modèles de références socioculturels [...], acquis par expérience, observation et/ou imitation, et à partir de nouveaux modèles de références théoriques et pratiques de formation professionnelle pédagogique ». En particulier, ce sont les « modèles intériorisés » (Cicurel, 2011 : 219) de l'enseignant que nous avons souhaité approcher, en nous intéressant plus précisément aux « représentations, croyances et savoirs » (Cambra Giné, 2003), définis comme un « ensemble de constructions mentales, phénomènes ou processus cognitifs organisés cognitivement, plus ou moins factuels, plus ou moins consensuels, plus ou moins teintés d'émotions et de valeurs, individuels, mais aussi socialement élaborés, partagés et transmis » (Cambra Giné, 2003 : 211). La manière dont un enseignant se représente sa posture nous a également interpellée : cette notion est appréhendée dans des travaux d'auteurs tels que Cambra Giné (2003), Causa (2012), Deschryver & Lameul (2016) ou Lameul (2005), et est « forgée par notre histoire personnelle, les habitudes acquises, les expériences antérieures » (Deschryver & Lameul, 2016 : 2). Si on complète cette acception avec le fait que la posture est construite dans l'histoire scolaire sociale et personnelle du sujet (Bucheton, 2001), on peut émettre l'hypothèse que le dispositif d'enseignement et

d'apprentissage peut être affecté en fonction de la posture adoptée par l'enseignant. L'enseignant peut en effet adopter « une posture active, dans laquelle l'agent exprime son engagement à exercer son action sur les choses ou ses intentions de réaliser certains objectifs » (Bronckart, 2004 : 96), ou à l'opposé, « une posture fataliste, dans laquelle l'agent se sent impuissant face à l'inconnu et l'incertain, et manifeste son incapacité à agir » (*ibid.*).

La question de la légitimité telle qu'elle est perçue par l'enseignant nous interpelle dans ce qu'elle exprime sur la remise en cause des rôles traditionnels de l'enseignant et de l'apprenant, à travers les moments « où l'expertise « change de mains » » comme le formulent Moore et Simon (2002 : 1). Or la pédagogie est régie par des lois telles que « l'asymétrie de statut » (Robbes, 2006) entre l'enseignant et l'élève. Comme l'écrit Muller (2010 : 1) : « En classe de langue, les rôles et places occupés par les interactants sont largement conventionnels. Dans l'imaginaire dialogique des participants, le professeur est un expert placé en position haute et chargé de transmettre des connaissances à des étudiants moins compétents et situés en position basse ».

Dans un cours de FOS, les rôles et les places sont susceptibles d'être plus facilement déstabilisés que dans un cours de français général : toute relation pédagogique implique un certain déséquilibre dans la maîtrise des contenus entre enseignant et enseigné, et ce déséquilibre est généralement en faveur de l'enseignant. Cependant dans un contexte d'enseignement du FOS, il existe en quelque sorte un « déséquilibre en miroir » (Mangiante et Parpette, 2004) en faveur de l'apprenant cette fois-ci, lequel, s'il n'est pas encore compétent dans la langue cible, possède une compétence certaine dans le domaine de spécialité ou professionnel considéré ; cela « peut déstabiliser l'enseignant, provoquant l'apparition de sentiments d'illégitimité et d'insécurité » (Fallet, 2016). Et comme l'affirme Carras (2017 : 75), cette « perte de position haute [...] peut engendrer des conflits de légitimité avec l'enseignant. [...] Le traditionnel rapport asymétrique au savoir entre l'enseignant et l'apprenant est remis en cause, dans la mesure où les apprenants possèdent eux aussi un savoir lié à leur expertise dans leur domaine, savoir que ne possède pas l'enseignant ». Il s'agit d'une menace pour la face (Goffman, 1974) qui a sans doute un impact sur la situation didactique.

Cela nous amène naturellement à la question de la légitimité de l'enseignant. La légitimité est la qualité de ce qui est légitime, selon la définition récurrente des lexicographes : un

enseignant légitime est un enseignant reconnu dans sa position haute, reconnu comme dépositaire de l'autorité dans le sens où « celui qui fait autorité n'est pas autoritaire. C'est « la compétence qui fait autorité » » (Oury & Pain, 1972 : 305). Et on ajoute avec Robbes (2006 : 115) que « mutuelle, négociée, la reconnaissance constitue l'élément essentiel du processus de légitimation de l'autorité ». Un enseignant légitime est donc celui dont les compétences sont reconnues par l'apprenant, qui le place en position haute d'expert et de dépositaire de l'autorité éducative. A fortiori, un enseignant légitime est lui-même convaincu de ses propres compétences, dans un processus d'auto-reconnaissance qui fait qu'il est intimement persuadé que la position haute d'expert qu'il occupe est une position appropriée, compte tenu du fait qu'il est dépositaire de l'autorité éducative.

C'est en sollicitant cet angle théorique que nous avons souhaité donner l'occasion aux premiers concernés d'exprimer leur ressenti sur ce sujet : les enseignants de FOS sont-ils eux-mêmes convaincus de leur propre légitimité ? À quelles difficultés sont-ils confrontés, et quelles stratégies de résolution mettent-ils en place pour les contourner ?

2. Méthodologie adoptée

2.1. Démarche

L'excellente enquête menée par Fallet (2017) dans le cadre d'un mémoire de Master 2 dirigé par Carras et intitulé *Enseignement du français à des publics spécialisés : difficultés, stratégies et posture de l'enseignant de FOS* a servi de fondement à notre propre étude : Fallet ouvre une piste de réflexion et de recherche qui nous semble inédite dans le champ des représentations et du ressenti des enseignants de français auprès de publics spécifiques. Elle se focalise en effet entre autres sur la question de la légitimité de l'enseignant, non seulement à travers des questionnaires et des entretiens auprès d'enseignants, mais également auprès d'un public d'étudiants. Elle met en perspective le vécu et le ressenti des uns et des autres dans une démarche tout à fait originale et instructive. Nous avons voulu aller plus loin dans le sens où nous avons souhaité toucher des enseignants en provenance de divers horizons géographiques et culturels, affectés dans plusieurs zones géographiques et dans plusieurs types d'institutions. Il nous a semblé important d'ouvrir la question relative

aux difficultés rencontrées par les enseignants et aux différents types de stratégies de résolution, incluant la collaboration avec des enseignants experts. Enfin, il nous paraissait utile de donner aux enseignants interrogés l'occasion de s'exprimer sur les conditions de la perception de leur propre légitimité dans l'exercice de leur fonction d'enseignant de FOS.

2.2. Présentation du questionnaire

Compte tenu de ces éléments, le moyen le plus efficace pour commencer cette étude exploratoire nous a paru être une enquête par questionnaire, anonyme, soumise en ligne de manière à ce qu'elle puisse toucher des enseignants géographiquement éloignés. Le fait d'opter pour un questionnaire constitue un pari relativement risqué compte tenu de l'objet même de cette étude : nous avons tenté d'en limiter l'impact négatif dans le cadre de la formulation des questions et en particulier des questions ouvertes, ce sur quoi nous reviendrons plus loin. Nous avons opté pour un formulaire Google pour collecter les données, pour plusieurs raisons :

- Les modalités de questions proposées, qu'elles soient ouvertes ou fermées, nous semblaient correspondre aux objectifs fixés pour l'enquête ;
- Son caractère intuitif et son ergonomie, aussi bien pour ce qui est de son usage lors de la conception du questionnaire, que pour les répondants, a constitué un élément déterminant ;
- La gestion des réponses et la possibilité de les exporter sur un fichier de traitement quantitatif permettaient une exploitation rapide et efficace ;
- L'analyse multicritériée disponible et la présentation des résultats étaient conformes aux attentes dans le cadre de cette étude.

Le questionnaire est constitué de 41 questions, ouvertes ou fermées, divisées en 7 sections. La première section présente l'enquête en quelques lignes :

Cette enquête est effectuée dans le cadre d'une recherche sur les représentations et la posture des enseignant.e.s de français sur objectifs spécifiques et français de spécialité, face à un public professionnel et/ou spécialisé. Les réponses sont anonymes et seront exploitées à des fins de recherche exclusivement, au sein du laboratoire LIDILEM de l'université Grenoble Alpes. L'appellation FOS est utilisée d'une manière générique très large pour désigner le

*français sur objectif spécifique, le français de spécialité, le français des disciplines, le français langue professionnelle. Merci pour votre contribution*².

La deuxième section est intitulée : « *Qui êtes-vous ?* ». Elle propose aux répondants de renseigner 13 questions : leur genre, leur âge, leur nationalité, leur diplôme le plus élevé en didactique des langues, leur pays actuel d'exercice, leur profession actuelle, le nombre d'années d'enseignement du FOS, les différents lieux et différentes institutions d'exercice en tant qu'enseignant de FOS, les spécialités ou domaines d'exercice, les types de publics d'apprenants auxquels ils sont confrontés, leur formation antérieure initiale ou continue en didactique du FOS, leur usage de matériels ou de méthode de FOS. Il leur est enfin demandé s'ils ont déjà conçu un cours de FOS et de préciser le cas échéant dans quelle spécialité ou domaine.

La troisième section est intitulée : « *Formation personnelle antérieure dans un/des domaines de spécialité* ». Parallèlement à des questions sur le type et les domaines des formations concernées, les enseignants doivent répondre aux questions suivantes :

Cette formation disciplinaire est-elle un avantage pour votre pratique d'enseignant.e de FOS ? Expliquez.

Le cours de FOS que vous assurez aurait-il été de la même qualité si vous n'aviez pas suivi une formation disciplinaire ?

Auriez-vous accepté d'assurer un cours de FOS dans une discipline à laquelle vous n'auriez pas été formé.e ?

La quatrième section est intitulée : « *Quel est votre degré d'adhésion avec les propositions suivantes ?* ». Les enseignants sont invités à se positionner sur leur sentiment de sérénité et de stress, de légitimité et d'illégitimité, de sécurité et d'insécurité, de confiance, de compétence et d'incompétence. Ils sont enfin invités à renseigner la question ouverte suivante : « *Lorsque j'enseigne le FOS à des spécialistes, je me sens...* ».

La cinquième section est intitulée : « *Stratégies d'enseignement et difficultés rencontrées* ». Les enseignants sont invités tout d'abord à cocher parmi une liste d'items proposée, en réponse à la question « *Quelles difficultés rencontrez-vous lorsque vous enseignez le FOS ?* ». Les items couvrent des notions variées : « *aborder des concepts, trouver des documents supports, concevoir des séquences de classes, des activités pédagogiques, prévoir une*

² Pour faciliter la lecture, les extraits de l'enquête (aussi bien les questions que les réponses des enseignants) seront rédigés en italique.

progression, une évaluation, répondre aux questions des apprenants sur les thèmes évoqués, comprendre la démarche disciplinaire... ». Les enseignants interrogés doivent également s'exprimer sur les stratégies qu'ils mettent en place pour enseigner le FOS, en choisissant parmi une liste d'items proposés, par exemple : « *collaborer avec d'autres enseignants, utiliser des manuels de FOS, des sites de FOS, des sites internet spécialisés dans la discipline, des ressources diverses de vulgarisation scientifique, se renseigner auprès des apprenants... ».* Deux dernières questions leur demandent de se prononcer sur les raisons pour lesquelles ils collaborent avec d'autres enseignants (de FOS, et de disciplines spécifiques), et de choisir un ou plusieurs items proposés, par exemple : « *discuter de la méthode, de la discipline, des contenus, corriger des copies, choisir des documents supports ».*

La sixième section est intitulée : « *Votre sentiment de légitimité en tant qu'enseignant.e de FOS ».* On leur demande de commencer par qualifier leur sentiment de légitimité lorsqu'ils sont dans la classe de FOS (en cochant parmi les propositions suivantes : Très fort, Fort, Modéré, Faible, Très faible). Ensuite, 6 questions ouvertes sont proposées :

Vous êtes-vous déjà senti.e illégitime face à des publics spécialisés ? Si oui, expliquez dans quel contexte.

Un apprenant a-t-il déjà remis en cause votre sentiment de légitimité dans un cours ? Si oui, expliquez le contexte.

Si un apprenant a déjà remis en cause votre sentiment de légitimité dans un cours : décrivez son attitude.

Si un apprenant a déjà remis en cause votre sentiment de légitimité dans un cours : décrivez les conséquences sur votre posture d'enseignant.e.

Pour vous, un.e enseignant.e de FOS légitime dans sa classe, c'est quelqu'un qui....

Pour vous, un.e enseignant.e de FOS illégitime dans sa classe, c'est quelqu'un qui....

La dernière section est intitulée : « *Pour conclure ».* Elle est constituée de cinq questions ouvertes :

Personnellement, vous sentez-vous capable d'assurer n'importe quel cours de FOS dans n'importe quel domaine ?

Y a-t-il des domaines dans lesquels vous ne voudriez pas assurer un cours de FOS ?

Que faut-il pour qu'un.e enseignant.e de FLE puisse prendre en charge sereinement une formation en FOS ?

Cherchez-vous à vous spécialiser dans les domaines dans lesquels vous assurez des cours de FOS ?

Que faut-il pour qu'un.e enseignant.e de FLE se sente parfaitement légitime pour assurer un cours de FOS ?

Sitôt le questionnaire conçu, le lien a été diffusé sur les réseaux sociaux, mais aussi à travers des organes de diffusion professionnels dans le domaine du FLE, et quelques associations de professeurs de français. Il est certain que compte tenu de sa longueur et en particulier des questions ouvertes qui en font partie, c'était un pari à relever. Quarante enseignants ont renseigné la totalité du questionnaire³. Le fait d'avoir proposé une enquête en ligne, anonyme, possède l'avantage de toucher des praticiens éloignés du lieu de conception, mais a l'inconvénient certain de ne pas atteindre des enseignants qui n'ont qu'un accès difficile ou restreint (voire n'ont pas d'accès) à internet. Comme nous le verrons plus loin, les données recueillies ont été analysées sur le plan aussi bien quantitatif que qualitatif, mais les effectifs très limités de répondants ne nous permettent que d'esquisser une réflexion qui pourrait être étayée par une enquête de plus grande ampleur⁴.

2.3. Qui sont les enseignants de l'enquête ?

Cette enquête par questionnaire⁵, soumise en ligne comme évoqué plus haut, a été renseignée par 40 enseignants, 6 hommes et 34 femmes. La moitié des répondants déclare appartenir à la tranche d'âge 31 à 40, 16 enseignants sont plus âgés, seuls 4 ont moins de 30 ans. Ils sont français pour la plupart, mais dix autres nationalités sont représentées : Egypte, Cap-Vert, Chine, Italie, Kazakhstan, Liban, Maroc, Pologne, Roumanie, Sénégal. La majorité des répondants exerce en France même si dix autres pays d'exercice sont également cités. Ce sont pour la plupart des enseignants expérimentés ayant plus de 5 ans d'exercice en tant qu'enseignants de FOS, qui se définissent pour la plupart comme enseignants/formateurs, et qui exercent pour plus de la moitié en université, même si d'autres lieux sont évoqués :

³ Les questionnaires incomplets n'ont pas été intégrés dans l'étude.

⁴ Nous considérons ainsi cette étude comme une étude préliminaire.

⁵ Les graphiques représentant l'ensemble des résultats figurent en annexe.

centre de langues, Grande École, entreprise, Institut français... Pour ce qui est du nombre de lieux d'affectation, la moitié des répondants déclare exercer dans un unique lieu alors que l'autre moitié exerce dans plusieurs institutions ou organismes. Enfin, le diplôme le plus élevé en didactique des langues est le Master 2 pour 20 répondants, mais on compte également quelques docteurs. Il est à noter qu'une petite minorité possède un diplôme inférieur au Master 2 ou non universitaire (Licence, DAEFLE – diplôme d'aptitude à l'enseignement en français langue étrangère – ou DDIFOS – diplôme de didactique du français sur objectifs spécifiques)⁶.

Lorsqu'on s'intéresse à la formation antérieure, à la question de savoir si les répondants ont déjà suivi des formations en didactique du FOS, l'absence de formation antérieure dans ce domaine est étonnamment exprimée par la moitié des répondants : cela interroge aussi bien sur l'accessibilité des formations délivrées dans le cadre de la formation continue par des organismes divers, que sur la place de la formation en didactique du FOS dans les cursus de formation initiale des futures enseignants de FLE. Seule une minorité déclare avoir déjà reçu une formation spécifique dans le domaine de spécialité des apprenants de FOS (management, droit...).

Cette absence de formation antérieure n'empêche pas les enseignants de s'approprier pleinement les savoirs et savoir-faire relatifs aux contenus enseignés : la moitié des répondants n'a jamais utilisé de manuel de FOS et conçoit ses propres cours. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que l'auto-formation joue un rôle primordial dans le cursus des enseignants et la manière dont ils s'approprient l'enseignement de la discipline dont ils ont la charge.

3. Analyse des résultats

A la question de savoir si les enseignants enquêtés se sentent « sereins, légitimes, en sécurité, confiants, compétents », lorsqu'ils enseignent le FOS à des spécialistes, la figure 1 présente le portrait global qui se dégage des réponses exprimées. Il est à noter que les réponses négatives ne sont pas corrélées avec les années d'expérience : toutes les catégories (débutant, 1-3 ans, 3-5 ans, plus de 5 ans) sont représentées.

⁶ Voir annexe en fin de document.

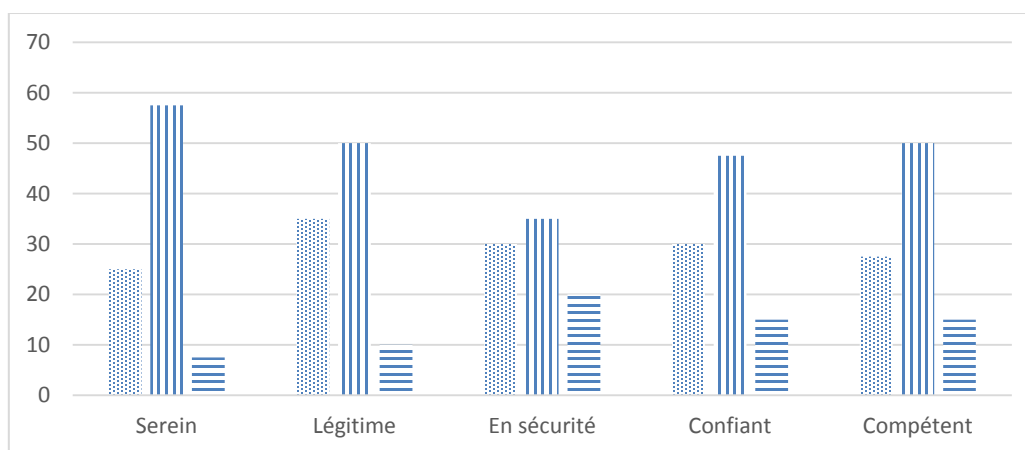


Fig.1 – Le ressenti des enseignants, en pourcentage (1^{re} colonne : « tout à fait », 2^e colonne : « plutôt », 3^e colonne « plutôt pas »).

20% des enseignants se sentent en insécurité lorsqu'ils enseignent le FOS à des spécialistes, ce qui est très proche des résultats obtenus par Fallet (2017) qui obtient 24% de réponses. Mais ce sentiment d'insécurité n'est pas corrélé au sentiment d'illégitimité puisque la majorité écrasante de ceux qui se sentent en insécurité déclare néanmoins se sentir légitime dans la classe. Cela nous amène à deux constatations :

- on peut tout à fait se sentir en insécurité, et être néanmoins convaincu de sa propre légitimité ; l'insécurité n'induit pas l'illégitimité ;
- le sentiment d'insécurité ressenti par les enseignants enquêtés n'a pas une connotation négative, au sens où cela a été mis en lumière dans le cas de « l'insécurité linguistique » (Roussi, 2009 : 11) : plutôt que de le ressentir comme un obstacle inhibant toute action, il s'agit plutôt pour l'enseignant de le transformer en émulation positive de manière à ce que cela devienne un atout au service de l'action didactique, et par conséquent, au service des apprentissages. Nous sommes donc face à une insécurité positive, exigeante, qui met certes l'enseignant en alerte mais n'entraîne pas une perte de face et de position haute de l'enseignant ; une insécurité positive, laquelle, si on arrive à la dépasser dans le cadre d'une « posture active » et non pas d'une « posture fataliste » comme évoqué plus haut, stimule et pousse à aller de l'avant, plutôt qu'une insécurité qui inhibe.

Malgré tout, 20% des enseignants ayant renseigné l'enquête déclarent avoir ressenti un sentiment d'illégitimité et/ou avoir ressenti une remise en cause de leur légitimité dans un cours. Ce ressenti est lié pour eux :

- à un défaut de maîtrise de concepts ou de notions disciplinaires, qui peut se manifester par des difficultés à répondre à des questions posées par les apprenants, ou par une incompréhension de la terminologie spécialisée utilisée ;
- à l'ignorance d'un élément d'information évoqué par un apprenant ;
- ou à tout autre élément du contexte (« *classe peu homogène, question difficile, fatigue* »), ce qui n'est pas forcément spécifique à l'enseignant de FOS.

Lorsque les enseignants ont l'impression que leur légitimité est remise en cause par les apprenants, par des questions, des remarques, des interventions diverses, voire « *des regards* » (un répondant parle de « *bras de fer* »), ils disent ressentir de « *l'agressivité, du mépris, de l'incompréhension, de la surprise, de l'arrogance, du désintérêt* », dans l'attitude des apprenants. Cela peut avoir des conséquences négatives sur leur posture d'enseignant : « *découragement, déstabilisation, décrédibilisation, malaise, désolation* ». Mais certains enseignants affirment aussi que cela les a poussés à approfondir leurs recherches ou leur formation, à chercher des solutions au problème posé, quitte à revenir sur la question à un moment ultérieur. Un répondant déclare même que l'attitude de l'apprenant « *est une pierre apportée à l'édifice co-construit avec la classe et, en ce sens, j'essaie de l'intégrer comme un point fort dans le déroulement et dans le développement du cours* ». Il y a donc réellement une co-construction des savoirs tout à fait assumée entre l'enseignant et les apprenants.

Il nous a semblé important de tenir compte de l'expression spontanée des enseignants : à la proposition « *lorsque j'enseigne le FOS à des spécialistes, je me sens...* », la plupart des réponses sont positives :

- les répondants expriment le fait d'aimer ce qu'ils font, on retrouve des termes tels que « *confiance, sérénité, motivation, utilité, aisance, compétence* », le sentiment d'être « *bien, à la hauteur, à ma place* », et pour quelques-uns la « *satisfaction de relever un défi* » ;
- sur le plan du ressenti professionnel, l'expression récurrente d'être « *à sa place de pédagogue ou de professeur de français (FL/FS...)* », « *dans un travail de collaboration avec les apprenants experts de leur discipline* », et certains déclarent être conscients de leur « *plus-value* » par rapport aux apprenants ;
- quelques rares réponses renvoient néanmoins à un sentiment négatif de « *malaise, insécurité, stress* ».

4. Types de difficultés et stratégies mises en place par les enseignants

Les difficultés rencontrées par les enseignants sont de plusieurs types, comme le montrent leurs réponses⁷ à la question « *Quelles difficultés rencontrez-vous lorsque vous enseignez le FOS ?* », où il leur est demandé de choisir parmi une liste d'items proposés.

- La « difficulté de trouver des documents supports » est celle qui est la plus mentionnée par les enseignants (47,5%). Cette réponse sur les ressources est parfaitement compréhensible compte tenu de la diversité de domaines et de spécialités évoqués par les enquêtés, et du caractère confidentiel de certaines données dans certains domaines ;
- Les difficultés strictement disciplinaires, relatives au domaine visé, viennent en seconde position :
 - compréhension des concepts (35%) ;
 - compréhension de la démarche disciplinaire (scientifique ou professionnelle) (30%) ;
 - réponses aux questions des apprenants sur les thèmes abordés (20%) ;
- Les difficultés d'ordres méthodologique et didactique sont également mentionnées :
 - prévoir une évaluation (30%) ;
 - prévoir une progression (22,5%) ;
 - élaborer les contenus (17,5%) ;
 - concevoir une séquence (7,5%) ;
- Enfin, des difficultés d'ordre linguistique en relation avec la discipline ou le domaine : sélectionner le vocabulaire à enseigner (25%).

Seuls quatre enseignants sur les 40 répondants affirment ne pas rencontrer de difficultés.

Les enseignants mettent en place des stratégies variées pour résoudre les difficultés auxquelles ils sont confrontés. Rappelons qu'il leur a été proposé de choisir parmi une série fermée d'items qui renvoient à deux grandes catégories de stratégies : les stratégies de « ressourcement » (Rubin, 1989) qui consistent à recourir à des ressources diverses ; et les stratégies « sociales » (*ibid.*) qui consistent à collaborer avec autrui, en sollicitant par exemple d'autres enseignants de FOS, ou des enseignants de disciplines différentes, voire les

⁷ Se reporter aux graphiques en annexe en fin de document.

apprenants eux-mêmes. Voici les items sélectionnés par les enseignants par ordre d'importance :

- Utiliser des sites internet spécialisés dans la discipline ;
- Se renseigner auprès des apprenants ;
- Collaborer avec des enseignants d'autres disciplines ;
- Utiliser des sites internet de FOS ;
- Utiliser des ressources (revues...) de vulgarisation scientifique ;
- Collaborer avec des enseignants de FOS ;
- Utiliser des manuels de FOS.

L'utilisation de sites internet est la réponse qui revient le plus massivement, ce qui n'est guère surprenant en soi compte tenu de la quantité et de la qualité des informations massivement disponibles de nos jours : cela met encore plus en lumière, s'il en était besoin, le bouleversement profond qu'a vécu la didactique du FOS avec la révolution numérique, et son impact spectaculaire sur les stratégies d'enseignement ces vingt dernières années.

L'item qui vient en seconde position mérite d'être souligné : plus de la moitié des enseignants déclarent se renseigner auprès des apprenants pour résoudre les difficultés auxquelles ils sont confrontés, bien plus que le fait de recourir à des pairs (enseignants de FOS ou d'autres disciplines). Cela dénote une stratégie collaborative particulièrement intéressante : les enseignants reconnaissent en effet le rôle d'expert des apprenants, et ce « renversement des rôles » tel que formulé par Moore et Simon (2002 : 127) ne remet pas en cause le sentiment de légitimité qu'ils expriment ressentir, puisque la majorité de ceux qui déclarent se renseigner auprès des apprenants pour résoudre leurs difficultés, affirment dans le même temps avoir un fort ou très fort sentiment de légitimité. Ici on voit bien que ces situations qui pourraient se traduire pour les enseignants par des « rôles en péril » si l'on adopte les propos de Cicurel (2011 : 45) ne constituent pas des obstacles insurmontables puisque les enseignants arrivent à se sortir des situations de « risque » (Cicurel, 2007) qui ne les déstabilisent finalement pas, bien au contraire, puisqu'ils acceptent de jouer le jeu du « renversement des rôles » pour le bénéfice de la situation didactique.

Le recours aux manuels de FOS vient en dernier, ce qui peut s'expliquer par la grande diversité des thèmes enseignés, et par la rareté ou l'absence de manuels pour une très grande variété de domaines.

En tout cas on peut constater que la majorité écrasante des stratégies pour lesquelles les enseignants optent peuvent être classées parmi les stratégies dites « de ressourcement », alors qu'un peu plus de la moitié sont des stratégies dites « sociales ».

Lorsque les répondants disent collaborer avec des pairs, que cela soit des enseignants de FOS ou d'autres disciplines, les réponses sont éclairantes dans le sens où ce sont les échanges sur la discipline visée et le lexique qui font la différence entre les deux catégories d'enseignants sollicités. Ainsi, avec les enseignants d'autres disciplines, l'item le plus fréquemment sélectionné est le suivant : « discuter de la discipline », pour lequel optent la moitié des enseignants ayant répondu au questionnaire (alors qu'ils ne sont plus qu'une petite minorité à « discuter de la discipline » avec d'autres enseignants de FOS). Et lorsqu'il s'agit de collaborer entre enseignants de FOS, cet item vient en cinquième position, derrière les suivants : « échanger sur la méthodologie », « discuter des contenus », « discuter des documents supports » et « discuter des concepts ». On voit donc se dessiner des stratégies sociales avec des visées différentes en fonction du profil des enseignants sollicités.

5. Qu'est-ce qu'un enseignant de FOS légitime dans sa classe ?

Pour finir il nous a semblé important de donner aux enseignants l'occasion de s'exprimer sur ce qu'est un enseignant de FOS légitime dans sa classe. Les réponses à cette question vont dans le sens d'une définition complexe et pluridimensionnelle.

Pour les enseignants ayant participé à l'enquête, un enseignant de FOS légitime, c'est quelqu'un « *qui a conscience de son rôle d'enseignant de langue au service d'une discipline ou d'un domaine* », et « *qui sait distinguer entre l'enseignement d'une langue à visée professionnelle ou disciplinaire, et l'enseignement du domaine lui-même* » ; cela signifie que les enseignants sont tout à fait conscients du fait qu'ils n'usurpent pas le rôle d'expert dans le domaine visé, même s'il sont convaincus d'apporter une plus-value d'ordre linguistique et culturel en lien avec les sujets abordés. Chacun à sa place donc, ce qui n'empêche pas une mutualisation des compétences au service des apprentissages. La légitimité est aussi perçue comme allant de pair avec « *une posture d'expert linguistique et didactique* », qui « *met les choses au point d'une manière honnête avec les apprenants* » dont le rôle d'expert dans le domaine considéré est reconnu. Pour les enseignants participant à l'enquête, le fait de

« *maîtriser les concepts, les sujets, les contenus d'enseignement* » est aussi considéré comme un facteur de légitimité de l'enseignant de FOS. La légitimité est donc perçue comme allant de pair avec la compétence professionnelle, puisque les enseignants déclarent qu'est légitime celui qui « *est apte à procéder à une analyse des besoins, et en fonction de cela, à planifier les contenus, les objectifs, concevoir des activités, de manière à répondre aux besoins identifiés en adoptant une progression appropriée, et en procédant à une évaluation adaptée* ».

De plus, un élément intéressant ressort parmi les réponses des enquêtés : la légitimité de l'enseignant est renforcée par le fait qu'il « *n'hésite pas à aborder les difficultés en adoptant des stratégies de résolution appropriées* ». L'enseignant légitime doit posséder des connaissances dans le domaine visé, que ce soit à travers des formations spécifiques (en FOS ou dans le domaine ou la discipline visée) ou d'une auto-formation, et témoigne de l'intérêt par rapport au sujet abordé. Il est conscient des savoirs, savoir-faire, savoir-être que les apprenants auront à solliciter dans le cadre de situations professionnelles dans le domaine considéré. Il fournit des outils aux apprenants pour favoriser leur autonomisation. C'est un enseignant qui a de l'expérience dans l'enseignement du FOS, même s'il n'hésite pas à admettre qu'il ne sait pas tout en se renseignant de manière à fournir des réponses aux apprenants. Il a une attitude d'écoute, d'encouragement, de valorisation des apprenants, et se positionne d'une manière honnête avec eux : en somme, l'enseignant considéré comme légitime est aussi dans une attitude ouverte de confiance partagée.

Pour ce qui est des conditions nécessaires pour qu'un enseignant de FLE se sente parfaitement légitime pour assurer un cours de FOS, voici celles qui se dégagent de l'enquête :

- La formation (initiale et continue, éventuellement diplômante) : il s'agit de l'item qui revient le plus souvent, ce qui va tout à fait dans le sens de Carras (2017 : 80) qui affirme que « face à la complexité de la mise en place des formations en langue sur objectifs spécifiques, qui entraîne une modification du statut de l'enseignant et potentiellement des conflits de légitimité, la solution passe par la formation » ; il est à noter que la majorité des répondants qui optent pour cette condition de légitimité sont des personnes qui déclarent n'avoir jamais suivi aucune formation en didactique du FOS ;

- L'expérience, l'envie de travailler, de relever le défi posé par ce type de formation, la motivation, la confiance en soi, la foi en ses capacités, l'écoute et la réceptivité par rapport aux apprenants ;
- La maîtrise des concepts disciplinaires et linguistiques ;
- Une démarche méthodologique appropriée ;
- Des ressources pédagogiques, dont des documents authentiques ;
- Une bonne connaissance du domaine visé, qui pourrait passer par l'observation du terrain ;
- Une prise de conscience de son rôle ;
- La prise en compte du contexte dans lequel il intervient, et de la « *culture éducative* » évoquée par l'un des répondants ;
- Des échanges avec les pairs ;
- La disponibilité (la dimension temporelle est évoquée).

A l'opposé, pour les participants à l'enquête, un enseignant illégitime est considéré comme étant quelqu'un qui ne possède pas les compétences professionnelles requises (ce qui se traduit sur le plan des besoins, objectifs, contenus, activités, progression, évaluation, etc.) mais aussi, pour reprendre les propos des répondants, quelqu'un qui « *se sent faible, est peu sûr de lui, se sent écrasé par les apprenants, se sent remis en question, est dans la confusion des rôles et cherche à endosser le rôle d'expert dans le domaine, n'est pas formé, ne connaît pas le domaine visé* ». Ce sont donc des sentiments négatifs de défiance, de fragilisation, d'agressivité, et de perte de crédibilité, qui sont exprimés.

Conclusion

Nous avons entamé cette étude en nous posant la question de la légitimité de l'enseignant de FOS par rapport à ses apprenants compte tenu d'une déstabilisation potentielle de sa position dans un contexte didactique, en prenant comme éléments définitoires de la légitimité, des notions telles que la compétence et la reconnaissance de l'autorité éducative par les apprenants.

L'enquête que nous avons menée, que nous considérons comme étant exploratoire, donne un éclairage complémentaire intéressant sur le sentiment de légitimité que disent éprouver les enseignants de FOS interrogés, malgré les risques auxquels ils sont confrontés. Nous avons mis en lumière des éléments de réponses qui devraient permettre d'enrichir cette notion d'autant que les enseignants participants, qui sont issus de diverses origines géographiques et culturelles et qui interviennent dans des institutions de différentes natures, proposent des réponses complémentaires et concordantes sur ce qui sous-tend, de leur point de vue, la légitimité de l'enseignant de FOS. Cette étude apporte un éclairage utile sur les moyens de légitimation des enseignants de FOS, qui possèdent de multiples ressources internes mais qui mettent en avant le socle de la formation comme principal moyen de légitimation : cette évidence, qui n'en est pas une sur le terrain si l'on en croit les profils et les réponses des enquêtés, constitue une alerte et une vraie exigence dans le domaine de la didactique du FLE, compte tenu de l'impact de la formation pour la consolidation de la posture de l'enseignant.

Cette enquête permet aussi plus généralement d'articuler les notions de légitimité, d'insécurité et de compétence, dans une perspective didactique. Elle est globalement rassurante dans le sens où les enseignants enquêtés expriment des sentiments positifs et « sécurisés » malgré les difficultés rencontrées, et rendent compte finalement de dynamiques didactiques robustes.

Nous adressons nos remerciements à tous les enseignants qui ont contribué à cette enquête.

Bibliographie

- BRONCKART, J.-P., 2004, « Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail ? », in J.-P. Bronckart et le groupe LAF (éds), *Agir et discours en situation de travail, Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 103, 11-144.
- BUCHETON, D., 2001, *Langage, savoirs et subjectivité*, mémoire présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches, université Paul Valéry, Montpellier.
- CADET, L., 2005, « Le développement du répertoire didactique des enseignants natifs de FLE : description et analyse d'un processus », *5^e colloque international Recherche(s) et formation – Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences*, IUFM des Pays de Loire, Nantes. <https://ices.fr/fr/> [consulté le 17/01/2019].
- CAMBRA GINE, M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Hatier-Didier, Collection LAL.
- CARRAS, C., 2017, « Le contrat didactique dans les formations en langue sur objectifs spécifiques : quels ajustements face à la multiplicité des acteurs ? », in SOWA M. & KRAJKA J. (dir), *Innovations en langues sur Objectifs Spécifiques / Innovations in Languages for Specific Purposes*, Peter Lang, 65-81.
- CAUSA, M., (dir), 2012, *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*, De boeck Supérieur, Collection Pédagogies en développement.
- CICUREL, F., 2011, *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.
- DESCHRYVER, N., LAMEUL, G., 2016, « Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire », *Ripes – Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32-3. <https://journals.openedition.org/ripes/1151> [consulté le 17/01/2019].
- FALLET, M., 2016, *Enseignement du français à des publics spécialisés : difficultés, stratégies et posture de l'enseignant de FOS*. Mémoire de Master 2, Didactique du FLES, Université Grenoble Alpes, Direction Catherine Carras.
- GOFFMAN, E., 1974 (traduction française), *Les rites d'interaction*, Paris, Les Editions de Minuit.

LAMEUL, G., 2005, « Quels effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles enseignantes ? », *Archives Edutice*, Paris.

MANGIANTE, J.-M., PARPETTE, C., 2004, *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.

MOORE, D., SIMON, D. L., 2002, « Déréalisation et identité d'apprenants », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16.

<https://journals.openedition.org/aile/1374#quotation> [consulté le 17/01/2019].

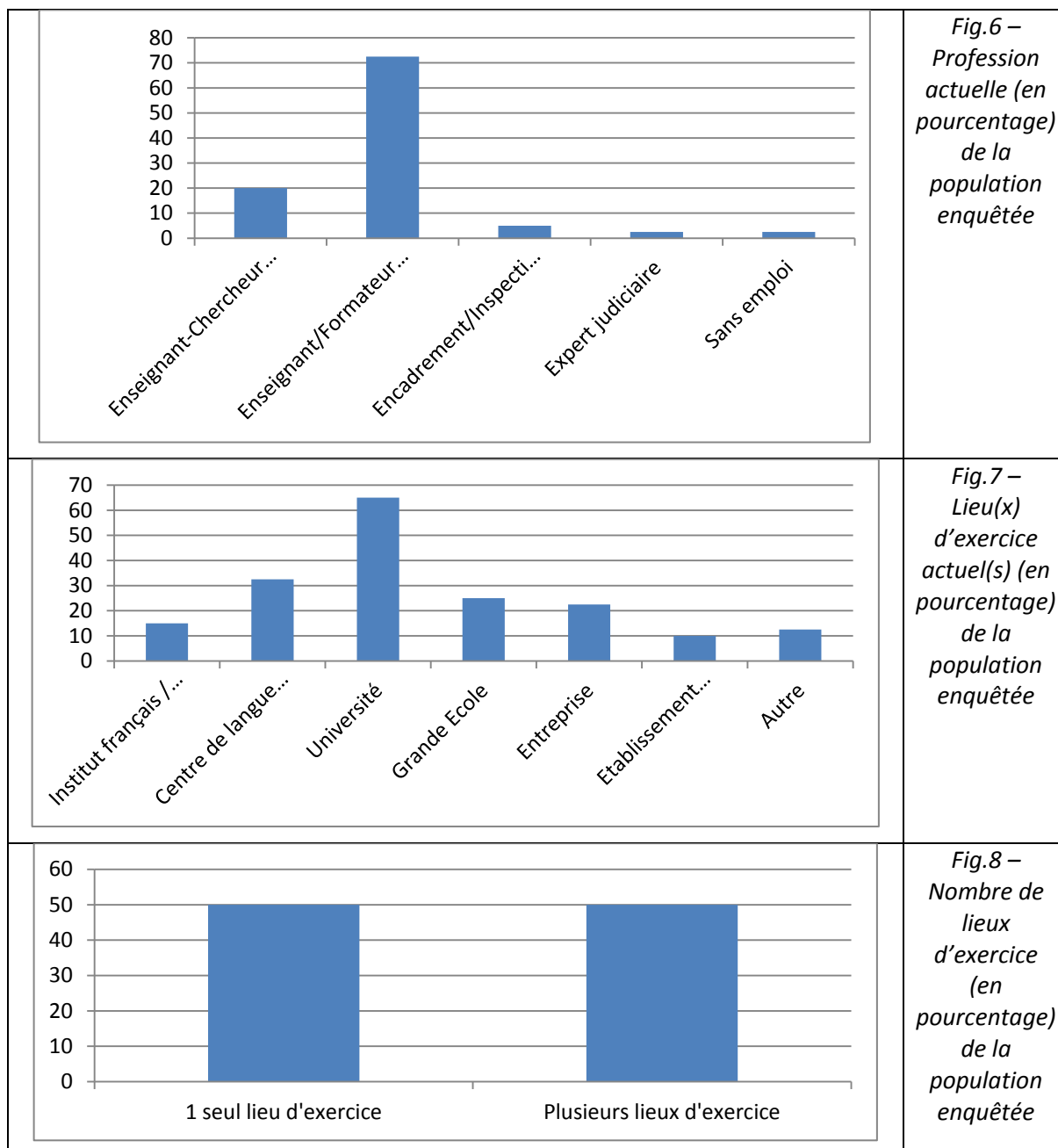
MULLER, C., 2010, « Effets d'une activité inhabituelle sur le positionnement de l'enseignant et des apprenants : vers une inversion des rôles ? », *Colloque International « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes »*, ICAR, Université Lyon 2, INRP, CNRS, 24-26 juin 2010, Lyon. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00533786/document> [consulté le 17/01/2019].

OURY, F., PAIN, J., 1972, *Chronique de l'école caserne*, Paris, François Maspero.

ROBBES, B., 2006, « L'autorité de l'enseignant comme savoir d'action, nouvelle prévention des violences en milieu scolaire ? », *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 37, 111-122.

Annexes

<table border="1"> <caption>Data for Fig. 2</caption> <thead> <tr> <th>Tranche d'âge</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Moins de 30 ans</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>31-40 ans</td> <td>50</td> </tr> <tr> <td>41-50 ans</td> <td>22</td> </tr> <tr> <td>51-60 ans</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>Plus de 60 ans</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	Tranche d'âge	Pourcentage	Moins de 30 ans	8	31-40 ans	50	41-50 ans	22	51-60 ans	15	Plus de 60 ans	5	<p><i>Fig.2 – Tranches d'âge (en pourcentage) de la population enquêtée</i></p>												
Tranche d'âge	Pourcentage																								
Moins de 30 ans	8																								
31-40 ans	50																								
41-50 ans	22																								
51-60 ans	15																								
Plus de 60 ans	5																								
<table border="1"> <caption>Data for Fig. 3</caption> <thead> <tr> <th>Nationalité</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Egypte</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Cap-Vert</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Chine</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>France</td> <td>60</td> </tr> <tr> <td>Italie</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Kazakhstan</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Liban</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>Maroc</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Pologne</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Roumanie</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Sénégal</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table>	Nationalité	Pourcentage	Egypte	2	Cap-Vert	2	Chine	2	France	60	Italie	5	Kazakhstan	2	Liban	10	Maroc	5	Pologne	2	Roumanie	5	Sénégal	2	<p><i>Fig.3 – Nationalités (en pourcentage) de la population enquêtée</i></p>
Nationalité	Pourcentage																								
Egypte	2																								
Cap-Vert	2																								
Chine	2																								
France	60																								
Italie	5																								
Kazakhstan	2																								
Liban	10																								
Maroc	5																								
Pologne	2																								
Roumanie	5																								
Sénégal	2																								
<table border="1"> <caption>Data for Fig. 4</caption> <thead> <tr> <th>Pays d'exercice</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Allemagne</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Autriche</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Cap-Vert</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Egypte</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Espagne</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>France</td> <td>62</td> </tr> <tr> <td>Italie</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Kazakhstan</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Liban</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>Maroc</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Roumanie</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table>	Pays d'exercice	Pourcentage	Allemagne	2	Autriche	5	Cap-Vert	2	Egypte	2	Espagne	2	France	62	Italie	5	Kazakhstan	2	Liban	8	Maroc	5	Roumanie	2	<p><i>Fig.4 – Pays d'exercice actuels (en pourcentage) de la population enquêtée</i></p>
Pays d'exercice	Pourcentage																								
Allemagne	2																								
Autriche	5																								
Cap-Vert	2																								
Egypte	2																								
Espagne	2																								
France	62																								
Italie	5																								
Kazakhstan	2																								
Liban	8																								
Maroc	5																								
Roumanie	2																								
<table border="1"> <caption>Data for Fig. 5</caption> <thead> <tr> <th>Nombre d'années d'exercice</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Débutant</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>1 à 3 ans</td> <td>18</td> </tr> <tr> <td>3 à 5 ans</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>Plus de 5 ans</td> <td>58</td> </tr> </tbody> </table>	Nombre d'années d'exercice	Pourcentage	Débutant	10	1 à 3 ans	18	3 à 5 ans	15	Plus de 5 ans	58	<p><i>Fig.5 – Nombre d'années d'exercice (réponses en pourcentage) en tant qu'enseignant de FOS de la population enquêtée</i></p>														
Nombre d'années d'exercice	Pourcentage																								
Débutant	10																								
1 à 3 ans	18																								
3 à 5 ans	15																								
Plus de 5 ans	58																								



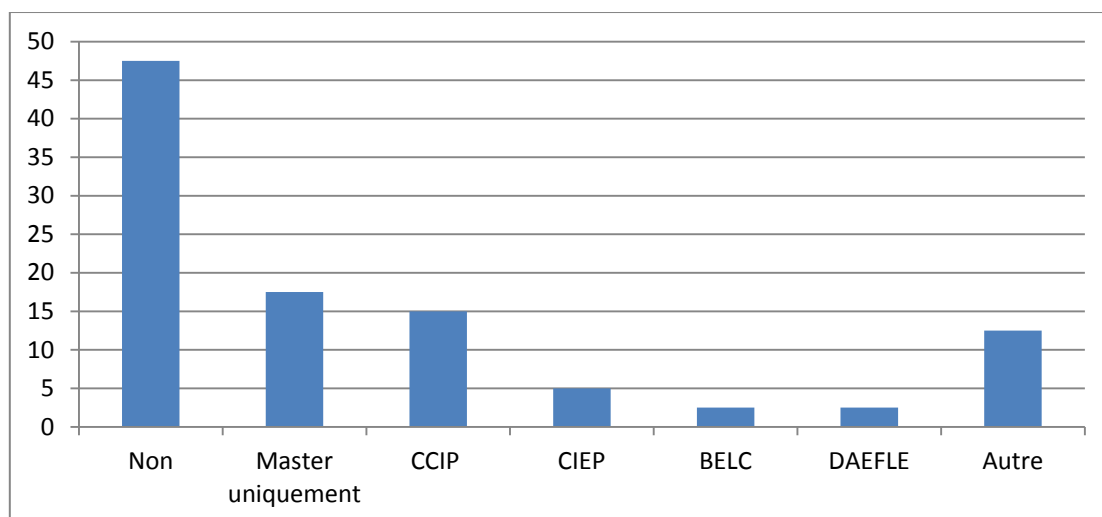
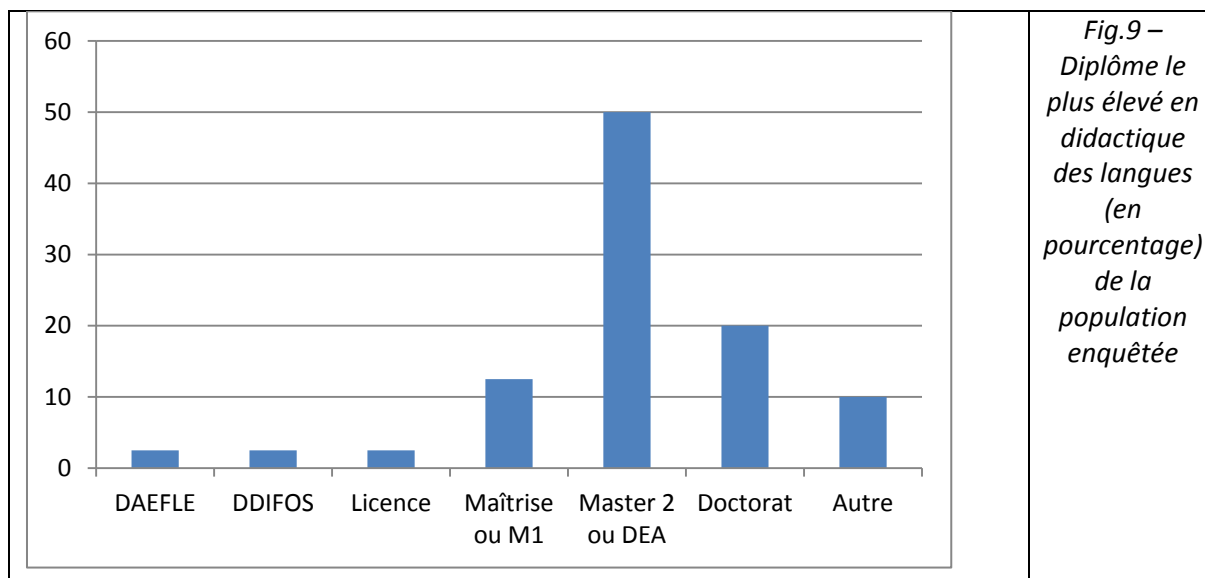


Fig.10 – Formation antérieure en didactique du FOS (en pourcentage) de la population enquêtée

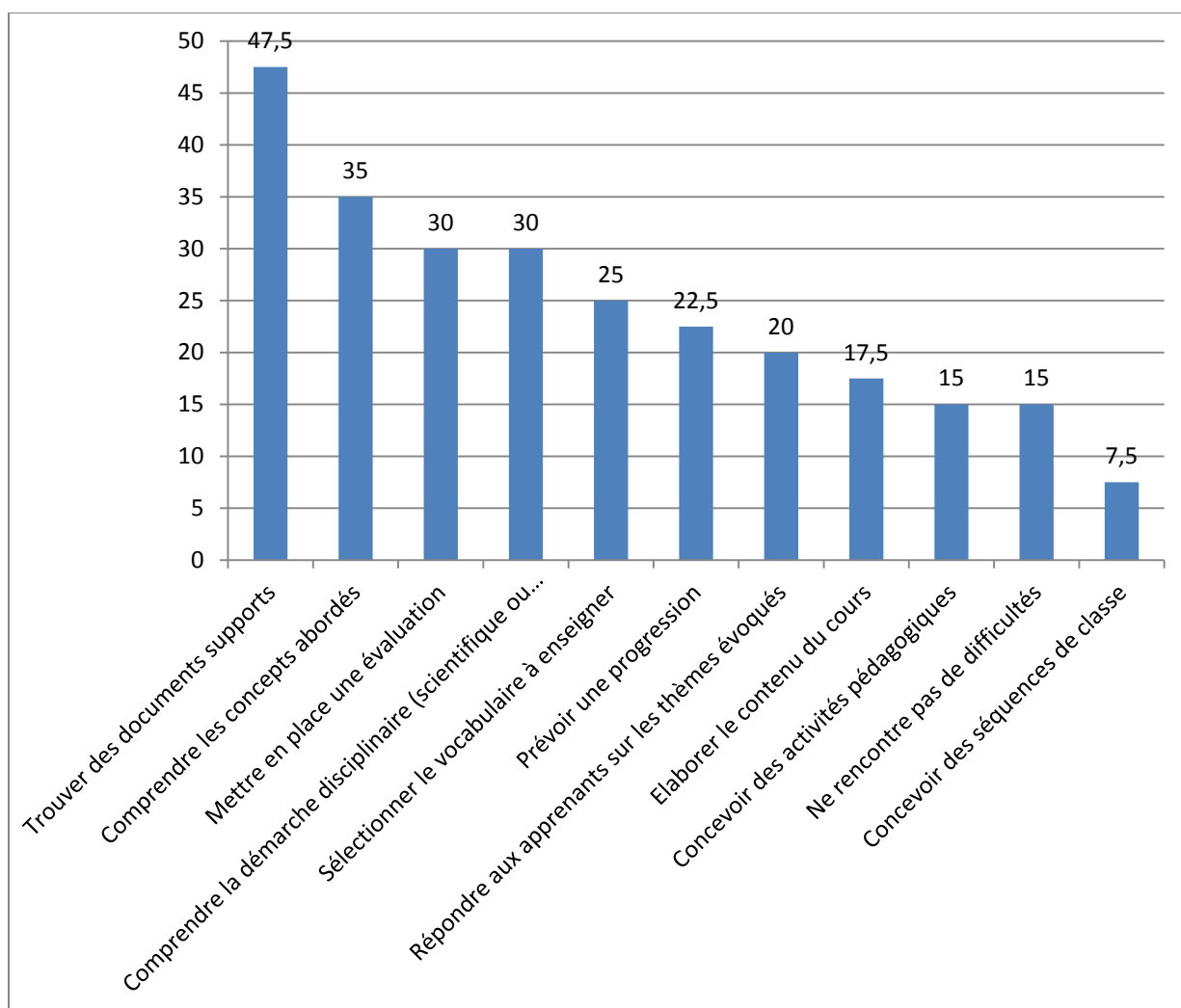


Fig.11 – Difficultés rencontrées par les enseignants

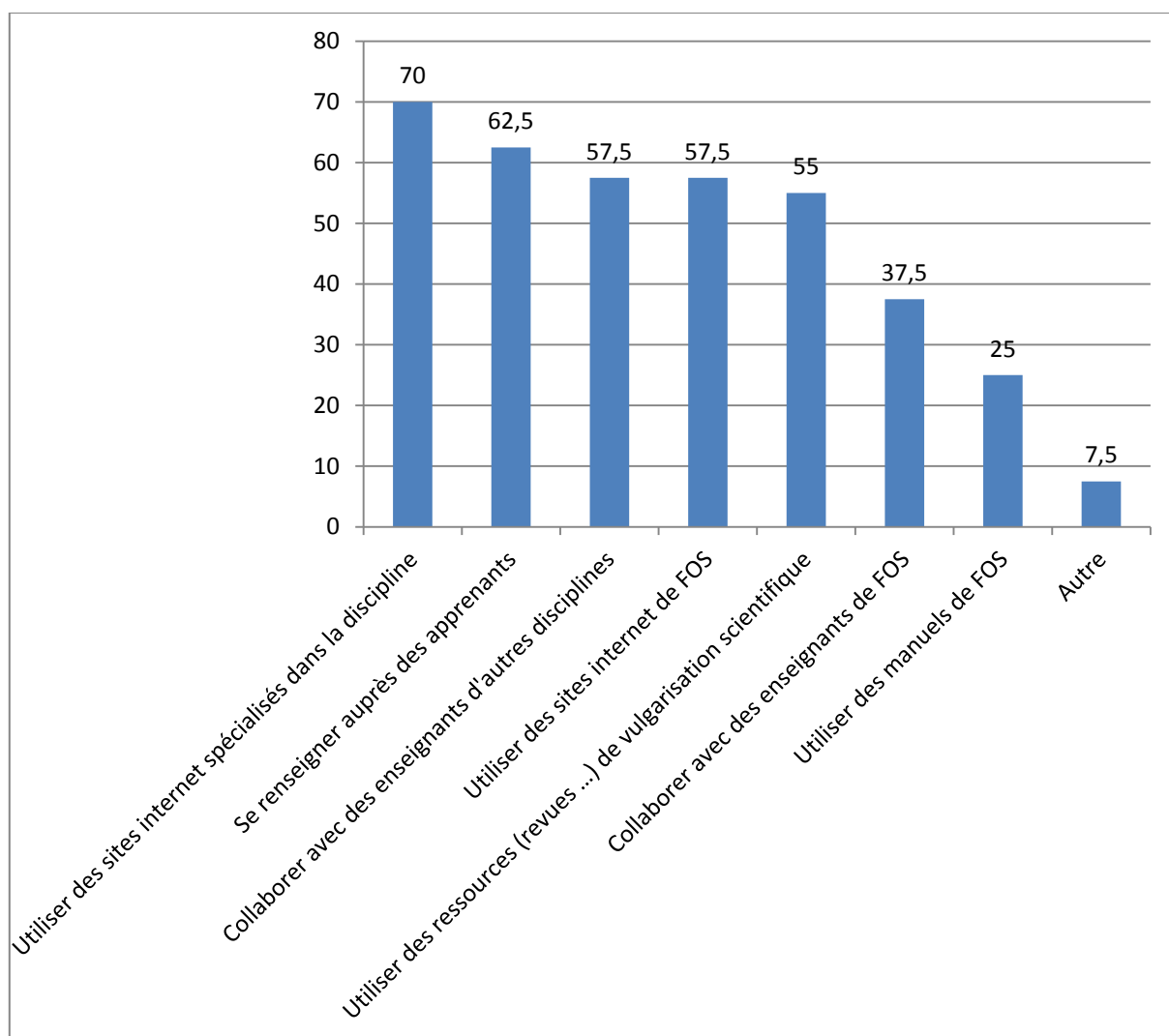


Fig.12 – Stratégies de résolution des difficultés

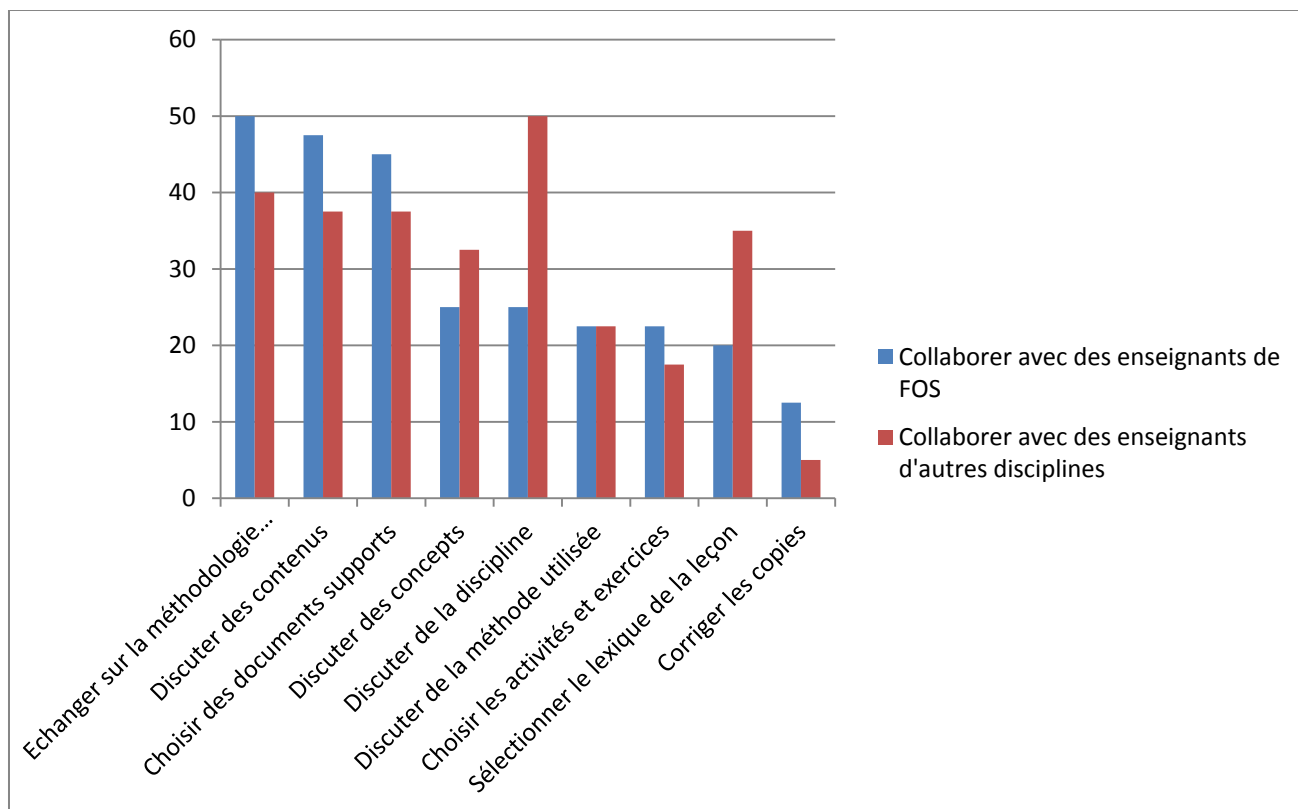


Fig.13 – Manière dont se décline la collaboration avec les pairs

Enseigner le FLE à des sportifs professionnels, à des personnes navigants commerciaux, à des militaires : publics spécifiques, pratiques de classe spécifiques ?

Catherine CARRAS, Université Grenoble Alpes, LIDILEM

Sarah KERMEN, Formatrice FLE

Cet article tentera d'interroger, à travers des exemples concrets et des témoignages, l'éventuelle spécificité des pratiques de classe auprès de publics présentant des caractéristiques les distinguant des publics d'apprenants dits généraux. La première partie de l'article s'attachera à problématiser l'influence que peuvent exercer les publics et leurs spécificités ainsi que les terrains d'exercice sur les pratiques d'enseignement. Cette partie sera illustrée par des exemples liés à différents publics professionnels, essentiellement militaires et personnel navigant commercial. Les spécificités du public constitué par les sportifs professionnels, en particulier les rugbymen, seront ensuite exposées et analysées de façon plus détaillées dans la deuxième partie de l'article.

1. La question de la spécificité

1.1 Publics spécifiques ?

On a parlé de « publics spécifiques » bien avant de parler d' « objectifs spécifiques ». Le numéro du Français dans le Monde Recherches & Applications intitulé *Publics spécifiques et communication spécialisée* date de 1990. Toutefois, on s'est rapidement heurté à la difficulté voire à l'impossibilité de définir, de cerner, cette spécificité des publics. Ainsi, dans la présentation du numéro cité, Beacco et Lehmann (1990 : 4) parlent des « *publics spécifiques (en clair, non scolaires)* ». Or, cette détermination par défaut est loin d'être satisfaisante. Et réduire la spécificité des publics à leur situation hors de la sphère scolaire est non seulement réducteur mais en grande partie faux (il peut y avoir des publics spécifiques en milieu scolaire). Eurin et Heano (1992 : 62) font quant à elles une distinction entre « *publics captifs* » (de façon schématique, les publics scolaires) et « *publics non-captifs* », parmi lesquels elles font figurer les publics adultes professionnels « *qui de leur plein gré ou à la*

demande de leur employeur, de leur gouvernement, apprennent le français avec un objectif précis ». On remarque ici aussi une tendance à réduire la distinction à publics scolaires / non-scolaires.

Toutefois, face à la difficulté de définir précisément ce que serait la spécificité de ces publics, au-delà du fait qu'il s'agit de publics adultes, professionnels ou en voie de professionnalisation, la plupart des auteurs s'accordent sur la spécificité des besoins d'apprentissage. Ainsi, « *il semble maintenant acquis que ce type d'analyse [des besoins] n'est aucunement lié à un public spécifique, en revanche ce sont les résultats de ce type d'analyse qui permettent de conférer une certaine spécificité à un public donné* » (Eurin & Henao, 1992 : 65). De même, Lehmann (1993 : 54) évoquait la possibilité de « *publics spécifiques sans objectifs spécifiques* ». En effet, on peut fort bien rencontrer des publics dits spécifiques (étudiants du supérieur ou professionnels) engagés dans un apprentissage de la langue française sans lien direct avec une situation-cible. Ce n'est donc pas, a priori, le caractère professionnel d'un public qui détermine la spécificité des contenus de formation, mais bien l'existence de besoins en lien avec une situation-cible.

On peut dès lors en déduire que ce sont les objectifs de formation bien plus que les publics qui sont spécifiques, on peut tout de même dégager, de façon certes très schématique, deux caractéristiques susceptibles d'avoir une influence directe sur les pratiques d'enseignement : il s'agit de publics adultes et professionnels (ou en voie de professionnalisation, cas des étudiants). On ne peut nier que l'enseignement auprès de publics adultes induit des pratiques différentes de celles adoptées avec des publics scolaires, enfants ou adolescents ; on parle d'ailleurs pour ces publics d'andragogie (pratique de l'enseignement aux publics adultes, terme diffusé notamment à travers les écrits de Malcom Knowles) plutôt que de pédagogie (enseignement aux enfants). Ensuite, le fait qu'il s'agisse de publics professionnels induit, le plus souvent, des formats de cours spécifiques : cours intensifs, particuliers, sur le lieu de travail, etc. Mais la question est justement d'observer comment, et pourquoi, ces caractéristiques induisent des pratiques de classe différentes. En effet, si la spécificité de l'ingénierie de formation liée au FOS a déjà été longuement évoquée (Mangiante et Parpette 2004, Mourlhon-Dallies 2008, notamment), ce qui se passe à l'intérieur de la salle de classe (éventuelles spécificités des activités, des modalités de travail, voire de l'évaluation) est encore largement à explorer.

1.2 Pratiques spécifiques ?

Dans son ouvrage de 1993, Lehmann écartait, d'une certaine façon, l'idée d'une spécificité des pratiques de classe en FOS : « *les objectifs spécifiques n'imposent guère de contraintes particulières autres que celle de l'efficacité voulue par le facteur temps [dans le cadre d'une approche communicative]* » (Lehmann, 1993 : 201). Et pourtant, il s'agit d'une interrogation ancienne : dans le numéro du FDLM de 1990 déjà cité, on trouve plusieurs articles portant sur les pratiques de classe, notamment un article de Darot sur l'utilisation de la simulation globale en classe de FOS. On peut également citer l'article de Parpette de 2005 : « Le Français sur Objectif Spécifique introduit-il des pratiques d'enseignement différentes ? » Et plus près de nous, des articles très récents se situent également dans cette perspective : citons Richer (2017) qui questionne les liens entre approche actionnelle et FOS, et Mourlhon-Dallies (2017) qui se penche sur les exercices de langue et les place au cœur de la professionnalisation. Un questionnement commun à ces différents auteurs concerne l'impact de la spécificité liée au caractère professionnel du public : les activités réalisées en classe sont-elles véritablement spécifiques, différentes de ce qui se pratique dans une classe de FLE généraliste ? Il semble que ce soit plutôt les modalités de mise en œuvre de ces activités qui varient. Ainsi, on retrouvera dans des classes de FOS des exercices de langue, des activités de compréhension écrite, etc., mais réalisées à travers des modalités de travail spécifiques en fonction des publics.

Nous considérons que l'éventuelle spécificité des pratiques de classe est liée à trois caractéristiques des publics professionnels :

- Les modalités d'exercice de la profession : contrainte liée aux caractéristiques professionnelles du public,
- La spécificité des discours : contrainte qui tient plus aux spécificités linguistiques des discours professionnels,
- Les modalités de lieu où se déroulent les cours : spécificité du contexte d'apprentissage.

Nous allons illustrer chacun de ces facteurs par des exemples concrets. Nous ne prétendons pas à l'exhaustivité, car de nombreux autres exemples de pratiques seront donnés dans ce même numéro.

2. Facteurs d'influences sur les pratiques de classe

2.1 Modalités d'exercice de la profession

- Profession s'exerçant principalement voire exclusivement en équipe

Dans le cas de professions qui s'exercent principalement voire exclusivement en équipe, cet « esprit d'équipe » va se retrouver dans la classe de langue, et ce n'est pas toujours un paramètre facilitateur d'apprentissage. Si l'on pense « équipe », on pense en premier lieu à des sportifs professionnels, et Kermen, ci-dessous, s'attachera à ce type de publics. Nous aimerions donc nous pencher sur une autre profession où cette notion d'équipe est fondamentale dans l'exercice de leur activité : les Personnels Navigants Commerciaux (PNC) des compagnies aériennes.

Nous citerons ici des réflexions émises par un enseignant en charge de cours de FLE auprès des PNC d'une grande compagnie asiatique. Les PNC constituent un équipage et ses membres travaillent ensemble afin d'optimiser leur rendement et leurs performances. Ils partagent une activité professionnelle pour laquelle la coopération est fondamentale. Évoluant dans un environnement potentiellement dangereux, leur entreprise leur demande de répondre aux difficultés comme s'ils ne faisaient qu'un. Leur formation a été axée autour de cette valeur qui place le groupe, l'équipe, au-delà des individualités.

Ainsi, pendant la classe, lors d'activités en commun, les stratégies des apprenants sont en général bien rôdées : une personne prend les notes, les autres cherchent les idées, etc. Ils reproduisent donc leur fonctionnement professionnel (répartition des tâches), et même lorsqu'une activité est à réaliser individuellement, elle se transforme souvent en tâche collective. Le formateur se retrouve ici face à un groupe déjà constitué et fonctionnel en dehors de la classe, qui reproduit en classe ses pratiques professionnelles.

Il est également difficile de repérer un membre du groupe qui rencontrerait des problèmes lors de son apprentissage, car il compensera sa difficulté en faisant appel au groupe. On remarque ici que cette stratégie socio-affective est dans ce cas poussée très loin ; si elle s'avère indispensable dans le milieu professionnel, en classe, ce type de stratégie compensatoire peut, à terme, nuire à la progression de ce membre du groupe.

- **Profession s'exerçant dans un environnement très hiérarchisé**

On pense bien entendu aux publics militaires. Ainsi, une enseignante rapportait que si la prise de parole au sein d'un groupe-classe composé de militaires de différents grades était équitable, le seul étant considéré comme « légitime » pour passer au tableau était le commandant, le plus gradé du groupe.

Les PNC évoluent également dans un environnement où le respect de la hiérarchie est très marqué, à tel point que la liste d'apprenants transmises par la compagnie aérienne au centre de langue n'était pas classée par ordre alphabétique mais du plus gradé au moins gradé. L'enseignant rapporte également des situations jugées comme très déstabilisantes pour les apprenants, lorsqu'un apprenant énonçait une réponse qu'un apprenant de grade supérieur n'avait pas lui-même trouvée. Ce non-respect de la hiérarchie en classe étant inimaginable en vol, l'enseignant qualifie cette situation d'extrêmement stressante pour les apprenants, dont les repères habituels se trouvent totalement remis en question.

La perte de position haute qu'implique le statut d'apprenant pour des personnes occupant un poste hiérarchiquement élevé dans leur milieu professionnel est un paramètre fréquemment rencontré dans les formations pour des publics professionnels. Lorsque le groupe d'apprenants est constitué de personnes issues de la même entreprise et occupant des postes à des niveaux divers, cette remise en cause de la hiérarchie pose régulièrement des problèmes de légitimité et de face⁸.

- **Public peu adapté à un enseignement/apprentissage « scolaire »**

Lorsque nous parlons d'un public peu adapté aux situations d'apprentissage scolaires, nous ne faisons pas nécessairement référence au passé scolaire des apprenants, même si ce paramètre a souvent une influence (ainsi, certains sportifs professionnels ont parfois arrêté leur parcours scolaire relativement tôt), mais plutôt au contexte d'exercice de la profession, ou au fait que la scolarité et ses contraintes peuvent être éloignées dans le temps en fonction de l'âge du public.

Les publics professionnels habitués à un environnement très actif et toujours en mouvement peuvent éprouver de grandes difficultés d'adaptation à une situation de classe sédentaire,

⁸ La face est, selon la théorie de Goffman (1974), la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers une ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier.

où l'on doit rester assis plusieurs heures, en étant plus ou moins passif en fonction des activités.

L'enseignant intervenant auprès des PNC, professionnels toujours en déplacement et en mouvement, souligne la nécessité de changer fréquemment d'activités, de prévoir des déplacements dans la classe, de ne pas rester immobiles trop longtemps, sous peine de perdre l'attention du public. Kermen, ci-dessous, donnera de nombreux exemples de ce type pour les publics de sportifs.

Les publics militaires peuvent également éprouver des difficultés dans une situation de classe. Ainsi, une enseignante chargée de cours intensifs (26 heures par semaine) auprès de militaires ougandais soulignait le fait que ce public, déjà peu habitué à l'apprentissage d'une langue étrangère, souffrait de rester assis et enfermés pendant de longues heures. Elle avait ainsi institué des moments sportifs de 10 à 20 minutes en début d'après-midi, où à travers le football ou le volleyball, certaines compétences étaient travaillées de façon ludique (celui qui détient la balle devra conjuguer un verbe, par exemple), ceci afin de les maintenir motivés et éveillés. Remarquons d'ailleurs que ce type de recommandation figure, dans une formulation propre à l'époque, dans le *Manuel de formation en français pour les militaires indigènes*, datant de 1927 : « *l'enseignement du français n'est jamais donné immédiatement après les repas ou un exercice fatigant. Compte tenu du climat du lieu de garnison, il a lieu, suivant la saison, à des moments de la journée où l'activité des instructeurs et l'attention des tirailleurs ont le plus de chance de ne pas être émoussées* » (Kahn, 1990 : 98).

2.2 Spécificité des conditions de production des discours

Certains discours professionnels sont produits dans des conditions spécifiques. Ces conditions vont avoir des répercussions sur les pratiques de classe, dans l'optique de préparer les apprenants à produire ces discours en situation.

Certaines professions impliquent de lire à haute voix, oraliser, des textes écrits : c'est le cas des PNC, des chefs de bord dans les trains, de toutes les professions devant transmettre oralement des informations à un public. Cette oralisation implique un travail spécifique en phonétique et prosodie. Remarquons que dans le cas des PNC et des chefs de bord, cette oralisation se fait via un micro, dans un espace bruyant (bruit de fond de l'avion ou du train),

le phrasé doit donc être assez clair pour être compris malgré ces conditions (nous avons tous fait l'expérience de messages parfaitement incompréhensibles dans ces situations, et qui n'étaient pas forcément émis par des professionnels s'exprimant dans une langue étrangère...). Le canal de transmission, ici un micro, joue un rôle essentiel dans la transmission du message. Des bruits peuvent également parasiter le message⁹. Un entraînement spécifique à l'émission de ces messages, dans des conditions les plus proches possibles de la pratique professionnelle effective, sont donc indispensables.

Les messages transmis dans les avions ou les trains ont la particularité d'être pré-écrits (le livret des annonces faites à bord recense la quasi-totalité des situations possibles, les textes pré-écrits permettant de s'adapter aux divers contextes), la personne qui les oralise ne pouvant pas s'en écarter. La prosodie de ces messages est également tout à fait particulière et très éloignée de l'oral en interaction, par exemple.

Dans cet objectif, l'enseignant en charge du groupe de PNC avait fait usage du karaoké (qui est, de plus, très populaire auprès des publics asiatiques) : le texte de la chanson était distribué et travaillé / explicité en amont, afin de ne pas poser de problèmes de déchiffrage. Il avait également utilisé un prompteur, les apprenants devant oraliser le texte défilant sous leurs yeux. Une place prépondérante était accordée à la prosodie, l'enseignant s'efforçant de corriger les tons trop stressés, monotones ou « robotiques ».

Les publics militaires sont également confrontés à une prosodie spécifique : celle de la production et compréhension d'ordres. Citons ici les propos d'une enseignante de FLE intervenant dans une école militaire en Grèce :

« Lorsque nous entendons les commandements militaires, nous remarquons une sobriété dans l'expression, message court mais efficace. La voix monte et démarque le mot essentiel. Exemples : « tête droite ! » ; « demi-tour droite ! ». Lorsque nous évoquons les différents types d'attaque ou les services des officiers, la « caractéristique phonique » tombe sur l'adjectif placé à la fin ou sur le complément du nom. » (Sofiou, 2015 : 25)

Cet aspect phonétique de la compréhension d'ordres est également évoqué dans le manuel de formation de 1927 (Kahn, 1990 : 102-103).

⁹ Voir le modèle de communication établi par Shannon et Weaver (1963).

Il est également un public professionnel confronté à la récitation de textes mémorisés, appris par cœur : ce sont les religieux devant conduire des offices. Remarquons d'ailleurs que dans ce cas, la mémorisation et la récitation peuvent se faire sans accès au sens ou avec un accès au sens très réduit (cas des textes religieux énoncés dans une langue non maîtrisée par l'officiant, que ce soit l'arabe, le latin, ou une autre langue).

Un enseignant intervenant auprès de religieux coréens (coréen lui-même, il a tout à fait conscience de leur difficultés), rapporte quelques techniques, voire même astuces : ainsi, son public éprouvait de grandes difficultés à retenir et oraliser la séquence « ne nous soumet pas à la tentation ». Cet enseignant leur avait suggéré un moyen mnémotechnique, qui s'est avéré efficace : il avait rapproché cet énoncé d'un énoncé coréen proche phonétiquement ([nununum]) et qui signifie « sourire avec les yeux ». Le fait de pouvoir se raccrocher à un énoncé signifiant dans leur langue avait grandement facilité la tâche de ce public. Dans le même objectif de récitation, l'enseignant avait obtenu de bons résultats en chronométrant son public : plus la récitation était rapide, plus elle devenait automatique.

Ces exemples s'inscrivent dans ce que Cicurel (2001) appelle le « cadre projeté », cadre qui, au sein de la classe, est supposé imiter une réalité extérieure, dans les cas cités ci-dessus, le contexte professionnel de production des discours. Par le biais d'activités et pratiques de classe adaptées, l'enseignant s'efforce de reproduire les conditions de production des discours en situation professionnelle.

2.3 Modalités et lieux de déroulement des cours

Lorsque les cours de langue se déroulent sur le lieu de travail, il est clair que cet environnement va avoir une influence directe sur les pratiques de classe (voir Mangiante, dans ce numéro). Les cours sur le lieu même d'exercice de la profession marquent la concrétisation du lien entre pratique professionnelle et pratique langagière, entre langage et action. Les cours sur le lieu de travail mettent également en lumière la multicanalité de l'agir professionnel.

Cet aspect étant développé ailleurs dans ce numéro et plus loin dans cet article, nous ne donnerons donc que deux exemples.

Une partie des cours de français des PNC avait lieu en « mock-up cabin », c'est-à-dire une réplique à l'identique et à taille réelle de la cabine d'un avion, utilisée pour la formation de l'équipage. Le formateur rapporte que les performances linguistiques des apprenants étaient nettement meilleures dans cet environnement, où ils pouvaient simuler leur activité professionnelle : le fait d'occuper l'espace, d'accompagner la production langagière des gestes et actions propres à la situation leur permettait de retrouver leurs réflexes professionnels. Le discours n'était plus que l'un des éléments de l'action, en étroite relation avec l'environnement et l'espace.

Les cours pour les publics militaires ougandais déjà évoqués avaient également lieu en partie sur le terrain d'entraînement : il était ainsi possible de faire usage du matériel (armes, véhicules) lors de l'apprentissage.

3. Cas pratique : enseigner à des sportifs professionnels

Depuis quelques dizaines d'années le sport se professionnalise et se mondialise. En France, la majorité des clubs professionnels, dans les meilleures divisions mais également dans des divisions inférieures, font appel à des sportifs et sportives étranger(e)s. Selon les sports, les chiffres évoluent à la hausse ou à la baisse mais la part des sportifs étrangers dans les championnats français reste globalement importante, malgré certaines règles en vigueur pour limiter le nombre de sportifs étrangers par équipe. Aujourd'hui il n'y a pas que des sportifs réputés qui arrivent dans des grands clubs, mais également des sportifs et sportives dans des clubs des championnats de niveaux inférieurs. Il ne s'agit pas uniquement de sportifs mais régulièrement aussi de membres des staffs sportifs, comme des entraîneurs, des préparateurs physiques, etc.

L'arrivée de sportifs étrangers dans les clubs français suscite nécessairement une problématique d'accueil, et d'intégration. Ils doivent être rapidement prêts à jouer au niveau où on les attend. Dans un certain nombre de clubs, les attentes des responsables concernant la capacité des sportifs à communiquer en français sont élevées puisqu'il faut que le sportif joue à son meilleur niveau. Pour cela, il doit être en mesure de comprendre l'entraînement, de parler avec ses coéquipiers pendant le match, de communiquer avec le staff médical, voire même de répondre aux questions des journalistes, etc. Dans un tel contexte

d'enseignement, les compétences sportives sont intrinsèquement liées aux compétences en français.

Nous parlerons ici de notre propre expérience auprès de rugbymen professionnels du FCG (Football Club Grenoble), contexte d'enseignement dans lequel nous évoluons depuis quelques années. Dans les clubs de rugby, les joueurs étrangers sont majoritairement anglo-saxons : d'Afrique du Sud, de Nouvelle-Zélande, des Fidji, des Tonga, des Samoa, d'Australie, et de Grande-Bretagne. Enseigner à des sportifs professionnels est une situation d'enseignement spécifique qui requiert l'élaboration d'une démarche de FOS. Il est surprenant, contrairement à la variété de documentation qui existe pour le FOS, qu'il y en ait si peu concernant le public des sportifs professionnels. Pourtant une grande partie des clubs organisent en interne ou auprès de prestataires extérieurs des cours de français pour leurs sportifs étrangers.

3.1 Les besoins des rugbymen professionnels évoluant en France

Il s'agit d'une demande de formation émanant du club, afin que les compétences professionnelles des joueurs soient transférables en France et en français. L'objectif de la formation est donc de leur donner les moyens d'être aussi compétents dans leur profession en français qu'ils le sont dans leurs langues respectives. L'analyse des besoins effectuée auprès des joueurs français et étrangers, des entraîneurs, des membres du staff, a fait émaner deux axes de besoins. D'une part, des besoins dans leur vie professionnelle, pour qu'ils soient des joueurs compétents et qu'ils s'intègrent dans l'équipe. D'autre part, des besoins dans leur vie personnelle, pour qu'ils s'intègrent socialement dans la vie française. Les objectifs de formation visent donc nécessairement des compétences en français du rugby ainsi qu'en français général. La majorité des échanges professionnels au sein du club se déroulent en français, toutefois cela peut varier d'une saison sportive à une autre en fonction des membres du staff présents et de leurs nationalités. L'effectif des joueurs est majoritairement de nationalité française, cela étant dû aux quotas fixant le nombre de joueurs étrangers par clubs, qui existent depuis quelques années. L'analyse des besoins effectuée a montré que parmi les compétences mobilisées lors de leurs échanges, ils ont

prioritairement besoin de l'oral, tant en compréhension qu'en production. Voici les différentes situations cibles qui ont été répertoriées lors de la phase d'analyse des besoins :

A l'écrit
<ul style="list-style-type: none"> - écrire des SMS professionnels (aux joueurs, entraîneurs) - écrire des mails professionnels (aux joueurs, entraîneurs)
<ul style="list-style-type: none"> - lire les journaux, notamment les journaux spécialisés en sport et rugby (l'Equipe, le Midi Olympique) - lire les plans de jeux et instructions sur le tableau blanc - lire des sites internet spécialisés en rugby (https://www.rugbyrama.fr/) - lire et comprendre le planning de la semaine - comprendre les instructions écrites du préparateur physique pendant la séance de musculation
A l'oral
<ul style="list-style-type: none"> - parler des tactiques du match avec les entraîneurs - communiquer avec le staff du club (notamment les personnes qui travaillent dans les bureaux du club) - communiquer avec les journalistes - communiquer avec les sponsors et les partenaires - communiquer avec les supporters
<ul style="list-style-type: none"> - comprendre et utiliser le vocabulaire du jeu - comprendre et utiliser le vocabulaire médical pour les blessures - comprendre et utiliser le vocabulaire de l'équipement - comprendre et utiliser le vocabulaire des règles de jeu - comprendre l'entraînement et les instructions /explications de l'entraîneur ou de préparateur physique - comprendre les séances vidéos de préparation d'un match, analyse de l'équipe adverse - comprendre les séances vidéos de retour sur le match précédent - comprendre les instructions de l'arbitre pendant un match

Suite à l'analyse des besoins, l'enseignant concepteur de FOS doit créer un programme de formation adapté aux situations cibles qui ont été répertoriées. Dans notre cas, le programme de formation couvre une saison sportive, soit environ dix mois, au cours desquels quatre-vingt heures de FLE/FOS seront réalisées pour chaque groupe. Une fois, le programme établi, il s'agit de créer les activités adaptées aux situations cibles. En ce qui concerne les joueurs de rugby professionnels, l'enseignant doit créer la totalité de ses activités pédagogiques de FOS, puisque rien n'existe en français du rugby ou même en français du sport. L'adaptation ne s'arrête pas là, puisqu'une fois en classe, il faut encore adapter sa manière d'enseigner aux spécificités du public.

3.2 En quoi et comment les spécificités d'un public de sportifs professionnels induisent des pratiques de classe spécifiques

Nous détaillerons ici les spécificités d'un public de sportifs de haut-niveau et nous verrons comment chacune de ces spécificités conduit l'enseignant à s'adapter en mettant en place des pratiques de classes spécifiques.

3.2.1 Une équipe

En tant que sport collectif, le rugby est un sport où la notion d'équipe et les valeurs collectives sont particulièrement fortes. Dans la construction du jeu d'un sport collectif, les joueurs ont besoin les uns des autres. L'exploit individuel vient souvent d'une action collective, et il est mis au service du collectif. L'enseignant a donc un groupe d'apprenants qui travaillent ensemble au quotidien, ce qui ne diffère pas de la majorité des contextes de FOS mais la particularité ici est qu'ils vivent leur passion ensemble : ils gagnent ensemble, perdent ensemble et vivent des moments particulièrement forts ensemble. Un club de rugby est un espace collectif presque clos où les relations interpersonnelles qui cohabitent sur le terrain se retrouvent en cours de français. Par conséquent, ils sont en règle générale tous dans le même état émotionnel, en fonction des résultats sur le terrain. C'est indispensable pour l'enseignant de connaître l'état émotionnel de l'équipe pour adapter les activités de classe mises en place. Certains moments sont plus opportuns pour des activités comme du travail de vocabulaire et de la pratique orale. D'autres moments sont plus opportuns pour des apprentissages plus importants, notamment des notions grammaticales.

Dans une équipe sportive, il y a une hiérarchie entre entraîneurs et joueurs, elle est en apparence moins marquée que dans d'autres contextes professionnels, puisque l'ambiance est décontractée et ne semble pas très officielle, néanmoins, cette hiérarchie est importante car ce sont les entraîneurs qui décident des joueurs retenus pour le match ou de la prolongation d'un contrat. Si, dans le cours de français, des joueurs et des entraîneurs sont présents, l'enseignant doit adapter son cours et respecter cette hiérarchie. Il apparaît que les joueurs et les entraîneurs n'ont pas les mêmes besoins prioritaires et en termes de situations cibles (l'entraîneur doit pouvoir en priorité utiliser l'ordre, le conseil, la

réprimande, ce qui n'est pas prioritaire pour les joueurs). Il convient donc, quand cela est possible de mettre en place des groupes différents pour les joueurs et pour les membres du staff sportif.

Dans le groupe classe, l'enseignant peut avoir plusieurs rugbymen jouant au même poste. Une rivalité peut s'installer entre eux dans la mesure où un seul joueur est sélectionné pour le match. C'est encore une particularité, puisque dans la majorité des contextes professionnels, chacun a son poste et des missions différentes de celles de ses collègues. Des sportifs professionnels, quand bien même faisant partie de la même équipe, sont en concurrence au quotidien, à chaque match, c'est-à-dire presque chaque semaine. Il faut une fois encore modifier le cours pour éviter les situations conflictuelles.

Comme nous pouvons le voir, les individualités existent. Néanmoins, c'est toujours l'état émotionnel de l'équipe qui prend le dessus, ce qui s'explique par la nature même d'un sport collectif et la construction du jeu.

3.2.2 Un public peu scolaire

Une majorité de sportifs souhaitent un cours qui ne soit pas scolaire. S'ils sont venus en France c'est pour leur carrière professionnelle de rugbyman mais non pas pour apprendre le français. Ils ont souvent consacré leur vie aux sports et peu d'entre eux font des études en parallèle. Il apparaît néanmoins qu'ils sont capables d'être relativement scolaires individuellement, alors qu'ils ne le sont pas collectivement. Leur profession, malgré tout l'investissement qu'elle demande reste un jeu. On peut en effet observer un certain décalage entre l'investissement, le sérieux et le travail, que demande leur profession, et l'ambiance qui peut régner au quotidien dans la vie d'un club de rugby.

La forme et la structuration du cours s'adaptent donc nécessairement à cette forte spécificité. Les cours sont de courte durée, environ deux heures. Ils sont également divisés en plusieurs courtes activités, de façon à ce que le rythme du cours soit soutenu. Plus les activités sont courtes et variées plus cela va favoriser leur concentration. Il s'agit effectivement de raccourcir la durée de chaque activité et d'augmenter le nombre d'activités effectuées sur la séance. Il convient également de varier le type d'activités ainsi que les supports utilisés ou les modalités de travail de façon à maintenir leur attention et favoriser

ainsi l'acquisition des compétences souhaitées. De même, il n'y a pas d'unité thématique sur la séance car cela entraîne une certaine lassitude. La même thématique sera donc travaillée à plusieurs reprises mais au sein de séances différentes.

En ce qui concerne les notions grammaticales, l'enseignant doit mettre en place une manière différente de travailler la grammaire. La mise en place d'une activité purement grammaticale risque d'amoinrir l'intérêt des apprenants pour le cours, cela pouvant avoir de mauvaises répercussions sur l'ensemble de la formation. La règle grammaticale est généralement vue très succinctement, et nous faisons très peu d'exercices de systématisation. Pour ce public spécifique, l'enseignant doit pour chaque notion grammaticale élaborer une ou plusieurs courtes activités qui permettront aux apprenants d'utiliser la notion vue en contexte tout en leur donnant également un autre objectif, qui lui servira à accroître l'intérêt des apprenants pour l'activité. L'enseignant doit donc créer la majorité de ses supports et de ses activités, ce qui demande un temps important de préparation de cours. En revanche, nous avons pu constater que les membres du staff (préparateur physique, entraîneur, etc.) se rapprochent d'un public plus généraliste. D'où l'intérêt, quand cela est possible d'organiser des groupes classes distincts entre les joueurs et les membres du staff.

3.2.3 Une organisation spécifique

Notre contexte d'enseignement se déroule selon une organisation bien particulière qui a de nombreuses répercussions sur le déroulement du cours. Si les cours de français sont indispensables aux yeux de l'ensemble des personnes du club, la priorité reste les compétences sportives. C'est donc le cours de français qui doit s'adapter aux nombreuses contraintes organisationnelles.

Premièrement, leur planning sportif chargé induit un cours de français d'une durée limitée, ce qui est également dû à la fatigue des joueurs après une journée d'entraînement. Deuxièmement, les cours sont morcelés puisque tous n'arrivent pas en classe au même moment. Selon leurs postes sur le terrain, les séances d'entraînement et de musculation peuvent être organisées différemment. De plus, certains ont des rendez-vous avec les membres du staff médical pendant le cours de français. Au vu des fortes contraintes existantes, il est malheureusement très complexe de mettre en place une meilleure

organisation. Le groupe classe est donc rarement au complet du début à la fin des séances. Ce qui induit une progression particulièrement fragmentée, où chaque notion linguistique doit être décomposée et vue plusieurs fois de façon à ce que l'ensemble du groupe classe ait compris cette notion. On se rapproche ici des situations évoquées notamment par Adami (2012) dans les groupes à entrées / sorties fréquentes.

3.2.4 Des joueurs

Les cours de français ayant lieu dans l'enceinte du stade où ils s'entraînent, lorsqu'ils sont en cours de français, ils sont encore dans leurs rôles respectifs de sportifs professionnels et de joueurs. Ils apprécient le challenge et la notion de jeu est très pleine de sens pour eux. Pour Silva, la notion de jeu peut renvoyer à différents éléments qui peuvent se combiner entre eux en classe de langue. Le jeu c'est à la fois, un matériel ludique (des cartes, des dés, des pions, etc.), des structures ludiques (l'usage qui est fait de ce matériel ludique), le contexte ludique dans lequel s'inscrit l'activité (l'ambiance de classe doit être favorable à l'instauration du jeu), ou encore l'attitude ludique du joueur (Silva, 2008 : 14-18).

Un des avantages important quant à l'utilisation du jeu en classe réside dans la nature même du jeu, puisqu'il s'agit d'une pratique sociale en tant que telle qui revêt donc un caractère authentique. Ce qui est d'autant plus vrai pour un public de sportifs professionnels : ils aiment jouer mais surtout, il s'avère qu'ils savent jouer, c'est-à-dire qu'ils savent mettre en place les stratégies nécessaires et qu'ils savent s'investir pour atteindre leur objectif : gagner. Par ailleurs, ils ont l'habitude de conjuguer discours et action et sont donc particulièrement à l'aise dans l'action. Ce qui pourrait, dans d'autres contextes d'enseignement, être déstabilisant pour les apprenants, devient pour notre public spécifique un moyen de mettre les apprenants en terrain connu et donc en confiance. Par exemple, les sportifs professionnels sont en général très à l'aise dans des activités ludiques impliquant des mimes, ce qui n'est pas toujours le cas de publics adultes. En utilisant le jeu auprès de ce public spécifique, l'intérêt pour l'enseignant est de décentrer l'apprentissage. Du point de vue des apprenants, le but n'est plus d'apprendre mais de jouer. L'apprentissage linguistique devient donc le moyen d'atteindre un objectif. Comme nous l'avons vu, ils s'investissent pleinement lors d'un jeu, ils ne font pas semblant de jouer, par conséquent les règles

doivent être très claires, et l'enseignant doit jouer le rôle de l'arbitre : le garant des règles, celui dont on ne discute pas l'avis.

Utiliser le jeu à des fins linguistiques nécessite que l'enseignant crée lui-même ses propres jeux, notamment pour créer des jeux permettant de travailler des contenus de français du rugby. Ce qui implique, une fois encore, un long temps de préparation. Au-delà du jeu, il convient de favoriser le côté ludique et le challenge dans chaque activité. Chaque activité peut devenir ludique en modifiant certains paramètres. Pour ce faire, il est possible d'ajouter certaines contraintes ou certains objectifs de façon à ce que le but soit décentré de l'apprentissage linguistique. Par exemple, l'enseignant pourra ajouter une contrainte temporelle à une courte activité linguistique, en mettant les apprenants en compétition, ce qui favorisera la concentration et l'investissement des apprenants dans l'activité. Ou encore, en s'appuyant sur le fait qu'il s'agit d'une de leur forces de savoir travailler en équipe, les répartir en équipe et les mettre en compétition. L'objectif linguistique n'est plus le seul objectif pour les sportifs professionnels mais il passe au second plan derrière l'objectif prioritaire de gagner.

Conclusion

Nous avons pu voir que lors d'une formation en FOS, auprès d'un public aussi spécifique que celui de joueurs de rugby professionnels, au-delà de l'adaptation des contenus aux besoins des apprenants, il s'agit de poursuivre l'adaptation jusqu'à la manière dont l'enseignement est dispensé. Effectivement la mise en place d'une démarche spécifique ne s'arrête pas une fois que le programme de contenus a été élaboré. Même des contenus particulièrement adaptés aux spécificités du public se révéleraient inefficaces si les pratiques de classe n'étaient pas elles-mêmes pensées en lien avec les caractéristiques propres aux publics.

Ainsi, notre contexte d'enseignement induit des pratiques de classes particulières qui, en apparence, peuvent sembler atypiques dans le sens où elles ne sont pas scolaires, ce à quoi on est habitué dans l'enseignement du FLE. C'est toute la complexité de ce contexte d'enseignement. Il convient en tant qu'enseignant de garder des objectifs ambitieux pour favoriser la progression des apprenants. L'enseignant se doit de garder ses objectifs

linguistiques même s'ils ne sont pas affichés clairement pour les apprenants. La progression des apprenants est limitée par rapport à d'autres contextes d'enseignement, cela est plus dû au nombre réduit d'heures réalisées sur une saison sportive qu'aux techniques de classes spécifiques mises en place. Malgré ces particularités, les objectifs sont atteints pour la majorité des apprenants. C'est un contexte d'enseignement qui demande un fort investissement de la part de l'enseignant, qui doit également faire évoluer ses compétences de façon à s'adapter à un public de sportifs professionnels.

Nous l'avons dit au début de cet article, la question « le Français sur Objectif Spécifique introduit-il des pratiques de classe spécifiques ? » (Parpette, 2005) est loin d'être nouvelle. Les exemples de pratiques didactiques citées et analysées ici semblent montrer que les spécificités des publics professionnels induisent de fait des pratiques spécifiques. Comme l'ont souligné divers travaux (Cicurel, 2001 ; Fallet, 2016 ; Carras, 2017 ; Abou Haidar dans ce numéro), l'enseignement d'une langue à des publics professionnels modifie les interactions et la posture enseignante ; une « classe » de FOS n'est pas une classe « ordinaire », la posture des différents interactants, les enjeux et les conditions de l'apprentissage, voire même le contrat didactique, ne sont pas les mêmes. Ces modifications ont nécessairement un impact sur les pratiques de classe. Finalement, c'est aussi (surtout ?) la question du cadre projeté (Cicurel, op cit), qui est dans ce cas le monde d'exercice professionnel, que le formateur en FOS va s'efforcer de reproduire, avec plus ou moins de succès, qui va avoir une influence déterminante sur les pratiques de classe.

Références bibliographiques

- ADAMI, H., 2012, « La formation linguistique des migrants adultes », in *Savoirs*, 29 (2), 9-44.
doi:10.3917/savo.029.0009.
- BEACCO, J.-C. et LEHMANN, D., 1990, (coord), *Publics spécifiques et communication spécialisée. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, EDICEF.
- CARRAS, C., 2017, « Le contrat didactique dans les formations en langue sur objectifs spécifiques : quels ajustements face à la multiplicité des acteurs ? », in SOWA, M. & KRAJKA, J. (dir), *Innovations en langues sur Objectifs Spécifiques / Innovations in Languages for Specific Purposes*, Peter Lang, pp 65-81.
- CICUREL, F., 2001, « Quand le français langue professionnelle est l'objet de l'interaction », in *Carnets du CEDISCOR 7, Interactions et discours professionnels*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 21-36.
- EURIN, S. & HENAO, M., 1992, *Pratiques du français scientifique*, Hachette / AUELF.
- FALLET, M., 2016, *Enseignement du français à des publics spécialisés : difficultés, stratégies et posture de l'enseignant de FOS*, Mémoire de Master 2 Sciences du Langage spécialité Français Langue Étrangère, Université Grenoble Alpes.
- GOFFMAN, E., 1974, *Les rituels d'interaction*, Paris, Editions de minuit.
- KAHN, G., 1990, « Un manuel pour l'enseignement du français aux indigènes ». BEACCO, J.-C. et LEHMANN, D., 1990, (coord), *Publics spécifiques et communication spécialisée. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, EDICEF, 97-103.
- KERMEN, S., 2013, *L'enseignement du français à des sportifs professionnels : comment adapter les contenus et les méthodes pédagogiques aux contraintes des rugbymen professionnels ?*, Mémoire de Master 2 FLES, Université Stendhal Grenoble 3.
- LEHMANN, D., 1993, *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette.
- MANGIANTE, J.-M., PARPETTE, C., 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.
- MOURLHON-DALLIES, F., 2017, « Les exercices de langue au cœur de la professionnalisation des publics de spécialité : éléments méthodologiques pour l'enseignant-concepteur », in SOWA, M. & KRAJKA, J. (dir), *Innovations en langues sur objectifs spécifiques*, Peter Lang.
- MOURLHON-DALLIES, F., 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Didier.

- PARPETTE, C., 2005, « Le Français sur Objectif Spécifique introduit-il des pratiques de classe spécifiques ? », Université de Bohême de l'Ouest, République Tchèque, consulté le 02/05/18 à http://rinaldo.libralesso.free.fr/DOC/Dossier%20E0%20recuperer/Master%202/FOS/Parpette_FOSclasse.pdf
- RICHER, J.-J., 2017, « Perspective actionnelle et FOS », in SOWA, M. & KRAJKA, J. (dir), *Innovations en langues sur objectifs spécifiques*, Peter Lang.
- SILVA, H., 2008, *Le jeu en classe de langue*, Paris, CLE International.
- SOFIOU, S., 2015, L'art de la phonétique à l'Ecole Militaire de Grèce. *Le Français dans le Monde*, n°399, mai 2015, pp 24-25.
- WEAVER, W. and SHANNON, C. E., 1963, *The Mathematical Theory of Communication*, Univ. of Illinois Press.

TÉMOIGNAGE DE PRACTICIEN

L'approche communicative et actionnelle en classe de français à l'école Ferrandi Paris

Éric ROZWADOWSKI,, Formateur FLE, Université Paris-Sud, École Ferrandi, Paris

Introduction

Cet article s'interroge sur les pratiques de classe à mettre en place par les formateurs en Français sur Objectifs Spécifiques pour un public étranger qui souhaite évoluer professionnellement dans le monde de la cuisine et de la pâtisserie françaises. Nous allons voir qu'enseigner à de futurs cuisiniers et pâtisseries requiert de la part des formateurs de français des compétences bien précises et un réel savoir-faire. Si le travail de préparation pédagogique des cours est important, la manière d'enseigner ainsi que les techniques employées en classe sont fondamentales pour offrir un cours de qualité. Le formateur devra utiliser les bonnes séquences pédagogiques au meilleur moment et nous verrons que l'adaptabilité du formateur lors d'une séance est cruciale. Nous savons qu'un cours donné avec le même matériel pédagogique sera à chaque fois différent. Nous verrons comment le formateur pourra réussir à trouver des solutions aux éventuels dysfonctionnements pouvant survenir à tout moment dans un cours. Le formateur devra aussi faire face à l'état physique et psychologique des étudiants qui varient de manière significative selon les moments. Les étudiants étrangers de l'école Ferrandi devront être prêts professionnellement après leur formation à affronter les milieux de la cuisine et de la pâtisserie. La langue française est une des compétences qu'ils auront à utiliser en contexte pendant leur stage de fin d'études. Le formateur devra ainsi mettre en place des activités et des stratégies d'enseignement adaptées à ce contexte spécifique afin de préparer au mieux les étudiants pour qu'ils puissent développer des compétences orales leur permettant de bien s'intégrer au sein de leur futur stage mais aussi de faire face à leur avenir professionnel dans le monde de la gastronomie, un milieu que l'on sait difficile.

1. Le contexte du FOS à Ferrandi

1.1. L'environnement de l'école Ferrandi

Ferrandi que l'on nomme aussi le « Harvard de la gastronomie » est une école de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris Île-de-France qui a été créée en 1920. Elle propose des formations diplômantes allant du CAP au Bac +6 pour les jeunes Français mais aussi des formations continues intensives pour adultes. Concernant les étudiants étrangers qui souhaitent intégrer Ferrandi, trois programmes leur sont proposés (« *Intensive Professional Program in French Cuisine* », « *Intensive Professional Program in French Pastry* » et « *Intensive Professional Program in French Bread Baking* »¹) Il est important de rappeler que les futurs étudiants internationaux sont choisis sur dossier, incluant deux lettres de recommandation, suivi d'un entretien. La formation à Ferrandi est onéreuse et intensive puisqu'elle s'étend sur 5 mois (automne-hiver ou printemps) et elle est suivie d'un stage de 3 ou 6 mois. L'école Ferrandi est très bien située puisqu'elle se trouve dans le 6^e arrondissement de Paris ce qui permet aux étudiants d'être au centre de la Cité et ainsi de vivre pleinement leur expérience gastronomique dans la capitale. D'ailleurs, ils profitent en général de leurs week-ends pour découvrir le monde culinaire en s'adonnant aux classiques visites des boutiques de matériels culinaires comme Simon, Mora ou Dehillerin pour s'offrir de nouveaux ustensiles et autres gadgets culinaires. Ils aiment se promener dans les marchés pour y découvrir les spécialités régionales françaises. Ils se rendent volontiers dans les salons de thé de palaces pour découvrir les pâtisseries de grands chefs mais aussi pour y vivre « le » service à la française. Pour ces étudiants, le choix de Paris et de Ferrandi a été mûrement réfléchi et la possibilité de vivre leur passion les pousse à découvrir notre riche patrimoine gastronomique. Au sein de leur programme intensif, les étudiants internationaux ont une sortie organisée au MIN (Marché d'Intérêt National) de Rungis avec leur chef respectif. Ils sont aussi conviés à des démonstrations de chefs cuisiniers ou pâtisseries qui détiennent bien souvent le titre

¹ Le nouveau « *Intensive Professional Program in French Bread Baking* », qui ne compte que quelques étudiants étrangers à l'heure actuelle, ne retiendra pas notre attention dans notre réflexion car il n'y a pas de cours de FOS intégré à ce programme.

honorifique de MOF (Meilleur Ouvrier de France). Ces derniers font vraiment rêver les apprenants. Ferrandi a le pouvoir d'offrir à ses étudiants internationaux la possibilité d'entrer dans le ou les établissement(s) prestigieux qu'occupent ces chefs, aujourd'hui très médiatisés. Ces étudiants auront ainsi la chance de pouvoir côtoyer pendant leur stage, et peut-être même par la suite, les meilleurs ouvriers français. Pour cela, ils devront être motivés et être sérieux dans leur travail. Si tout se passe pour le mieux, ils pourront se voir propulser très rapidement dans la sphère médiatique, une reconnaissance majoritairement recherchée.

1.2. Les acteurs autour des formateurs FOS

On vient de le voir, les étudiants internationaux qui ont intégré Ferrandi ont des rêves et leurs attentes sont nombreuses. C'est pourquoi les formateurs de français qui interviennent à Ferrandi se doivent de bien garder en tête les objectifs des étudiants et, pour bien comprendre cela, il est important de brièvement rappeler le contexte du programme imposé par Le français des affaires de la CCI Paris Île-de-France à l'attention des formateurs de français : « Le programme de français doit permettre aux stagiaires d'atteindre un niveau de compétence en français leur permettant de communiquer oralement dans la vie courante et dans leur milieu professionnel (notamment en vue du stage qu'ils effectueront à la fin de leur formation) ».

Les formateurs ont l'obligation de suivre un programme séquencé composé de trois modules :

- Module 1 : Commencer son stage ;
- Module 2 : Réaliser une production culinaire ;
- Module 3 : Gérer des situations particulières, des imprévus.

L'enseignement est basé sur les besoins des étudiants dans les situations de communication courantes de la vie quotidienne et professionnelle. L'acquisition de ces compétences repose sur une large gamme d'activités favorisant la participation active des étudiants, au travers d'activités d'analyse de documents écrits, oraux ou audiovisuels, d'exercices de systématisation et d'application, et par le biais de mises en situation de

réemploi (exposés, simulations, etc.). Pour atteindre au mieux ces objectifs, il convient que les formateurs de français communiquent régulièrement avec les chefs afin d'assurer la meilleure continuité possible entre les cours pratiques et les cours théoriques en français. Ces chefs cuisiniers et chefs pâtisseries, malgré leur emploi du temps chargé, restent en général disponibles. En effet, les cuisines et les laboratoires de pâtisserie sont toujours ouverts pour découvrir ou redécouvrir les étudiants dans la pratique. Il est aussi possible aux formateurs de français de prendre place dans la cuisine et d'assister à une mise en place et au service du soir qui s'ensuit au restaurant d'application. Il est très instructif pour le formateur de français de voir comment les étudiants qu'il a en salle de classe évoluent dans un milieu différent. Ce moment permet au formateur de se rapprocher de la réalité du terrain, de mieux prendre conscience de la vie en cuisine et ainsi de mieux adapter son cours à la réalité professionnelle.

Les formateurs de français qui interviennent à Ferrandi sont aussi entourés des secrétaires de l'école qui aident au bon déroulement logistique (attribution des salles de classe, distribution des feuilles d'émargement) et à la gestion des problèmes en cas de soucis. Les formateurs bénéficient aussi du soutien des conseillers pédagogiques du Français des Affaires qui supervisent la qualité des cours lors des visites de classe et qui apportent leur aide ainsi que leur expertise pour toutes questions concernant la didactique du FOS.

1.3. Les étudiants des programmes internationaux à Ferrandi

Le public concerné par la formation en français de la cuisine et de la pâtisserie se compose de plus ou moins cent personnes arrivant de très nombreux pays. Ils sont pour la plupart asiatiques (Coréens, Taïwanais, Japonais) avec une large majorité d'étudiants chinois. Certains n'ayant que très peu voyagé avant d'intégrer Ferrandi, d'importantes difficultés d'intégration peuvent surgir. Les formateurs peuvent ressentir assez facilement le malaise de ces étudiants qui rencontrent des problèmes dans leur vie quotidienne. Cela peut conduire à un mal-être en classe et déboucher sur un manque de concentration. Dans ce cas, les formateurs tentent d'échanger entre eux avant de se diriger vers les secrétaires des programmes internationaux mais aussi vers les chefs pour avoir des retours et essayer de voir ce qui ne va pas exactement. Les constats sont en général les mêmes du côté du

secrétariat, des chefs et des formateurs. Là où nous, les formateurs de français, avons les étudiants une fois par semaine, les professeurs de cuisine et de pâtisserie les ont cinq fois par semaine ce qui fait une grande différence dans la relation que les formateurs en langue et les chefs entretiennent avec les étudiants. La plupart des apprenants sont jeunes et sont au tout début de leur carrière professionnelle. Dans leur pays, la plupart d'entre eux habitaient chez leurs parents dans le confort familial. C'est souvent dans la cuisine de leur maman qu'ils ont appris à réaliser leurs premiers plats ou à élaborer des entremets. Ils n'ont, pour la plupart, pas cette maturité qu'on leur demandera dès le début de leur stage. Tout comme les chefs, un des objectifs à remplir des formateurs de français est de bien leur faire comprendre qu'ils passeront en quelques mois d'amateurs à professionnels avec toutes les difficultés que cela implique.

1.4. Organisation des classes de FOS

Dans leur programme intensif, les apprenants n'ont que 35 heures de cours de français réparties sur quatorze séances de 2h30 chacune. C'est pourquoi, les formateurs doivent aller à l'essentiel en sachant que l'objectif premier est de les préparer au mieux à comprendre leurs futurs collègues de travail et à interagir avec eux, dans le cadre de leur stage professionnel.

Lors des classes de français, les cuisiniers et les pâtisseries se retrouvent ensemble. Ils sont mélangés ce qui peut poser un premier problème pour le formateur. Faut-il faire du FOS 50% cuisine et 50% pâtisserie ? Faut-il inclure les deux spécialités en mélangeant les termes techniques ? Faut-il inclure du FLE classique pour glisser vers du FOS ? Beaucoup de questions auxquelles il n'est pas toujours aisé de trouver des réponses. Ces dernières sont encore moins évidentes quand on prend en considération d'autres facteurs que nous allons énumérer ci-dessous.

Au sein des classes de français, qui ont lieu tous les lundis, chaque formateur est censé faire le même cours le matin et l'après-midi. En effet, deux groupes sont réunis dans une classe pendant 2h30 le matin et les deux autres groupes sont réunis dans une autre classe pendant 2h30 l'après-midi. Il est à noter qu'en règle générale, l'ambiance et la dynamique du matin sont très différentes de celles de l'après-midi.

Pour le cours du matin, les apprenants rentrent tout juste de week-end et n'ont pas toujours l'entrain souhaité par le formateur. Cela peut créer un décalage dès les premiers instants du cours. D'autre part, ils ont des cours pratiques l'après-midi et nombre d'entre eux s'y projettent mentalement ce qui diminue leur concentration pour l'étude du français.

Concernant les étudiants de l'après-midi, ils sortent de leur cours pratique du matin qui, d'un point de vue physique, n'est pas facile et, pour accentuer leur état de fatigue, le formateur doit enseigner juste après leur pause-déjeuner ce qui peut conduire à des états de somnolence.

1.5. Les niveaux CECR et le matériel pédagogique utilisé

Il existe quatre niveaux de cours de français à Ferrandi : niveau « infra élémentaire » (débutant complet), niveau « élémentaire 1 » (niveau CECR A1), niveau « élémentaire 2 » (niveau CECR A2), niveau « élémentaire 2 » (niveau CECR A2) et niveau « indépendant » (niveau CECR B1 et plus) que les quatre formateurs se partagent. Avant chaque session, les étudiants passent un test d'évaluation de français en version numérique (compréhension écrite uniquement) suivi d'un entretien oral individuel avec les formateurs. Selon les résultats des tests, les étudiants sont placés dans un des quatre niveaux cités ci-dessus.

Concernant le matériel pédagogique, les formateurs utilisent des ouvrages de référence mais ils peuvent aussi en parallèle prendre des documents authentiques comme des articles de journaux, des magazines, des extraits audios ou vidéos² (sur des thématiques pouvant aller de la sortie annuelle du guide Michelin, au portrait d'un chef, en passant par la recette d'un plat, la création d'un chocolat, l'élaboration d'un gâteau, etc.).

1.6. L'atmosphère dans la salle de classe, un paramètre important

Il est souhaitable de rappeler que, pendant chaque séance, le formateur doit veiller à la bonne prise de notes effectuée par ses étudiants car celles-ci resteront précieuses.

² Chaque salle de classe à Ferrandi est équipée d'un ordinateur et d'un rétroprojecteur pour la diffusion de documents audios et vidéos.

Un petit carnet à portée de main est très utile car ils pourront le réutiliser au quotidien durant leur stage. Néanmoins, le formateur est souvent forcé de constater que ces notes sont prises directement sur le livre ou sur des feuilles volantes et de façon souvent illisible. A cela s'ajoute les oublis de stylos et de manuel ce qui peut irriter le formateur et conduire à l'installation d'une mauvaise atmosphère dans la classe. L'enseignant peut parfois ressentir un manque de respect pour sa matière mais aussi envers lui-même. Il devra dans tous les cas rester calme et professionnel. Si le contexte le permet, il pourra faire une courte parenthèse dans son cours pour apporter des explications sur le problème en question. Cela permettra de reprendre le cours dans de meilleures conditions.

Ferrandi est une école d'excellence, aussi le formateur de français, comme tout autre enseignant, est tenu de réaliser un travail d'excellence. Cette perfection se ressent jusque dans les couloirs de Ferrandi lorsque les étudiants français ne manquent jamais de saluer courtoisement les enseignants. Dans le cas des étudiants internationaux, cela se révèle différemment. En effet, quand ils entrent dans la salle de classe, le « bonjour » est assez rare, ce qui peut mettre un frein à la mise en route du cours. Le formateur, sans reprocher cette absence de marque de salutation, peut s'en trouver affecté. Or il s'agit simplement d'un fait culturel car bien souvent les sourires apparaissent dès les premiers mots engagés par le formateur.

Un cours ne sera jamais le même, c'est pourquoi l'anticipation, la réactivité et la flexibilité sont des atouts que le formateur devra posséder pour contrer les éventuels dysfonctionnements qui peuvent à tout moment survenir.

Le formateur peut ressentir une augmentation de stress et d'inquiétude chez les apprenants au fil des semaines qui passent. En effet, ils doivent acquérir de plus en plus de choses dans les matières pratiques mais aussi théoriques. Les pâtisseries doivent réaliser un « Gâteau de Voyage »³ tandis que les cuisiniers doivent préparer un menu

³ Le Gâteau de Voyage est une pâtisserie fabriquée à partir d'ingrédients naturels qui a la particularité de se conserver plusieurs jours à température ambiante. Il supporte bien les transports, sa texture est souvent moelleuse, sans crème et sans fruits frais. Il se mange le plus souvent à la main, lors d'un pique-nique ou d'un goûter.

régional ce qui les rend en général assez nerveux. Les étudiants doivent en outre rédiger leur CV et leur lettre de motivation en vue de la recherche de leur maître de stage. Toutes ces contraintes qui se succèdent pendant leur formation peuvent les rendre moins réceptifs au français. C'est au formateur de les garder intéressés, de veiller à ce qu'ils ne décrochent pas et surtout de s'assurer qu'ils continuent à prendre du plaisir lorsqu'ils étudient et communiquent en français.

2. Comprendre la mission du formateur FOS à Ferrandi

2.1. Comment expliquer que le français ne soit pas toujours une priorité pour les étudiants

Au fil des sessions, l'enseignement à Ferrandi apprend aux formateurs de français que les étudiants restent pleinement concentrés et intéressés par leur propre domaine, la cuisine pour les cuisiniers et la pâtisserie pour les pâtisseries. En effet, ils semblent rester assez hermétiques à l'apprentissage à d'autres compétences. Cela peut sembler normal à première vue. Néanmoins une des particularités de notre gastronomie réside dans les accords entre les boissons (non pas seulement les vins) et les mets⁴. On s'aperçoit que quand cette question est abordée, les étudiants y restent bien souvent insensibles. On n'y voit que très rarement l'œil qui pétille et pourtant les mariages en gastronomie restent la quintessence de notre patrimoine culinaire. Cet exemple est intéressant car on réalise que les étudiants peuvent n'être absolument pas intéressés par un savoir qui sort de leur domaine de prédilection. On peut mettre cet exemple en parallèle avec l'intérêt que ce public peut avoir avec la langue française. Il est sûr que certains se posent les questions suivantes : « Pourquoi est-ce que je vais m'investir dans une langue que je ne pourrai jamais parler ? » « A quoi vont me servir ces 35 heures de cours de français à Ferrandi ? » « Je n'ai pas besoin du français car les chefs donnent les instructions en anglais. » « Je suis trop occupé avec les cours pratiques et théoriques que les chefs nous font suivre ». Ces questions nous amènent à nous interroger sur l'approche à mener pour maintenir l'intérêt des apprenants et pour rendre les cours les plus intéressants et les plus profitables possible.

⁴ Dans leur programme, les étudiants ont un cours sur les vins et sur le design culinaire.

Doit-on enseigner dans le but de les préparer uniquement à leur stage en sachant que nous savons pertinemment que les niveaux A1 et même A2 ne seront pas suffisants pour leur permettre d'être opérationnels pendant leur stage en contact avec un personnel de restaurant s'exprimant exclusivement en français. Un travail en classe principalement basé sur un nombre limité de données, répétées en groupe puis individuellement pour s'en imprégner permettra aux étudiants de mieux les acquérir. Des bases bien acquises les mettront d'une part en confiance et d'autre part, elles pourront leur apporter un vrai désir, voire une bonne motivation pour se mettre très sérieusement au français. Cela se ressent quand les étudiants viennent voir les formateurs de français à la fin de la classe pour leur demander où ils pourraient étudier le français à Paris. Il faut souligner qu'un grand nombre d'apprenants reconnaissent que c'est une chance pour eux de pouvoir étudier le français à Ferrandi mais que le nombre d'heures reste toutefois insuffisant.

2.2. Développer les acquis

Dans le but de permettre de développer des acquis, le formateur devra savoir donner les bonnes informations (mots, phrases ou expressions) en quantité raisonnable. On s'aperçoit souvent que le formateur n'a pas conscience du fait de trop donner. Pour se rassurer, il se dira que donner plus d'informations est mieux que de ne pas en donner assez. Il est certainement négatif de donner un contenu trop riche aux étudiants car il est sûr qu'ils ne pourront pas intellectuellement l'intégrer. De ce fait, l'utilisation en contexte ne pourra pas se faire et la communication sera tout simplement inexistante. Ainsi, une démarche de systématisation sera en effet plus appropriée et bénéfique pour les étudiants. Le fait de donner moins de données permettra de plus travailler sur la répétition et la correction des erreurs. Le formateur pourra ainsi prendre plus de temps à les aider à moduler leur voix selon les situations qu'ils peuvent rencontrer, à travailler la gestuelle ou encore à développer l'expression de leur visage. Prenons cette phrase pour exemple qui pourrait survenir en plein « coup de feu » : « Chef, je ne trouve pas les soles (dans la chambre froide) ». Français pourrait la formuler ainsi : « Elles sont où les soles, chef ? ». Comme le chef est susceptible de ne pas répondre, le commis français augmentera le son de sa voix avec un peu d'empressement : « Chef, les soles ? » ou encore « Chef, je ne vois pas les soles ». Comment imaginez-vous que les apprenants étrangers puissent gérer une situation de stress aussi intense ? Le fossé est énorme entre

une phrase mémorisée et un acquis qu'ils pourront ressortir de manière naturelle en contexte. C'est là que le formateur de français doit réfléchir au quotidien pour apporter aux étudiants les meilleures solutions, des aides simples et concrètes. Cet exemple démontre bien pourquoi les formateurs devraient régulièrement se rendre dans les cuisines ou les laboratoires avec la présence des chefs et des étudiants pour s'imprégner de ces situations du quotidien professionnel et ainsi en tirer parti pour des cours parfaitement adaptés.

2.3. Au centre du dispositif : le formateur

Dans leur vie professionnelle, les futurs cuisiniers et pâtisseries connaîtront le fameux « coup de feu » en cuisine. En classe de français, le formateur se doit de se calquer sur cette dynamique. Il devra se tenir debout en classe pour pouvoir être maître de l'ensemble des étudiants lors des différentes activités et toujours garder en tête que, dans le monde de la cuisine, l'information arrive très rapidement. Pendant le « coup de feu » qui dure plus ou moins deux heures, les cuisiniers entendront ordre sur ordre. Ils devront être très réactifs. C'est cela que le formateur de français devra essayer de régulièrement travailler en classe en priorité. Il devra recréer cette pression, cette tension dans des simulations et jeux de rôle. Ici, l'emploi et la systématisation des verbes à l'impératif est un exemple qui permettra aux étudiants d'acquiescer des phrases qu'ils entendront tout au long de leur vie professionnelle. Le second aspect positif est qu'il sera assez simple pour le formateur de leur demander de mettre l'intonation adéquate selon la phrase utilisée. Évidemment, cette activité devra se faire de manière structurée et cohérente. Le formateur devra veiller à la bienveillance de chacun lors de ces exercices un peu particuliers où l'apprentissage de mots familiers (par exemple : « Bouge-toi un peu ! », « Réveille-toi ! », « Bosse plus vite ! ») n'est pas non plus à omettre. Ils font partie de la réalité et ne pas les inclure dans les dialogues et les séquences seraient un manque. Le formateur doit rester professionnel sans toutefois créer de barrières entre lui et ses étudiants. Cela peut paraître paradoxal dès lors qu'on se projette dans l'organisation telle qu'elle est instaurée dans une cuisine. Le formateur pourrait être constamment gentil et prévenant pour se protéger des critiques des apprenants, ce qui est le cas dans un cours de français classique, mais ici à Ferrandi, le contexte amène le formateur à jouer un rôle pas toujours agréable à jouer, à se surpasser afin de mettre les étudiants en position

d'efficacité. Les formateurs de français doivent diriger les étudiants mais aussi les conseiller lorsqu'ils doutent, ne jamais oublier de les motiver et surtout trouver les moyens de les faire aller au-delà d'eux-mêmes. Pour cela, le formateur ne devra pas hésiter parfois, à prendre quelques minutes avec un étudiant pour lui apporter ce qui lui manque, ce dont il a besoin pour retrouver sa place dans le groupe.

Quand le formateur estime que les étudiants se sont bien investis dans les différentes activités, il pourra leur conter une histoire gastronomique pour faire redescendre une certaine pression, un certain stress. Cet instant plaît en général beaucoup car ils apprécient le côté vécu de leurs enseignants. Par exemple, le formateur pourra leur dévoiler une bonne adresse où ils pourront goûter une excellente religieuse au café, leur donner l'adresse d'un restaurant où le formateur connaît en personne le chef, leur soumettre un endroit magique où ils pourront déguster un thé d'exception dans une atmosphère hors du temps, etc. Le formateur pourra aussi opter pour la diffusion d'une courte vidéo sur la présentation d'un chef de cuisine ou un chef pâtissier, sur la recette d'un plat, sur un accord parfait, et cela dans un esprit purement culturel.

2.4. Le rôle et la mission du formateur

On pourrait définir le formateur de français à Ferrandi comme un coach sportif. Il doit savoir trouver les mots et les expressions corporelles pour faire comprendre aux étudiants qu'ils ont choisi de rentrer dans un milieu peu facile car le monde de la cuisine et de la pâtisserie sont des endroits où seuls les meilleurs gagnent. Beaucoup de jeunes craignent le chef mais ce dernier n'est pas toujours le vrai problème. En effet, les nouveaux stagiaires devront plutôt trouver des ripostes voire se battre contre les apprentis français, contre les stagiaires français, contre les commis français et contre les chefs de partie et peut-être même contre un autre stagiaire ou employé étranger. Chacun veut gravir les échelons de la brigade, la courtoisie n'existe que très peu et beaucoup sont prêts à tout pour y parvenir. C'est en général psychologiquement très dur. Dans ce contexte qui peut être plus ou moins éprouvant, le formateur ne peut pas se permettre de faire un cours en pilotage automatique comme on peut souvent l'entendre dans les salles de professeurs. Le formateur est là pour faire sortir les étudiants de leur coquille, les aider à prendre des risques, leur apprendre la combativité contre de futurs prédateurs qu'ils rencontreront

au moins une fois dans leur vie dans une cuisine ou un laboratoire. Le formateur doit aussi savoir les encourager à participer, à parler, à poser des questions et ainsi à se libérer de certaines appréhensions ou peurs que les étudiants pourraient ressentir. Les mots « difficile » ou « impossible » sont des termes que les étudiants utilisent beaucoup. De ce fait, ils se créent un mur psychologique qu'ils s'imaginent ne jamais pouvoir franchir. Le formateur doit aider les apprenants à ne pas rester dans cette dynamique négative sinon ils se feront écarter de la brigade et ne tireront que très peu de choses de leur stage en entreprise. Même s'ils ont l'excuse d'avoir une culture très différente de la nôtre, celle-ci ne comptera pas en cuisine car seuls les meilleurs gagneront, chacun avec ses forces et ses faiblesses car ne l'oublions pas, ils visent à devenir de vrais professionnels.

Le formateur ne doit pas oublier que les apprenants ont en général un passé culinaire, même amateur, et qu'ils ont dans la tête un foisonnement d'idées et de rêves. Pour réaliser leurs rêves, le temps est très court car juste après la formation Ferrandi, ils se retrouveront en stage puis directement projetés dans la vie active. Ils seront souvent pris dans une belle Maison car ils seront diplômés de l'école Ferrandi mais il faudra qu'ils soient aussi prêts professionnellement. Ils devront faire leurs preuves dans leur domaine respectif. Ils devront avoir cette force de caractère et cette autonomie qui leur permettront d'évoluer dans la brigade et devront aussi savoir communiquer en français de manière précise. C'est pour cela qu'un des rôles du formateur en langue et des chefs est de leur faire comprendre qu'après leur programme, ils entreront dans la vie active et qu'ils seront des professionnels et non plus des amateurs. Le décalage qui existe entre amateur et professionnel de la cuisine ou de la pâtisserie est conséquent et il faut avouer que les émissions qui abondent sur les chaînes de télévisions et que les étudiants internationaux regardent peuvent être bien éloignées des réalités du monde de la restauration.

2.5. Le système de « brigade » en classe de FOS

Le système de fonctionnement d'un restaurant avec sa fameuse brigade de cuisine nous indique un point de départ où le formateur peut essayer de se situer. Il devra dès lors mettre en place des activités et des stratégies d'enseignement adaptées à ce contexte spécifique afin de préparer au mieux les étudiants à leur future vie professionnelle.

Malgré les problèmes que nous avons soulevés précédemment, il est important de créer occasionnellement au sein de la classe un système de brigade comme ils le vivent au quotidien avec les chefs pendant les cours pratiques en cuisine et en laboratoire. Le formateur endosse le rôle du chef et les étudiants deviennent les différents personnages de la brigade. Évidemment, nous nous retrouvons dans un système rigide tel que nous pouvons l'imaginer dans un contexte militaire. Cette organisation de classe amènera le formateur à se positionner au-dessus des étudiants dans la hiérarchie au sein de l'activité mais il ne devra pas oublier que cela reste une activité de classe. Il appartient donc à l'enseignant d'encourager et d'apporter de la bonne humeur pendant les mises en scène. C'est ici que l'art d'enseigner à de futurs professionnels de la restauration de haut niveau prend tout son sens.

La relation enseignant/apprenant s'avère très complexe étant donné que chaque formateur a sa propre vision du dominé et du dominant. Le système de brigade s'insère pleinement dans celui du dominant avec ce côté machiste qui règne bien souvent dans le monde de la cuisine. Généralement, la brigade de cuisine fonctionne selon le schéma suivant : le Chef commande les sous-Chefs, les sous-Chefs commandent les Chefs de partie, les Chefs de partie commandent les commis, les commis prennent en charge les apprentis et les stagiaires. Il faut ajouter que, depuis quelques années, de grands chefs s'investissent pour limiter les débordements qui sévissent depuis très longtemps dans la profession. Ils encouragent les professionnels à développer des relations de respect et de courtoisie au sein de l'ensemble de la brigade. Ce sont ces deux notions que le formateur doit aussi inculquer dans ses cours.

2.6. Repousser les limites

Le formateur doit opter pour un système d'apprentissage efficace afin de mettre ses étudiants en mode opérationnel en vue de leurs prochaines années de vie active. Un système trop rigide pourra s'avérer dangereux car extrême dans la manière de faire. Néanmoins, le formateur de français devra trouver des techniques de cours pour faire sortir les étudiants de leur confort, de leur coquille. Quand les étudiants arriveront en stage dans un environnement bruyant avec les mouvements perpétuels des collègues qui graviteront autour d'eux, des bruits de matériel, le bruit de la ventilation, etc., ils devront

se faire entendre. Or, en classe, le public, majoritairement asiatique, est très discret. C'est pourquoi, dès le premier cours, il est toujours intéressant de faire un aller-retour dans la classe en serrant la main de chaque apprenant et en créant une première interaction « Bonjour » à l'aller, puis « Au revoir » au retour. On peut poursuivre l'expérience en leur demandant de dire à voix haute : « Oui, Chef ! ». Cette activité qui ne prend qu'une quinzaine de minutes permet au formateur de mémoriser l'ensemble des étudiants de sa classe, de voir comment chacun réagit et qui sont les apprenants les plus réservés, les plus timides. Pour pousser cet exercice un peu plus loin, un autre exemple dans une classe de débutants complets n'est plus le travail sur un mot mais sur une phrase courte. Quatre exemples pour illustrer le propos :

- Phrase exclamative avec liaison : « J'ai mal à la tête. » (jè ma la la têt) ou encore « Utilise un œuf ! » (utilizun neuf !);
- Phrase interrogative sans liaison : « Ça va où ça chef ? » (savaoussachef ?);
- Les classiques à l'oral avec les sujets « je » et « tu » : « Tu es où Yoshi ? » (téou yoshi ?) et « Je suis dans l'économat chef ! » (chuidanléconomachef).

Les activités ci-dessus se pratiqueront en expression orale après avoir travaillé l'alphabet et les principaux sons du français. Il s'agit d'une démarche intéressante car elle reprend de manière exacte les sons de base de la langue. Ils seront compréhensibles par tous. La non-utilisation de l'API (Alphabet Phonétique International) est volontaire puisque son utilisation requiert des prérequis de la part des étudiants et nous savons que beaucoup d'étudiants n'ont pas ou peu de notions de ce système. Le formateur travaillera aussi sur la segmentation des syllabes. L'objectif des exemples ci-dessus est de les dire de manière parfaitement compréhensible et audible. En effet, pendant le coup de feu en cuisine, les collègues français de notre stagiaire étranger n'auront pas le temps de venir tendre l'oreille et une bonne compréhension orale sera plus qu'utile, elle sera nécessaire.

2.7. Une classe mobile et active

Il semble très positif de sortir les apprenants de leur zone de confort afin de les préparer à bien s'adapter à un nouvel environnement professionnel. Ainsi, les futurs stagiaires devront très souvent faire face à des situations imprévisibles et des situations d'urgence

comme durant le fameux coup de feu que l'on a précédemment évoqué. Le formateur devra savoir les surprendre en n'hésitant pas à les interroger par surprise et cela tout au long de la durée de la classe. Les apprenants aiment presque toujours s'asseoir à la même place (sentiment de sécurité), parfois près du chauffage ou au fond de la classe (sentiment de confort). Il est conseillé au formateur de leur demander de changer de place à chaque cours, de se mélanger et de ne pas rester avec leur ami(e) ou leurs ami(e)s. Il est toujours intéressant de les envoyer au tableau face à l'ensemble de la classe pour se présenter (A1/A2) ou pour faire une présentation sur un thème de gastronomie (B1/B2) A chaque cours, le formateur peut envoyer un ou deux étudiant(s) écrire les réponses d'un exercice avec l'ensemble de la classe qui corrige en renfort. Beaucoup d'étudiants détestent ce système de classe mobile mais s'il est bien mis en œuvre, ils arriveront à comprendre que cette façon de faire est vraiment positive pour eux. Ils arriveront à sortir de leur coquille, ils s'épanouiront et la classe deviendra chaleureuse avec des situations amusantes. Avant que cela fonctionne naturellement, les peurs et la timidité de chacun créeront des malaises.

Une autre technique pour leur faire prendre conscience de leur passivité, qui est parfois pesante pour le formateur, est de s'asseoir et d'attendre... et attendre encore... pendant que l'ensemble des étudiants laissent planer un blanc dans la salle de classe. Pour la plupart des cultures asiatiques, le silence n'est pas quelque chose de forcément dérangeant, mais quand il est poussé trop loin, les étudiants commencent aussi à le ressentir. Devant cette attente de l'enseignant, quelques regards commencent à se croiser, un sentiment de gêne naît, puis un malaise apparaît, ensuite une petite angoisse s'installe et là, on peut sentir les esprits et les corps s'agiter avant que la prise de parole ne reprenne. C'est à ce moment-là que le formateur doit prendre quelques précieuses minutes pour leur expliquer pourquoi ils sont là, que ce n'est pas au formateur de faire tout le « job », mais bien à eux. Le formateur a cette obsession de rendre ses apprenants actifs et non pas de les laisser dans cette passivité très scolaire. Ces facteurs culturels donnent tellement de difficultés aux formateurs de langue qu'il serait beaucoup plus simple de suivre à la lettre la progression pédagogique et de ne s'en tenir qu'à cela. C'est là que réside le nœud du problème entre une conception pédagogique figée et un enseignement sur le terrain qui demande beaucoup de souplesse pédagogique.

Conclusion

L'utilisation d'un matériel pédagogique, même bien adapté pour ce type de public, n'apporte pas toutes les réponses aux étudiants. Le formateur doit répondre aux exigences de son public avec des réponses claires et précises dans une atmosphère sereine, tout en respectant le cadre professionnel. Comme nous l'avons vu, la bonne énergie du formateur est cruciale dans ce type de cours. Il doit savoir apporter des clés, des solutions, ne pas hésiter à lever la voix quand le contexte le nécessite et ne doit jamais oublier d'encourager et de féliciter les apprenants. Quand le formateur aura constaté que les étudiants ont fait des efforts et se sont impliqués dans leurs tâches, il pourra leur conter une histoire vécue ou leur diffuser une vidéo liée à la gastronomie.

Une bonne relation enseignant/apprenants est importante afin de favoriser un climat de confiance dans la salle de classe. Cela n'empêche pas le formateur de recadrer une situation en classe qu'il juge déplacée ou inadaptée. L'équilibre dans un cours reste une des clés de la réussite : le formateur doit savoir ne rien lâcher de ses objectifs, néanmoins il doit avoir un très bon « feeling » car selon les dispositions de chacun et l'atmosphère du début de classe, le cours prévu peut très rapidement mal s'engager. Quand quelque chose bloque, il reste au formateur à trouver une solution rapide et naturelle pour débloquer le problème et revenir aux objectifs pédagogiques prévus. Il doit enseigner son savoir mais il doit aussi et surtout utiliser ses propres techniques qui visent à lever les blocages psychologiques qui empêchent un grand nombre d'étudiants d'avancer, bien souvent par manque de confiance en eux. Les déblocages psychologiques auxquels les formateurs doivent procéder lorsqu'ils les perçoivent chez des étudiants rencontrant des difficultés encouragent les enseignants à poursuivre leur travail dans cette voie de recherches perpétuelles sur le terrain. Cela nécessite évidemment une grande conscience professionnelle, beaucoup d'engagement et de bienveillance avec leurs étudiants. Et dernière remarque concernant le formateur de français, il est là pour dire à ses apprenants qu'ils sont enfin prêts à affronter le monde professionnel en français.

Bibliographie

CHOLVY, J., 2014, En cuisine ! A1 – A2, Clé International.

BENCINI, V., CANGIOLI, M.-P., NALDINI, F. et PARIS, A., 2015, En cuisine et en salle : français professionnel B1 – B2, Clé International.

CIGNATA, T., 2005, Rue Mouffetard : le français de l'alimentation et de la restauration, CIDEB.

MAINCENT-MOREL, M., 2015, La cuisine de référence, Éditions BPI.

CHABOISSIER, D. et HUMBLLOT, E. 2010, Je prépare mon CAP de pâtissier, Jérôme Villette.

Une méthodologie sur corpus pour l'écriture en FOU

Cristelle CAVALLA, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, DILTEC EA2288

Cet article¹⁰ a pour double objectif de présenter d'abord une approche didactique où le rôle de l'enseignant est celui d'un guide qui enseigne une méthodologie d'apprentissage et ensuite deux outils pour l'écriture académique : les corpus numériques et le lexique phraséologique transdisciplinaire.

L'hypothèse de départ est issue d'un constat après plusieurs années d'enseignement du FOU¹¹ auprès d'étudiants de Master et de Doctorat avec un niveau B2-C1 en français. Il s'agit de vérifier si la présentation d'une méthode d'apprentissage de l'écrit universitaire serait moins anxiogène qu'une entrée par la langue. En effet, les étudiants non spécialistes en langue, et devant rédiger en L2 (français ou autre) avec un niveau B2-C1, sont parfois contrariés par la langue de spécialité qu'ils doivent manipuler tandis qu'ils maîtrisent leur discipline (chimie, gestion, histoire...). Afin d'aider ces étudiants à rédiger, il est apparu qu'un cours de méthodologie de l'écrit universitaire tourné d'abord vers un outil numérique, puis vers un aspect spécifique de la langue, diminue leur anxiété face à la langue.

Ainsi, notre objectif global se structure en deux grandes parties : 1/ aider les apprenants à utiliser les corpus numériques pour leurs écrits académiques et 2/ les aider à découvrir le lexique transdisciplinaire approprié à ce type d'écrit. Pour ce faire, nous présentons une recherche-action développée sur plusieurs années afin d'avoir des données à la fois côté apprenants et côté enseignants ; puis nous aborderons les outils : les corpus numériques et le lexique transdisciplinaire ; enfin, nous donnerons les résultats constatés.

1. Mise en place d'un cadre didactique

L'approche didactique qui nous intéresse ici est celle développée dans le cadre du Français sur Objectif Universitaire (FOU) (Mangiante Parpette, 2011) en lien étroit avec l'ingénierie de formation (Leclercq, 2003). Au plan didactique, nous avons pris en compte différentes

¹⁰ Cet article est la reprise partielle d'un article paru chez ISTE sous la direction de A. Tutin et M.-P. Jacques (Cavalla, 2018).

¹¹ Français sur Objectif Universitaire.

étapes développées sur plusieurs années au fil de projets de recherche (ANR Scientext¹² avec le projet FULS¹³ puis l'ANR TermITH¹⁴) et de suivis d'étudiants :

- L'analyse des besoins¹⁵ : enquête auprès de doctorants, en L2 pour le français, du domaine universitaire de Grenoble par Bard (Bard, 2007) ;
- La collecte de données authentiques : élaboration de corpus numériques d'écrits scientifiques de locuteurs natifs (ANR Scientext puis TermITH) ;
- Le traitement des données : analyses linguistiques sur la démarcation et le positionnement de l'auteur dans le cadre de plusieurs mémoires de Master FLE, éléments qui ont notamment servi aux thèses de Mroué (2014), Tran (2014), Hatier (2016) et Yan (2017) ;
- L'élaboration d'une séquence : d'abord en ligne avec le projet FULS (Cavalla, 2014 ; Cavalla, 2015), puis en présence à l'aide des corpus numériques dans le cadre des thèses de doctorat de Tran (2014) et Yan (2017) ;
- L'élaboration des activités didactiques : les activités développées sont en lien avec le corpus et prennent en compte la dimension « numérique » de l'outil.

Une telle organisation est représentée dans le schéma 1. L'article se concentre sur les étapes 5 et 6 du programme FOU, tandis que les étapes précédentes ont fait l'objet d'autres publications.

¹² Responsables : A. Tutin et F. Grossmann. Interface ScienQuest : <https://corpora.aiakide.net/scientext19/>

¹³ Formes et Usages des Lexiques de Spécialités. Responsable : C. Cavalla : http://webtek-66.iut2.upmf-grenoble.fr/index.php?dossier_nav=689

¹⁴ Terminologie et Indexation de Textes en Sciences Humaines. Responsable : E. Jacquey : <http://www.atilf.fr/ressources/termith/>

¹⁵ Ces travaux ont été réalisés en partie par des étudiants de Master FLE de Grenoble. Ces derniers ont participé au développement des projets Scientext, FULS et TermITH.

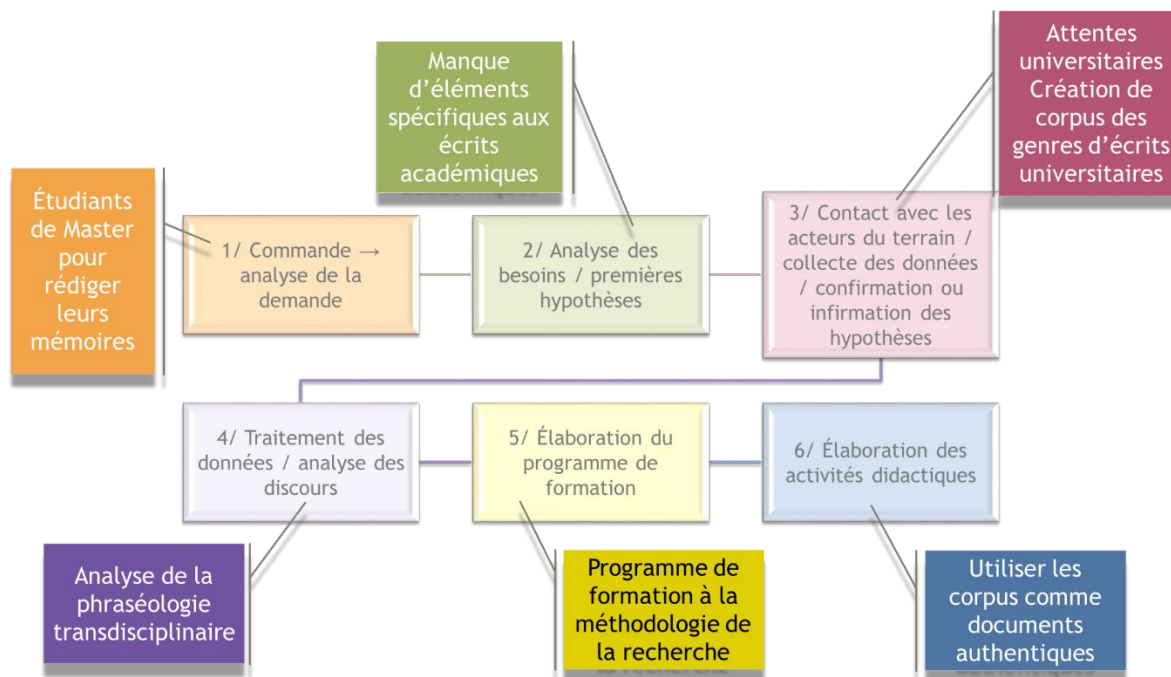


Schéma 1 : La démarche FOS/FOU pour des étudiants de Master et Doctorat

Les extraits d'activités choisis ci-dessous intègrent les deux aspects évoqués : les corpus numériques et le lexique phraséologique transdisciplinaire.

2. Premier outils : les corpus numériques

Le corpus numérique utilisé en ligne est l'association de Scientext et TermITH. Deux interfaces ont été développées : ScienQuest et DiCorpus. ScienQuest permet une interrogation libre ou guidée (et avancée pour les plus aguerris) qui donne les résultats sous forme de concordanciers. L'utilisateur peut soit les exporter pour les trier et créer des exercices (côté enseignant), soit les utiliser en les parcourant soit en les comparant pour s'aider à l'écriture (côté apprenant). DiCorpus (TranFalaise, 2016) est orienté vers l'apprenant et l'aide à la rédaction scientifique. L'interface propose deux types de requêtes : l'une onomasiologique (par expression) et l'autre sémasiologique (par fonction discursive). L'utilisateur peut choisir une expression ou une fonction discursive présente dans les écrits scientifiques (par exemple « à propos de » (Copie d'Ecran 1 ci-dessous) ou « enchaînement thématique (CE2)), pour la fonction discursive, la recherche se poursuit de la sorte :

l'utilisateur choisit une sous-catégorie de cette fonction (par exemple : « insister sur une idée ») et des expressions appropriées (des éléments phraséologiques) apparaissent (dans ce cas : *à ce propos, en l'occurrence, à propos de...*).

Séquences lexicalisées à fonction discursive dans les écrits scientifiques

MODE D'ACCÈS ▶ Accès par sens ▶ Accès par expression	EXPRESSION à propos de ... OK d'emblée (**) tout d'abord (***) par exemple (****) en l'occurrence (**) à cet égard (*) à ce sujet (*) à propos de (****) en conclusion (*) pour conclure (*) par rapport à (****) il en est de même pour (*) conformément à (**)	CATÉGORIE adverbe POSITION DANS LA PHRASE en position postverbale finale PORTÉE - Locale (syntagme nominal) DÉFINITION là-dessus, sur ce sujet FRÉQUENCE ****
---	---	---

Copie d'écran 1 : Entrée onomasiologique de *à propos de* dans DiCorpus

Séquences lexicalisées à fonction discursive dans les écrits scientifiques

MODE D'ACCÈS ▶ Accès par sens ▶ Accès par expression	POUR EXPRIMER... une exemplification ... un enchaînement thématique ... une énumération ... une reformulation ... une comparaison	SOUS-CATÉGORIE ... insister sur une idée ... ajouter une nouvelle information ... mettre en relief deux aspects	EXPRESSION à ce propos (**) en l'occurrence (**) à cet égard (*) à ce sujet (*) à propos de (****)	CATÉGORIE adverbe POSITION DANS LA PHRASE en position postverbale finale PORTÉE - Locale (syntagme nominal) DÉFINITION là-dessus, sur ce sujet FRÉQUENCE ****
---	---	--	---	---

Copie d'écran 2 : Entrée sémasiologique de *à propos de* dans DiCorpus

Sur la copie d'écran 2, on distingue les fréquences des éléments dans le corpus ce qui donne un aperçu de leur utilisation dans le champ scientifique (ici on voit que *à propos de* est fréquent avec 4*).

La copie d'écran 1 donne à voir la position de l'élément dans la phrase (plutôt postverbale ou finale pour *à propos de*), sa définition sommaire, sa catégorie grammaticale et sa portée sémantique qui contribue à une insertion appropriée dans la phrase. Il manque des exemples, mais les développeurs sont en train d'y réfléchir soit en ajoutant un lien direct vers ScienQuest, soit en indiquant quelques phrases.

La séquence présentée ci-après tiendra compte de plusieurs facteurs cognitifs intégrant le DiCorpus : 1/ l'aide à la mémorisation en s'appuyant sur les acquis antérieurs des apprenants, 2/ l'évitement de la traduction sauf si deux éléments phraséologiques sont identiques en L1 et L2, 3/ l'appropriation simultanée de l'outil et des éléments linguistiques. Nous entrons par l'utilisation de l'outil (le corpus numérique) et intégrons ensuite l'élément linguistique. L'approche est celle du FOU avec une analyse des besoins effectuée en amont, la collecte des données est recensée dans les corpus et leur traitement a été réalisé au fil des recherches des membres des projets. Nous proposons les exercices prenant en compte l'appropriation du corpus par les apprenants et la découverte des éléments phraséologiques spécifiques à l'écriture académique.

La séquence se déroule en trois temps pédagogiques :

- la découverte de l'outil corpus,
- son appropriation d'abord libre, puis avec des contraintes linguistiques (recherche d'éléments phraséologiques),
- la réutilisation pour la présentation d'un sujet de mémoire avec un diaporama.

Cette séquence a été mise en place auprès d'étudiants de différents Masters en Sciences Humaines¹⁶ (langues, psychologie, droit) avec des L1 variées. Leur niveau en français variait du B2 au C1 et ils devaient rédiger un mémoire en français. Le cours s'est déroulé sur 20h en un semestre.

La séquence débute par un remue-méninge sur les connaissances et les représentations de l'écrit scientifique par les apprenants. Cet échange collectif permet d'ajuster des représentations erronées (« tous les chercheurs savent écrire dès le début de leur carrière ») et de conforter celles qui apparaissent plus appropriées (il faut s'entraîner à rédiger). Les objectifs sont présentés au premier cours dans l'ordre suivant :

- Découvrir et s'approprier l'utilisation des corpus numériques : trouver les éléments linguistiques qui seront utiles pour la rédaction finale ;

¹⁶ Elle a été testée plusieurs fois auparavant avec des étudiants d'autres disciplines universitaires : chimie, gestion, histoire...

- Préciser les connaissances linguistiques sur les écrits académiques : le vocabulaire spécifique ;
- Réfléchir à une méthodologie de rédaction : penser à utiliser l'outil pour vérifier quels sont les éléments fréquents, pour lister/s'appropriier les éléments linguistiques utiles à la rédaction...

2.1. Découverte et appropriation de l'outil

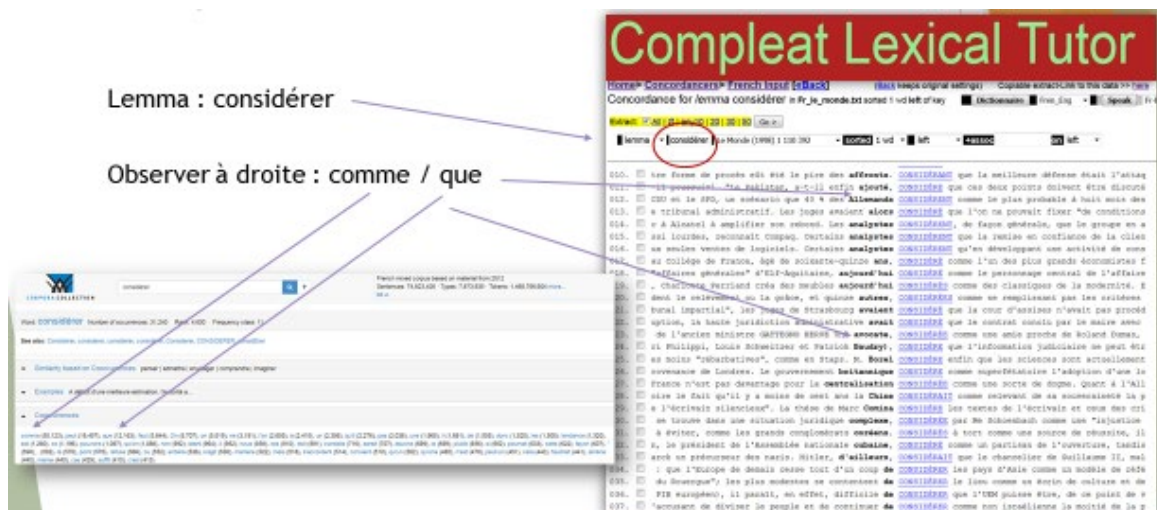
L'entrée est donc outillée. Cela a pour effet de rassurer les étudiants parfois stressés face à des éléments linguistiques inconnus. La démarche est dite « directe » (Chambers, O'Sullivan, 2004), car nous plaçons les étudiants devant les ordinateurs et nous ne leur fournissons pas d'éléments présélectionnés pour deux raisons : leur niveau en langue leur permet d'opérer des tris et les choix de mots dépendent trop de leurs écrits personnels ; il nous serait alors difficile de deviner les besoins individuels des étudiants-apprenants.

Le cours commence alors par ce qu'ils connaissent (le « déjà-là ») sous forme de vérification de leur « intuition linguistique ». La question posée (« Dit-on plus souvent *Je prends un risque* ou *J'attrape un risque* ? », « Dites-vous *Je mets la table* ou *Je mets le couvert* ? ») les conduit sur *Ngram Viewer*¹⁷, interface qui permet de vérifier la fréquence de lexies isolées ou d'éléments phraséologiques dans un corpus écrit. Souvent les étudiants connaissent cet outil fort apprécié pour la vérification de son intuition en langue étrangère. Il leur est alors demandé de trouver une traduction de l'élément fréquent appropriée à un contexte particulier de leur choix, grâce à *Linguee* (site connu des apprenants). Enfin, le dernier exercice de découverte permet de vérifier deux choses avec eux et pour eux : 1/ leur méthode de recherche en ligne, 2/ ce que le web ne nous donne pas à voir pour l'aide à l'écrit académique. La demande paraît simple *a priori*, et reste pourtant sans réponse pour certains étudiants : « Dans quel type de phrase trouve-t-on l'expression *en particulier* ? Comment s'en servir dans les écrits académiques ? ». Dans chacune des trois formations dispensées à des apprenants (Master et Doctorants : environ 100 personnes), la moitié tape *en particulier* dans la case de recherche en ligne, le plus souvent sans guillemet, et l'autre

¹⁷ URL : <https://books.google.com/ngrams>

moitié adopte des stratégies variées, de type : recopier la question dans la case (ce qui est fort pertinent, mais non approprié à la recherche en ligne telle qu'elle est proposée actuellement) ou bien indiquer une partie de la question, souvent la fin (« expression en particulier »). Peu d'étudiants mettent des guillemets et aucun n'utilise la recherche avancée. Comme le précisent Boulton et Tyne (2014), les étudiants ont besoin de formation à la recherche en ligne, formation qui contribue, nous semble-t-il, à l'appropriation de la méthodologie de la recherche universitaire.

L'appropriation de l'outil est donc progressive, allant d'outils que les apprenants connaissent bien ou partiellement, vers les corpus numériques souvent inconnus des étudiants. Ainsi, la 2^e partie de la consigne du dernier exercice invite l'enseignant à guider les apprenants vers ces corpus. En effet, la recherche sur le web permet difficilement d'extraire le type d'éléments que les corpus numériques nous offrent, sous forme de concordancier. Le premier corpus auquel ils ont été confrontés est Le corpus français de Leipzig¹⁸ parce qu'il propose des chiffres de fréquence d'utilisation immédiate. Une aide à la lecture des données est proposée sous forme d'échange collectif, puis, chacun cherche un mot de son choix et doit expliquer les données obtenues d'abord à son voisin, puis au groupe (Kübler, 2014). Ensuite, pour présenter un concordancier, nous commençons par Lextutor¹⁹ qui est un petit corpus avec lequel l'étudiant peut lire et trier les extractions. Nous les encourageons alors à comparer les résultats des corpus comme dans l'exemple ci-dessous :



¹⁸ URL : http://corpora.uni-leipzig.de/fr?corpusId=fra_mixed_2012

¹⁹ URL : <https://lexutor.ca/conc/fr/>

Copie d'écran 3 : Comparaison du lemme « considérer » dans Lextutor et Le Corpus Français de Leipzig

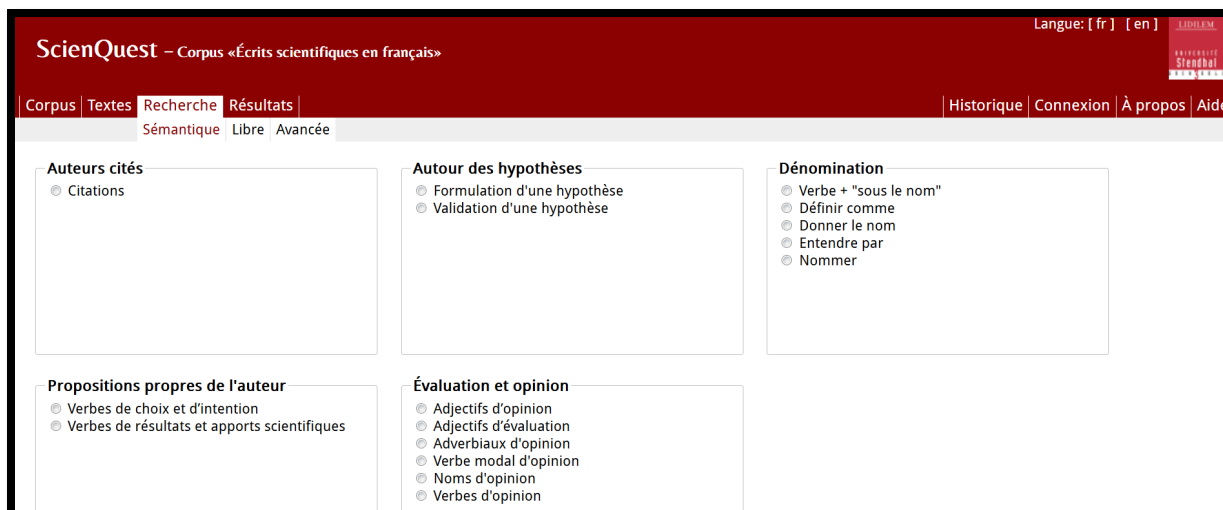
L'exemple de la copie d'écran 3 permet de voir que le verbe « considérer » est majoritairement suivi en français de « que » ou de « comme ». Les deux corpus le montrent que ce soit sous forme d'un concordancier (à droite celui de Lextutor) ou de chiffre de fréquence (à gauche dans le Corpus Français de Leipzig).

Enfin, nous leur présentons le Lexicoscope²⁰ dans lequel les extractions sont nombreuses et l'interface conviviale. Ils doivent alors chercher leurs premiers éléments phraséologiques et faire leurs premiers choix pour un tri spécifique, selon un objectif linguistique lié au choix de l'élément phraséologique, en accord avec l'enseignant. Souvent les étudiants commencent par des exemples cités en cours comme « émettre une hypothèse », puis chacun reprend des éléments trouvés dans des articles ou tentent des associations lexicales peu communes telles que « petits jeunes » ou « engendrer des résultats ».

Une fois les apprenants à l'aise avec les concordanciers de Lextutor, de Lexicoscope et les listes fréquentielles du Corpus Français de Leipzig, ils sont invités à découvrir ScienQuest puis le DiCorpus.

L'entrée sur ScienQuest suit la chronologie de la démarche d'interrogation proposée par le site : d'abord le choix du corpus, puis celui du type de recherche et enfin la requête (Tutin, 2013). Les étudiants sont invités à choisir – dans un premier temps – le corpus en français puis la recherche sémantique présentée ci-dessous :

²⁰ URL : <http://dip01.u-grenoble3.fr/~kraifo/lexicoscope/lexicoscope.php>



Copie d'écran 4 : Interface de la recherche sémantique dans ScienQuest

Cette entrée ne laisse pas de choix à l'apprenant, mais lui permet de visualiser rapidement ce que le site propose. L'utilisateur est invité à choisir une entrée sémantique (*l'opinion* par exemple) puis le type d'élément linguistique (les verbes), et un concordancier apparaît à ce propos avec des éléments pré-triés. Les étudiants sont alors invités à réfléchir aux choix des entrées sémantiques (notamment sur la place de ces éléments dans leurs écrits) pour en proposer d'autres. Ensuite, pour les guider vers la recherche libre, la réflexion s'oriente vers le détail des extractions : les variations au plan lexical (choix des verbes et des noms associés) et sémantique (divers sens apparaissent) sont à trier pour faire un choix personnel et utiliser l'élément qui paraît correspondre le mieux aux attentes du scripteur. Avant de passer à la recherche libre, DiCorpus est présenté. L'outil fournit des éléments pré-sélectionnés et donc oblige les apprenants à préciser leur questionnement linguistique pour leur écrit, notamment ce qu'il est important de mettre en avant dans leur rédaction. Ils doivent alors rédiger les questions qu'ils se posent et ensuite tenter de trouver les éléments appropriés à la rédaction scientifique pour énoncer leur pensée. Les questions récurrentes sont du type « Comment écrire mes questions de recherche ? » ou « Comment citer un auteur ? ».

Croiser ainsi les données des classes sémantiques proposées dans ScienQuest et celles autour des marqueurs discursifs de DiCorpus fait émerger à la fois des questions, mais aussi

des prises de conscience de la part des apprenants. On constate leur soulagement quand ils s'aperçoivent que *par exemple* est très présent dans les écrits scientifiques et qu'ils peuvent l'utiliser sans complexe²¹.

Le deuxième temps du cours est l'aide au choix des lemmes à chercher et donc l'aide à affiner les recherches sur les corpus. Ceci conduit à utiliser la recherche libre. C'est à partir de ce moment que les apprenants sont entraînés vers la démarche DDL (Data Driven Learning) puisqu'ils peuvent faire une requête sur n'importe quel lemme afin de découvrir simultanément le contenu du corpus et l'utilisation d'un lemme. Nous remarquons qu'ils ne sont pas complètement dans une démarche DDL, car le temps imparti pour un cours (parfois seulement 45mn selon les pays), ne permettent pas l'extraction et le tri de n-grammes pour une découverte exhaustive des trésors cachés du corpus.

Nous constatons que les étudiants-apprenants s'approprient rapidement l'interface. Ils associent de façon fructueuse les outils présentés en parallèle surtout le CNRTL²² qui donne accès à de multiples ressources autour de la langue. L'intérêt des étudiants pour les corpus croît et ils s'interrogent alors parfois sur le contenu d'autres interfaces qu'ils connaissent. Comme le soulignent Boulton et Tyne (2014), il est fréquent que les étudiants découvrent les corpus, mais il est tout aussi fréquent qu'ils les maîtrisent rapidement voire qu'ils en détournent l'utilisation pour l'adapter à leurs besoins pour leurs rédactions scientifiques. Qu'en est-il de leur appropriation des éléments phraséologiques ?

3. Découverte et appropriation des éléments phraséologiques

L'introduction des corpus dans la classe est rapidement suivie par l'introduction des éléments phraséologiques. Sans prononcer « élément phraséologique », les étudiants prennent conscience après quelques exemples, de la fréquence de ces formes figées ou semi-figées dans la langue. L'entrée dans ces éléments linguistiques passe par la traduction qu'ils ne trouvent pas littéralement²³ et les oblige à envisager de nouvelles stratégies de

²¹ Des représentations de l'écrit et de l'oral seraient à étudier dans ces contextes universitaires où les étudiants ont souvent de bons niveaux en langue.

²² Centre National de ressources Textuelles et Lexicales : <http://www.cnrtl.fr/>

²³ L'exemple de « poser une question » est clair pour tous car ils ont l'anglais comme L1, L2 ou L3 et connaissent

mémorisation. Le chemin que les liens neuronaux du cerveau doivent parcourir est alors à envisager en relation directe avec le sens de l'élément phraséologique et non avec sa forme. C'est en ayant pour objectif l'aide à cette mémorisation voire à la mise en place de nouvelles stratégies d'apprentissage que nous avons développé les activités suivantes.

D'abord nous avons mis en relation la forme et le sens grâce aux entrées sémantiques de ScienQuest et DiCorpus. Le sens est premier et la forme suit immédiatement dès l'instant où l'enseignant laisse les apprenants chercher seuls dans l'interface de requêtes libres de ScienQuest. Ainsi, les apprenants sont conduits à envisager les mots qu'ils cherchent pour énoncer leurs réflexions scientifiques, non pas à partir d'autres mots, mais à partir de concepts dans lesquels s'insèrent ces mots : *avancer une question* contient un verbe dit « d'opinion » et appartient, dans le classement de ScienQuest, à la classe sémantique « Évaluation et Opinion ». L'expérience montre que nombre d'étudiants n'a pas l'idée *a priori* d'utiliser le verbe *avancer* dans un tel cadre sémantique. Nous encourageons donc l'apprenant et l'enseignant à adopter une démarche onomasiologique, c'est-à-dire de se situer d'abord dans un concept, puis de consulter les entrées lexicales possibles et s'attarder sur l'une d'entre elles si nécessaire (approche sémasiologique). L'expérience montre que l'apprenant réagit d'abord de façon inverse (entrée sémasiologique) : il choisit un mot qu'il tente de traduire et de placer au bon endroit. Les outils présentés permettent l'inverse et surtout donnent à voir les mots possibles et les plus fréquents, c'est-à-dire ceux qui ne correspondent pas systématiquement à ceux envisagés par l'apprenant. On constate alors que les apprenants écartent la traduction après quelques exemples d'impossibilité. Ainsi, entrent-ils, de fait, dans la démarche onomasiologique qui simultanément les entraîne davantage encore dans une réflexion quant à leur rédaction.

Les observations des cours et des stratégies des étudiants ont permis d'aboutir à la séquence suivante : une fois l'utilisation des corpus maîtrisée ainsi que la compréhension du lien sémantique entre des classes sémantiques et les mots présents dans ces classes, alors les apprenants entrent facilement dans des exercices de repérage tels que présentés ci-après. L'exercice s'effectue à partir de l'extrait de l'introduction d'un article pris dans ScienQuest et des questions de découpage sémantique de l'extrait sont alors proposées aux

« to ask a question ».

étudiants, en petits groupes, pour une première approche. Voici l'extrait et les consignes afférentes :

« L'analyse linguistique que nous proposons s'inscrit en réponse à une demande de la SNCF relative à la perception du confort global en train. Les objectifs du projet sont d'identifier les propriétés sémantiques du confort en train et leurs relations de dépendance, à partir d'analyses linguistiques et cognitives. Cet article porte sur la manière dont les formes linguistiques en contexte, utilisant les ressources de la langue mises en discours, renseignent sur les structures cognitives construites à partir des perceptions sensorielles. On tente ici d'identifier, à partir de l'analyse des formes adjectivales, les représentations individuelles et partagées qui se construisent dans les discours des voyageurs, lorsqu'on les interroge sur leur expérience sensible du confort. <...> La première question que l'on se pose alors est la suivante : le confort en train est-il une catégorie cognitive de ce type ? (Scientext – article – Linguistique – Introduction)

1. D'après vous, cet extrait vient de quelle partie de l'article ? Pourquoi ?
A. résumé // B. introduction // C. théorie // D. méthodologie // E. conclusion
2. Découpez l'extrait en paragraphes et justifiez votre choix en précisant les mots et les thématiques de votre découpage : contexte, sujet, objectif, question.
3. Trouvez des expressions synonymes pour dire « on tente de... » à l'aide de l'outil CNTRL en ligne. »

La réponse attendue pour la distinction des parties est la suivante :

Découpage

- **L'analyse linguistique que nous proposons s'inscrit** en réponse à une demande de la SNCF relative à la perception du confort global en train. Les objectifs du projet sont d'identifier les propriétés sémantiques du confort en train et leurs relations de dépendance, à partir d'analyses linguistiques et cognitives. Contexte
- **Cet article porte sur** la manière dont les formes linguistiques en contexte, utilisant les ressources de la langue mises en discours, renseignent sur les structures cognitives construites à partir des perceptions sensorielles. Sujet
- **On tente ici d'identifier**, à partir de l'analyse des formes adjectivales, les représentations individuelles et partagées qui se construisent dans les discours des voyageurs, lorsqu'on les interroge sur leur expérience sensible du confort. Objectif
- **La première question que l'on se pose alors est la suivante** : le confort en train est-il une catégorie cognitive de ce type ? Question

Figure 1 : Découpage d'un extrait de ScienQuest

Ce premier exercice permet d'introduire certaines routines verbales du lexique scientifique transdisciplinaire (ou LST de Tutin (2007)). Les exercices suivants sont alors plus précis, car ils sont développés pour s'attarder sur l'une des thématiques telles que « l'introduction du sujet » ou « les questions de recherche ». Après chaque repérage, les apprenants doivent recenser les nouvelles routines rencontrées et ainsi continuer d'alimenter leur LST. Par exemple, au fil des extraits et des repérages collectifs et individuels sur corpus, les apprenants peuvent retenir que pour introduire des questions de recherche, on peut utiliser : *Il semble légitime de s'interroger sur, Il est possible de formuler cette interrogation comme suit, Nous nous sommes demandé si...* De même pour présenter son sujet de recherche, on peut retenir : *Cet article porte sur, Dans cet article nous nous intéresserons à, Nous montrerons que...* Remarquons qu'il leur est demandé d'être attentifs à l'insertion syntagmatique de tels éléments et notamment ici en début de phrase (la majuscule l'atteste) ou non.

Une fois ces éléments rassemblés avec des informations morphosyntaxiques (l'insertion appropriée des éléments), lexicales (le choix des mots associés) et sémantiques (la place rhétorique de l'élément), nous demandons aux étudiants de rédiger une introduction (ou une conclusion ou un développement selon l'entrée choisie) à l'aide de tous les outils auxquels ils ont désormais accès.

Nous constatons un effet bénéfique de l'utilisation des corpus pour l'apprentissage des éléments phraséologiques. En effet, au fil des enseignements dispensés, nous constatons que les étudiants connaissent certains des éléments phraséologiques fréquents mais présentent des difficultés à les utiliser à bon escient. En outre, leur intuition linguistique ne les aide pas à savoir pourquoi insérer certains plutôt que d'autres. L'indication de fréquence trouvée dans les corpus les rassure quant au choix lexico-sémantique tandis que les exemples les aident pour l'insertion syntagmatique. Ainsi, pouvons-nous donner quelques résultats à partir des données recueillies auprès des étudiants de Master du niveau B2-C1.

4. Utilisation pour l'aide à la rédaction personnelle

L'appropriation a été vérifiée, pour les étudiants de Master de niveau B2-C1, à l'aide d'une présentation orale et écrite de leur sujet de recherche. Les éléments phraséologiques devaient à la fois figurer sur le diaporama²⁴ de présentation et dans le discours oral l'accompagnant. Nous avons alors retrouvé des éléments

- du LST : *Cette recherche s'adresse à, Cet article porte sur, Nous montrerons que, il semble légitime de s'interroger sur, Nous pourrions donc avancer l'hypothèse que, Nous nous sommes demandé si...*

- de DiCorpus : *En d'autres termes, En particulier, Dans un premier temps suivi de Dans un second temps.*

Ce qui est encourageant, c'est l'appropriation créative. Certains étudiants ont fait des associations qui sont tout à fait acceptables dans l'écrit scientifique, mais que nous n'avons pas vues en cours : *Notre première supposition est, Notre seconde supposition est.* Nous savons que certains les ont trouvées dans le corpus tandis que pour d'autres, nous n'avons pas d'indice quant à la stratégie développée. Si nous comparons avec des enseignants en formation continue, nous avons constaté qu'ils retrouvaient les extraits dans le corpus, qu'ils comparaient alors avec d'autres extraits contenant un élément phraséologique proche sémantiquement et associaient cela à leur imagination. De fait, nous avons eu des résultats plus riches en termes linguistiques, mais il s'agissait d'enseignants de FLE.

²⁴ Une courte séance a eu lieu pour l'aide à l'élaboration d'un diaporama.

Au fil des exercices, les apprenants étaient fortement encouragés à toujours chercher d'autres éléments dans les corpus. La pédagogie adoptée est celle de la collaboration. Tous les exercices étaient faits en groupe, parfois de petits défis intergroupes étaient proposés et chaque exercice devait finir par un récapitulatif personnel, sous forme de liste des éléments phraséologiques, de notes à propos d'une procédure pour trouver telle information dans tel corpus, etc. L'aide à la rédaction s'est donc sans cesse déroulée sur deux plans : un premier plan outillé avec les corpus et les sites en ligne, et un deuxième plan linguistique avec les éléments phraséologiques du LST. Nombre d'étudiants étaient d'abord impressionnés par l'interface de ScienQuest et se servaient plus aisément de Lextutor (dont l'interface n'est pourtant pas si aisée) et du Lexicoscope. Cependant, la majorité d'entre eux s'est finalement tournée vers ScienQuest en raison des requêtes infructueuses dans les corpus non spécialisés. Se dirigeront-ils davantage vers Lexicoscope dans lequel apparaissent désormais des textes scientifiques ? Il reste une étude à faire à ce propos.

Conclusion et discussion

Les séquences développées ont une entrée outillée accompagnée d'une démarche onomasiologique directe pour l'introduction des éléments phraséologiques du LST. Ceci s'est avéré fructueux dans les productions écrites et orales des étudiants.

Dans le cadre de la thèse de Tran (2014), les exercices, à partir d'extraits longs de ScienQuest, permettaient de faire des distinctions sémantiques fines entre des marqueurs discursifs. L'exemple de la distinction sémantique entre *à savoir* et *c'est-à-dire* dans des articles de recherche montre une complexité difficile à surmonter pour des apprenants non spécialistes de la langue. Ces exercices ont permis des distinctions sémantiques et la prise en compte de la ponctuation. Ce travail a été repris dans DiCorpus qui est apprécié des étudiants. Enfin, dans la thèse de Yan (2017), les facteurs d'aide à la mémorisation sont réunis. Les classes sémantiques permettent une entrée didactique plus abordable pour des apprenants non-linguistes, car elles représentent des notions qu'ils reconnaissent. Le fait de devoir comparer, décrire ou examiner un élément apparaît comme une action accessible tandis que la « démarcation » reste un concept et donc un exercice difficile pour un étudiant débutant en écriture scientifique.

Ces différents essais ont abouti à la séquence présentée ci-dessus et ont permis aux étudiants d'aborder plus sereinement leur rédaction. L'entrée outillée guide les apprenants qui voient alors la langue comme un réel élément à manipuler. Ensuite, leur objectif rédactionnel les oblige à voir la langue dans toute sa complexité sémantique. Pour l'enseignant, l'utilisation des corpus devient l'objectif premier des séquences mais aussi un tremplin vers l'introduction d'éléments complexes de la langue pour ensuite entraîner les apprenants à s'approprier la méthode d'interrogation du corpus et les éléments phraséologiques du LST. L'apprenant comprend rapidement l'interface d'interrogation des corpus pour effectuer des requêtes. L'autonomie d'interrogation du corpus ScienQuest est facilitée par les entrées de la recherche sémantique immédiatement compréhensible par les apprenants.

Pour reprendre les questions soulevées au fil de l'article, nous avons constaté que les apprenants n'avaient plus systématiquement recours à la traduction dès l'instant où l'outil les aidait à voir les éléments et qu'ils avaient compris que la traduction littérale n'était que rarement possible. Notons que pour l'enseignement du lexique, même si les neurosciences commencent à nous donner des pistes sur le fonctionnement de la mémoire, la question de « l'aide à la compréhension des discours » reste floue (qu'est-ce que comprendre, au fond ?). La question de « comment apprendre à apprendre » trouve une réponse ici en abordant le contenu à acquérir par l'outillage. Nous espérons guider l'apprenant vers l'autonomie de l'utilisation des corpus et des éléments linguistiques à utiliser pour rédiger. En d'autres termes, une fois que l'apprenant sait où chercher l'information utile à sa rédaction personnelle, une fois qu'il a pris conscience de l'existence du LST, alors son autonomie d'apprentissage et de production scientifique ne peut être qu'en bonne voie. En outre, l'aspect affectif présent dans ce genre d'écrit, et notamment le stress de l'écriture, diminue au fil de la découverte de l'outil dans un premier temps et des éléments linguistiques appropriés dans un second temps. Nous envisageons désormais de mieux prendre en compte les affects dans ces cours pour l'aide à la rédaction scientifique.

Bibliographie

BARD, A., 2007, *Constitution d'un corpus d'écrits universitaires d'étudiants étrangers*.

Université Stendhal-Grenoble3, Mémoire de Master.

BOULTON, A. & TYNES, H., 2014, *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*, Paris, Didier.

CAVALLA, C., 2014, « Collocations transdisciplinaires : réflexion pour l'enseignement », *Outils et méthode d'apprentissage en phraséodidactique*, in GONZALEZ-REY, M.I. (éds), Fernelmont, Belgique : E.M.E., 151-69.

CAVALLA, C., 2015, « Collocations transdisciplinaires dans les écrits de doctorants FLS/FLE », *Linx* 72, 95-110.

CHAMBERS, A. & O'SULLIVAN, I., 2004, « Corpus consultation and advanced learners' writing skills in French », *ReCALL* 16-1, 158-72.

HATIER, S., 2016, *Identification et analyse linguistique du lexique scientifique transdisciplinaire. Approche outillée sur un corpus d'articles de recherche en SHS*, Grenoble, Université Grenoble Alpes, Thèse de doctorat.

KÜBLER, N., 2014, « Mettre en oeuvre la linguistique de corpus à l'université - Vers une compétence utile pour l'enseignement/apprentissage des langues ? », *Les Cahiers de l'Acedle* 11, 37-77.

LECLERCQ, G., 2003, « Quelques usages de l'activité d'ingénierie de formation », *Savoirs* 2003, 71-104.

MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE, C., 2011, *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

MROUÉ, M., 2014, *Éléments pour une didactique du lexique transdisciplinaire dans les écrits de recherche en français langue étrangère*, Grenoble, Grenoble Alpes, Thèse de doctorat.

- TRAN, T. T. H., 2014, *Description de la phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques et réflexions didactiques pour l'enseignement à des étudiants non-natifs. Application aux marqueurs discursifs*, Grenoble, Grenoble Alpes, Thèse de doctorat.
- TRAN, T. T. H. & FALAISE, A., 2016, « Quelles stratégies pédagogiques pour une introduction des corpus en classe de langues ? », *Colloque Langues sur objectifs spécifiques : perspectives croisées entre linguistique et didactique*, 24-25 nov, Université Grenoble Alpes.
- TUTIN, A., 2007, « Autour du lexique et de la phraséologie des écrits scientifiques », *Revue française de linguistique appliquée XII-2*, 5-13.
- TUTIN, A., 2013, « La phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques : des collocations aux routines sémantico-rhétoriques », *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*, in TUTIN, A. & GROSSMANN, F. (éds), Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 27-43.
- YAN, R., 2017, *Étude des constructions verbales scientifiques dans une perspective didactique : utilisation des corpus dans le diagnostic des besoins langagiers du fle à l'aide des techniques de tal*, Grenoble, Université Grenoble Alpes, Thèse de doctorat.

La classe inversée dans les filières de sciences de l'ingénieur à l'Université de São Paulo (Brésil) : méthodologie active pour travailler le volet disciplinaire en FOU

Heloisa ALBUQUERQUE COSTA, Universidade de São Paulo, Brésil

La problématique du Français sur Objectif Spécifique (FOS), et du Français sur Objectif Universitaire (FOU) dont ce dernier est une déclinaison, est récente dans le cadre de la formation des enseignants et des étudiants liés aux programmes d'internationalisation des universités au Brésil.

En milieu universitaire, des demandes telles que celles issues des Services de Relations Internationales (SRI) pour enseigner le FOS à des fonctionnaires de ce secteur, ou encore d'autres destinées aux étudiants de différentes disciplines qui préparent des programmes de mobilité académique, sont devenues monnaie courante.

En ce qui concerne la mobilité académique, le programme du gouvernement brésilien « *Ciência sem fronteiras* (CsF) », développé dans les années 2011-2012, a fait accroître, dans chaque département de langues, la nécessité de préparer les étudiants aux études dans les pays étrangers, y compris en France et dans d'autres pays de langue française. La préparation linguistique et culturelle aux situations académiques auxquelles les étudiants seraient confrontés est devenue l'une des priorités des universités qui veulent élargir leurs actions vers l'internationalisation.

En 2012, le Secrétariat de l'Enseignement Supérieur (SeSu) du Ministère de l'Éducation et de la Culture du Brésil a créé le programme « *Idiomas sem fronteiras* (IsF)²⁵ » dont le but est la mise en place de modules FOU dans chaque université regroupant tous les étudiants qui préparent des échanges universitaires. Le programme Idiomes sans Frontières-Français (IsF-F) est géré par une coordination nationale composée de représentants de 38 universités : il s'agit de professeurs/coordonateurs pédagogiques responsables de la formation des enseignants de français à la didactique du FOU. Ce travail de formation est nécessaire dans la mesure où leur cursus de formation initiale (Licence ès-Lettres) n'intègre pas de contenus

²⁵Le programme IsF est composé de 7 langues étrangères : allemand, anglais, espagnol, français, italien, japonais et portugais langue étrangère.

relatifs à l'enseignement/apprentissage du FOS et du FOU. L'objectif principal de la coordination nationale est d'articuler dans tout le pays l'élaboration et la mise en place de modules FOU, soit un plan de formation des enseignants à la démarche méthodologique correspondant aux cinq étapes du FOS (Mangiante et Parpette, 2004) voire du FOU. Cette formation est liée aussi à des réflexions sur les modalités de travail en classe et en autonomie qu'on peut proposer aux étudiants.

Il est important de préciser que les étudiants de français qui veulent devenir enseignants dans le programme IsF-F ne peuvent exercer que deux ans dans l'équipe pédagogique. Par conséquent, les professeurs/coordonateurs pédagogiques doivent réaliser un travail de formation en continu pour préparer les nouvelles recrues à l'enseignement du FOU.

Dans ce contexte, quel plan de formation à la didactique du FOU développer chez ces futurs enseignants ? Quelle méthodologie de travail les enseignants doivent-ils adopter pour optimiser la participation des étudiants en salle de classe ?

Pour répondre à ces questions, nous nous sommes fixé deux objectifs :

- expliciter les axes de formation des enseignants de FOS et de FOU, compte tenu des spécificités du contexte brésilien ;
- tester la méthodologie de la classe inversée, qui pourrait favoriser de nouvelles pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans le cadre concret des cours de FOU, en optant pour l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo comme terrain d'application.

Pour conclure, nous reviendrons sur les aspects formateurs de cette expérience en ingénierie de la formation et en ingénierie pédagogique.

1. La formation des enseignants à la didactique du FOS et du FOU

Les contenus d'une formation d'enseignants et de futurs enseignants de français à la didactique du FOS et du FOU au Brésil se basent sur la compréhension de la démarche méthodologique proposée par Mangiante et Parpette (2004). Ce travail se fait à travers des études de cas issus du contexte brésilien. Il peut avoir lieu dans le cadre du cours de « didactique de l'enseignement du français » dans la Licence ès-Lettres, mais aussi dans des

ateliers proposés par les centres de langues des universités. Les enseignants apprennent ainsi à identifier et à analyser les accords de mobilité académique de leurs universités (études intégrées ou double diplôme), ainsi que les situations de communication orales et écrites auxquelles les étudiants sont susceptibles d'être confrontés : cela leur permet de procéder à l'inventaire des actes langagiers qui feront partie intégrante de la formation. La collecte de documents oraux et écrits, suivie de la sélection ultérieure de ceux qui seront didactisés, sont deux étapes très formatrices dans la mesure où ce travail nécessite de la part des enseignants une réflexion sur les objectifs communicatifs, linguistiques et culturels à atteindre.

À l'Université de São Paulo (USP), un cours de FOS-Relations Internationales (Albuquerque Costa & Justino de Oliveira, 2016) pour les professionnels de ce secteur a été élaboré dans le cadre d'une demande exprimée par le SRI auprès du centre de langues. Ce cours a servi d'exemple dans le cadre d'une formation d'enseignants, car il a permis d'illustrer **les 5 étapes de la démarche FOS** :

- Le contact avec le SRI de l'université pour préciser la demande ; celle-ci a été justifiée par la nécessité de préparer le personnel du secteur aux situations spécifiques de communication orale et écrite (répondre à des e-mails par exemple) lors de la préparation et de la réception des missions des IES françaises à l'USP ;
- Une enquête par questionnaire a été effectuée auprès de 21 SRI : son objectif était de clarifier le profil du public et ses besoins. Cela a permis de collecter des informations telles que la disponibilité du public visé par la formation, son niveau de langue, les fonctions assurées dans le secteur ;
- À partir des réponses obtenues, l'analyse des besoins a fait ressortir des informations qui ont permis de réaliser l'inventaire des situations de communication à travailler dans le cours ;
- La collecte de documents oraux et écrits a été faite aussi bien à partir de manuels de FOS que de supports suggérés par le groupe, comme des e-mails à traiter ou des formulaires à remplir ;

- L'étape finale a consisté en la didactisation des documents et l'élaboration des activités pédagogiques.

En ce qui concerne le FOU, les études de cas retenues dans le cadre de la formation portent sur des situations transversales issues du milieu académique français, par exemple l'organisation du système universitaire, les modalités de cours et d'examens, les activités associatives. Des éléments relatifs à la culture universitaire²⁶ française ont également été intégrés. La préparation à différentes situations auxquelles les étudiants sont susceptibles d'être confrontés dans un contexte universitaire français est donc réalisée dans une perspective élargie qui prend en compte la dimension culturelle (Parpette, 2014 : 3).

Dans ce contexte, la situation des étudiants désirant poursuivre leurs études dans les Grandes Écoles d'Ingénieurs en France a retenu l'attention des formateurs. Le programme Brafitec (Brasil France Ingénieurs Technologie) de mobilité académique est l'un des plus importants au Brésil²⁷. Les cours de FOU s'adressent aux étudiants de différentes filières en sciences de l'ingénieur qui préparent leurs échanges. Avec ce public, on se rapproche de situations plus disciplinaires avec des discours qui portent sur des sujets spécifiques (Parpette, 2014 : 6).

Dans le cas de l'École Polytechnique de l'USP, les étudiants ont quatre mois pour suivre le cours de FOU, à raison de 2 heures/semaine ; ils ont le niveau B1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) et ils sont issus de différentes filières : génie civil, génie industriel, génie mécanique, génie naval, génie chimique, génie électrique et génie informatique. Pour identifier leurs besoins, il est important de solliciter les étudiants ayant déjà effectué un séjour en France. On peut ainsi identifier les difficultés qu'ils ont rencontrées dans diverses situations d'expression orale : la présentation d'un exposé, l'interaction avec les autres étudiants dans les séances de travaux dirigés (TD), la description

²⁶ Voir les activités proposés dans le site « Etudier en francophonie/Estudar em francofonia » à l'adresse <https://clarolineconnect.univ-lyon1.fr/> - cliquer sur spiral connect (accès extérieurs), identifiant invite_compte et mot de passe invie_compte

²⁷ Au Brésil, 28 universités ont l'accord Brafitec.

et la présentation d'une expérience de laboratoire, ou enfin l'exposé d'un travail ou projet développé dans une discipline spécifique²⁸.

Les questionnements qui apparaissent dans cette étude de cas portent sur les difficultés des enseignants à comprendre en quoi consiste leur rôle : développer un travail en tant que spécialiste de la langue française, tout en ayant la possibilité de mobiliser les savoirs des étudiants en tant que spécialistes de leur domaine. Il s'agit donc de réfléchir et de mettre en place une programmation et une méthodologie qui puissent optimiser la participation des étudiants, que ce soit dans des tâches à accomplir en salle de classe, ou en autonomie à l'extérieur de la classe.

Ceci est vraiment essentiel parce que les jeunes enseignants sont habitués à travailler avec un matériel qu'ils connaissent à partir des suggestions d'activités qui sont déjà prêtes dans les manuels de français langue étrangère. En FOU, il y a tout un travail à faire, en particulier :

- l'inventaire des compétences langagières à développer chez les étudiants, qui sont liées aux discours qui circulent en milieu universitaire,
- le choix des modalités de travail en classe et à l'extérieur de la classe, ainsi que des types d'activités à réaliser pour favoriser la participation des étudiants.

Par rapport au programme « *Idiomas sem Fronteiras (IsF)* », l'offre des cours de FOU est très particulière et complètement opposée à celle que les enseignants et les étudiants rencontrent habituellement dans des cours de langue de longue durée portant sur des sujets plus généralistes. Dans le programme IsF, il s'agit de cours de courte durée – 16h, 32h, 48h – autour de thématiques relatives au FOU et se rapportant à des actes langagiers liés au développement de compétences transversales à plusieurs disciplines (ou plus spécifiques). Dans certains cas, comme celui des étudiants se destinant à des études d'ingénieur, le module « préparer et présenter un exposé à la française » permet aux étudiants de s'approprier des savoirs notamment linguistiques (grammaire et lexique) particuliers à chaque filière.

²⁸ Des coordinateurs pédagogiques des universités qui ont l'accord Brafitec ont fait des entretiens informels avec des étudiants de retour d'échange. Les premières informations ont été échangées dans la plateforme Moodle, espace créé par le programme IsF pour rendre plus facile les contacts entre les collègues.

Les enseignants de français sont confrontés à une conception de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue qui n'est pas linéaire, mais basée sur des modules qui ont pour objectif de traiter des compétences et des discours spécifiques.

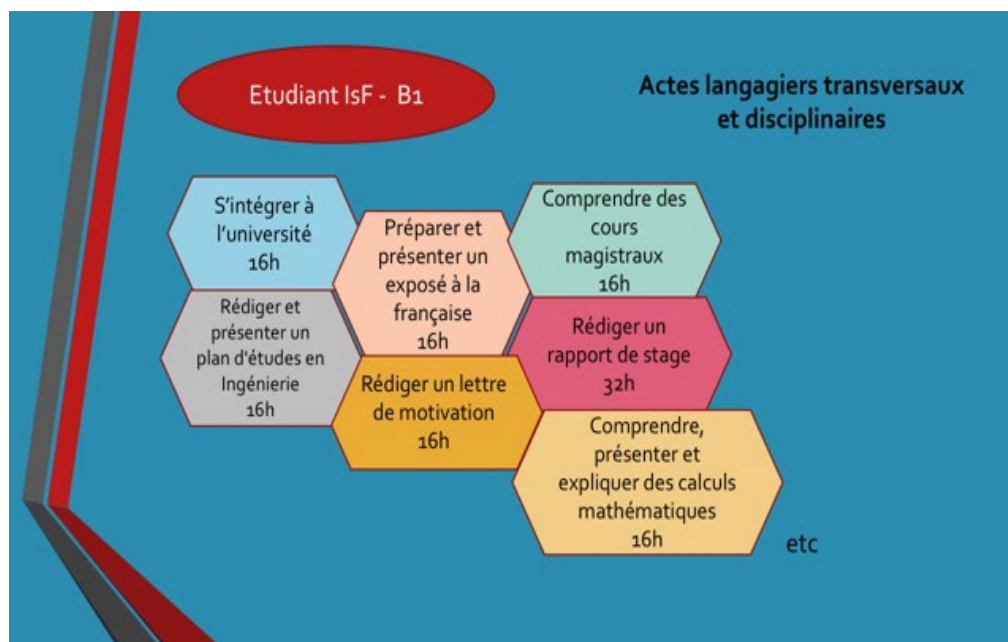


Figure 1 – Exemple d'offre de cours de FOU – IsF-F (élaboration de l'auteur)

En tenant compte des points développés dans la première partie de cet article, nous considérons que l'expérience de la classe inversée mise en place avec un groupe d'étudiants en Ingénierie à l'École Polytechnique de l'USP peut illustrer de nouvelles pratiques d'enseignement et d'apprentissage du FOU.

2. La formation des étudiants au FOU par la méthodologie de la classe inversée

Dans le cadre du cours de FOU à l'École Polytechnique de l'USP, nous avons réalisé l'expérience de la classe inversée avec un groupe d'étudiants²⁹. L'objectif était d'élaborer une séquence d'activités pour développer chez les étudiants le savoir-faire académique suivant : « *préparer et présenter un exposé à la française, chacun dans sa filière* ».

²⁹ Dans ce module, une étudiante de la Licence ès-Lettres a travaillé à l'élaboration des activités et a accompagné tous les cours dans le cadre de son stage de formation au FOU.

Il s'agissait de leur proposer des activités en présentiel et sur la plateforme Moodle, leur permettant d'acquérir la méthodologie nécessaire pour faire un « exposé à la française », et de développer des compétences linguistiques et discursives spécifiques. Nous disposions d'un total de 12 heures réparties sur 6 cours (à raison de 2 heures en présentiel auxquelles s'ajoute l'accompagnement individuel sur Moodle), et d'un 7^e cours pour la présentation des exposés. Le groupe était formé de 12 étudiants, issus de plusieurs filières (génie civil, industriel, électrique, naval, des mines et énergie, mécanique et informatique), possédant le niveau B1 du CECRL ; il s'agissait de leur première expérience de présentation d'un exposé en français dans leur filière. Il fallait donc leur proposer des activités portant sur la méthodologie de l'exposé, la présentation des diapositives, l'organisation du contenu (titre, problématique, plan, développement, description des images ou des graphiques, conclusion), et enfin l'attitude à adopter devant le public.

Dans ce contexte, pourquoi opter pour la classe inversée ?

Tout d'abord parce qu'il nous a semblé que c'était la manière la plus efficace pour mettre en place un travail collaboratif entre l'enseignant et les étudiants. Dans la classe inversée (Valente, 2014 ; Bergmann et Sams, 2016 ; Mattar, 2017) l'enseignant et l'apprenant changent complètement de rôle. Pour ce qui est de l'enseignant, il s'agit d'articuler le présentiel et le virtuel en proposant aux étudiants des activités d'interaction en salle de classe à partir de ce qu'ils ont fait en autonomie sur Internet ou sur la plateforme. Quant aux étudiants, il faut qu'ils comprennent que l'activité réalisée en dehors de la classe est déterminante pour leur participation active en présentiel. Il faut aussi qu'ils prennent conscience du fait que ces activités leur permettent de mobiliser les connaissances disciplinaires et les savoirs qu'ils pourraient acquérir lors des recherches sur Internet liées au sujet de leurs exposés.

Le concept d'inversion repose sur un travail approfondi de la part des étudiants en dehors de la classe, qui serait orienté par l'enseignant vers les tâches suivantes :

- La recherche et la sélection des informations,
- La systématisation du vocabulaire spécifique à la filière,
- La présentation des données sous forme de graphiques ou de tableaux.

L'enseignant joue le rôle de *guide d'apprentissage* plutôt que celui de porteur de savoirs à transmettre. En outre, l'objectif est de favoriser des apprentissages plus actifs dans la mesure où tout ce qui est fait en autonomie à l'extérieur de la classe est mobilisé par la suite en classe dans un travail collectif impliquant tous les étudiants. Il ne s'agit pas de considérer le traditionnel « devoir à la maison » comme si c'était la mise en place de l'approche inversée. La procédure est beaucoup plus complexe aussi bien pour l'enseignant que pour les étudiants.

Selon Bishop et Verleger (2013), lorsqu'il opte pour la classe inversée, l'enseignant s'implique davantage dans la préparation des activités que les étudiants devront faire en amont, parce que les tâches à accomplir produisent des résultats qui seront mobilisés lors des activités de groupe en classe. En cas d'utilisation d'une plateforme, des vidéos peuvent être mises en ligne, avec des contenus spécifiques nécessaires à maîtriser lors du travail fait en autonomie : pour l'enseignant, cela représente un travail énorme de recherche et de création de matériel pédagogique.

Pour ce qui est des étudiants, cette approche leur permet de mobiliser leurs connaissances en langue française en fonction de leurs propres apprentissages, sans passer par des cours magistraux qui seraient assurés par l'enseignant. Il s'agit donc d'un changement culturel, d'une culture d'apprentissage qui les implique davantage et qui les amène à clarifier en quoi consiste le fait d'apprendre à apprendre.

Guilbaut et Viau-Guay (2017 : 3) affirment que « la classe inversée suggère finalement d'exploiter la présence en classe de manière optimale, en y accordant un maximum de temps pour l'interaction et les apprentissages actifs ». Ceci veut dire que les actions d'enseignement et d'apprentissage changent par rapport à des pratiques plus traditionnelles : avec cette approche il y a un « effacement » de l'enseignant en salle de classe, qui a pour but d'optimiser la participation des étudiants. Cette optimisation nécessite de la part de l'enseignant une réflexion approfondie sur les modalités de cours et les activités à proposer à partir du travail réalisé en amont par les étudiants.

La dynamique des cours peut être représentée de cette manière :

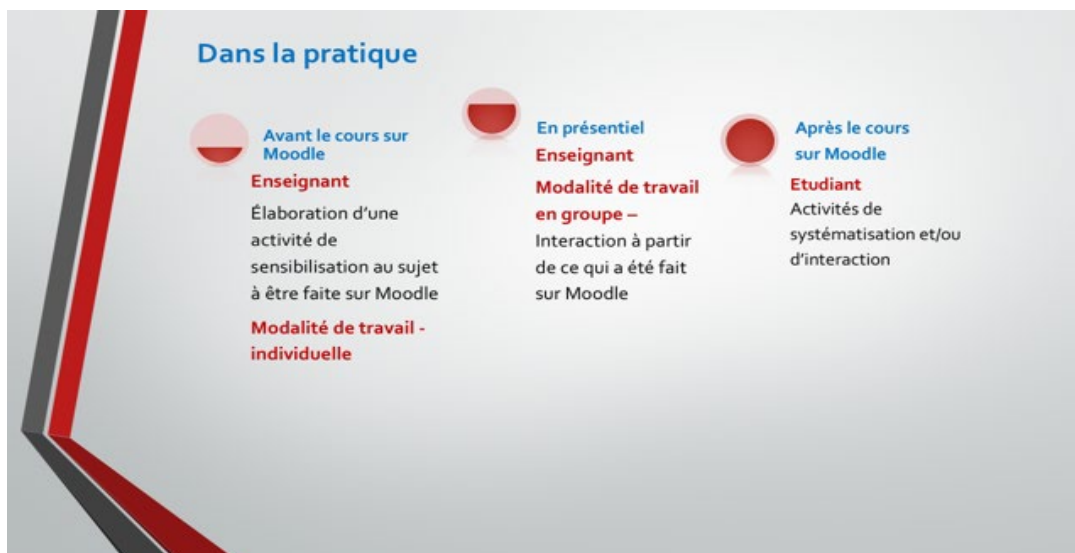


Figure 2 – Dynamique des cours – salle inversée (élaboration de l'auteur)

Dans le cadre de la formation des enseignants en vue de favoriser une réflexion méthodologique, les différences entre une salle traditionnelle et une salle inversée sont schématisées dans la figure 3.

Différences entre la salle traditionnelle et la salle inversée

Salle traditionnelle	Salle inversée
Centration sur l'enseignant	Centration sur l'étudiant
Enseignant transmet des savoirs	Enseignant est facilitateur de l'apprentissage
Participation moins active – attitude de réception	Participation plus active de l'étudiant – attitude d'action
Modalité de travail – plutôt individuel	Modalité de travail – plutôt en groupe
Interaction – enseignant – apprenant(s)	Interaction – apprenants - apprenants
Evaluation – plutôt examen et contrôles	Evaluation – plusieurs étapes favorisant le processus

Figure 3 – Différences entre la salle traditionnelle et la salle inversée (élaboration de l'auteur)

En ce qui concerne les enseignants de FOS et de FOU, nous avons observé des réactions plutôt négatives de leur part, dans le cadre de la préparation de cours destinés à un public de professionnels ou à des étudiants de différentes filières d'un même domaine d'études, comme l'ingénierie. Les discours spécifiques au volet disciplinaire, le lexique et les expressions propres à chacune des filières leur posent en effet de nombreuses difficultés : comment définir les contenus des cours ? Comment didactiser les documents oraux et écrit sélectionnés ? Quels supports choisir ? Comment les exploiter ? Comment mobiliser les savoirs des étudiants en vue d'atteindre des objectifs langagiers spécifiques ? Comment favoriser l'interaction et le travail en groupe, l'échange d'informations et la construction de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences ? Quelles sont les différentes étapes du cours (en présentiel et à distance) qui pourraient caractériser la classe inversée ?

En vue d'apporter des éléments de réponses à ces questions, l'étude de cas retenue se réfère au développement d'une série d'activités développées dans le cours de FOU à la Poly-USP, « *préparer et présenter un exposé à la française* ».

La séquence de cours (figure 4) comprend des activités en salle de classe et des activités à l'extérieur, mises en ligne sur la plateforme Moodle. L'idée globale du scénario correspond à l'identification et au développement des étapes classiques d'un exposé en milieu universitaire français :

- Choix du sujet
- Contextualisation
- Problématique
- Plan de l'exposé
- Développement
- Conclusion

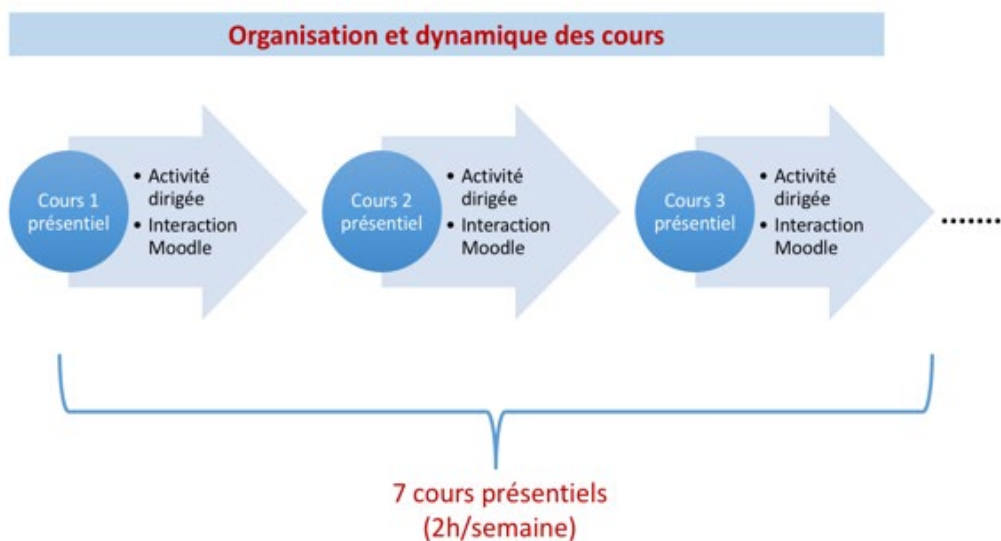


Figure 4 – Organisation et dynamique des cours – classe inversée (élaboration de l’auteur)

Pour commencer (cours présentiel 1), l’enseignant fait un travail d’identification du genre discursif retenu (présentation orale, exposé), et de sensibilisation aux caractéristiques de cette activité en milieu universitaire français. Il s’agit de montrer aux étudiants un exposé type pour qu’ils puissent repérer les aspects méthodologiques et culturels – manière de présenter et contenus – de la présentation orale ; en effet dans le contexte académique brésilien, la tâche de présentation d’un exposé ne suit pas nécessairement toutes les étapes existant dans le milieu universitaire français. La manière de présenter, l’ordre dans lequel les points à traiter doivent être organisés, les informations à intégrer dans chaque item, sont autant d’éléments nouveaux pour les étudiants, qui sont plutôt habitués à entrer directement dans le vif du sujet.

Pour toutes ces raisons, l’observation d’un exposé à la française leur permet d’identifier chaque point et sa spécificité. Du point de vue culturel, la présentation du contexte de la thématique, suivie de la problématique, sont des aspects tout à fait nouveaux et très intéressants à faire relever par les étudiants brésiliens. En outre, pour ce qui est des contenus, ce sont les savoirs scientifiques propres à leur domaine d’études qu’ils peuvent identifier.

La suite des activités consiste à définir le type d'exposé présenté, c'est-à-dire identifier sur quoi porte le discours : description des étapes d'une expérience réalisée en laboratoire, présentation d'un sujet à caractère polémique, etc. (cela peut varier selon le choix de l'exposé-type proposé par l'enseignant).

Dans ce premier cours, l'attention est donc attirée sur le titre, la contextualisation, la problématique et le type d'exposé à partir de l'exemple présenté par l'enseignant. En groupes, les étudiants travaillent sur ces différents points en optant pour des thématiques liées aux différentes filières en ingénierie, comme par exemple :

- L'énergie solaire,
- La circulation dans les grandes villes,
- La bio-ingénierie,
- L'ingénierie de la communication,
- La mécanique des fluides et le transfert de chaleur,
- La biodiversité.

Pour ce qui est des autres points – le plan de l'exposé, le développement et la conclusion, les étudiants travaillent en autonomie, à distance, à partir des activités guidées préparées par l'enseignant, comme on peut le voir dans le tableau 1. Sur Moodle, l'interaction étudiant-enseignante a été réalisée dans le but de donner à chacun un *feed-back* sur les tâches à accomplir.

Le montage du scénario comprend 7 semaines de cours en présentiel et 6 activités en autonomie sur Moodle. Dans la perspective de la classe inversée, l'utilisation de la plateforme a pour objectif d'optimiser l'implication de l'étudiant quant à son propre apprentissage : cela peut se faire soit à travers la réalisation de tâches spécifiques à leur discipline et à leur filière, soit par l'optimisation de leur participation en présentiel surtout dans le cadre d'activités de groupes qui leur permettent d'échanger sur ce qu'ils ont fait sur Moodle.

Pour la scénarisation, l'enseignant élabore toutes les activités en présentiel (surtout la définition de dynamiques de travail, favorisant les interactions en groupe), la définition des

objectifs pour chaque étape sur la plateforme, le choix des supports, les fiches pédagogiques pour bien articuler le présentiel et le virtuel. Il faut signaler l'importance des consignes de travail liées aux tâches à accomplir dans chaque activité.

Les étapes du scénario FOU-Poly-USP sont décrites ci-dessous.

Semaine 1 - Cours 1	
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les caractéristiques d'un exposé à la française • Justifier le choix d'un sujet • Acquérir le lexique de sa filière
Activités	
En présentiel En groupe	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier le genre discursif « présentation orale », • Repérer ses caractéristiques – Manière de présenter, • Identifier et formuler les aspects concernant la présentation d'un sujet (contextualisation et problématique).
Sur Moodle	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir un sujet/un thème actuel lié à votre filière, • Écrire un paragraphe pour justifier votre choix, • Chercher sur Internet des informations, les sélectionner et prendre note des termes ou expressions qui caractérisent le sujet, • Construire un champ lexical autour du thème choisi.
Semaine 2 - Cours 2	
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Présenter un sujet lié à votre filière en Ingénierie, • Justifier et contextualiser votre choix, • Formuler une problématique, • Définir le plan pour répondre à la problématique.
Activités	
En présentiel En groupe	<ul style="list-style-type: none"> • Chaque étudiant présente le travail fait en dehors de la classe : choix du sujet justifiant et précisant l'intérêt à traiter le thème dans le contexte de sa filière. Ensuite, les étudiants doivent formuler la problématique à traiter correspondant à chaque sujet. Mise en commun ; • Pour continuer dans le même exercice, l'enseignant distribue d'autres sujets pour la mise en contexte, la problématique et le montage du plan.
Sur Moodle Interaction enseignant-étudiant	<ul style="list-style-type: none"> • Exercices pour travailler les expressions et articulateurs de discours liés aux parties de l'exposé travaillées en présentiel. Outil utilisé - Questionnaire et Enquête (exercices à trous, à compléter ou réponse à formuler) ; • Ouverture de l'outil « Dialogue » - travail individuel d'interaction enseignant-étudiant pour préparer l'exposé de chacun (sujet, contextualisation, problématique et plan de l'exposé).

Tableau 1 – Scénario FOU-Poly-USP « préparer et présenter un exposé »

Le travail à distance consiste en un accompagnement individuel des étudiants pour lancer la conception des premières diapositives. Ainsi, l'outil « *Dialogue* » de la plateforme Moodle est utilisé car il rend possible l'interaction avec chaque étudiant comme représenté dans la figure 5.

The screenshot displays the Moodle Dialogue tool interface. On the left, a list of dialogues is shown under the heading 'Dialogue', including 'Exposé A.', 'Exposé F.', 'Exposé C.', 'Exposé M.', 'Exposé A.B.', 'Exposé R.', and 'Exposé E.', with 'etc' below them. The main area shows a conversation between an 'Enseignante' (Teacher) and an 'Etudiant' (Student). The teacher's messages are: 'On commence maintenant la préparation de ton exposé.' and 'Explique-moi ce que tu veux faire d'accord ?'. A header reads 'Après des interactions, voici la réponse d'un étudiant à propos de son sujet et plan d'exposé'. The student's response, addressed to 'Professeur,' includes: 'Merci pour l'explication, mais j'ai décidé de faire l'exposé d'un autre thème, c'est le projet d'un simulateur de train que je participe. On l'a terminé la semaine dernière et j'attendais la permission du professeur pour le présenter.'; 'C'est un projet de la entreprise Vale et la Poli, pour faire un simulateur de train, à partir d'un modèle mathématique, pour enseigner et évaluer les operateurs de train.'; 'Le plan d'exposé serait :'; a numbered list of five points; 'Est-ce que c'est bon comme ça? Et une dernière doute, combine des temps je peut parler, environ?'; and 'Merci beaucoup,'.

Figure 5 – Outil *dialogue* sur Moodle - Exemple d'interaction

Les cours 3 et 4 sont consacrés au développement du plan de l'exposé c'est-à-dire aux contenus disciplinaires. Pour introduire ce travail, des exercices en présentiel sont effectués pour vérifier la capacité des étudiants à sélectionner des informations, les comprendre, les classer et les ordonner. Des documents écrits sur des sujets transversaux dans le domaine des sciences de l'ingénieur sont choisis, ainsi que des textes plus disciplinaires en génie civil, génie mécanique, génie chimique, sélectionnés pour l'acquisition du lexique spécifique aux sujets proposés. Dans ces séances, le travail en groupe est très important dans la mesure où les étudiants savent quelles sont les tâches à accomplir, ce qui leur permet de s'y plonger

tout en échangeant sur les informations identifiées. L'interaction orale est donc mise en valeur.

Un travail spécifique sur l'explication des graphiques est réalisé³⁰, car en sciences de l'ingénieur leur présence est très marquée. En groupe, chaque étudiant doit présenter à ses camarades un graphique et un tableau de chiffres qu'il a préalablement reçus, en simulant une présentation orale de diapositives. C'est l'occasion pour les étudiants de discuter des modalités d'introduction de l'explication des graphiques, des chiffres à sélectionner pour illustrer le tableau, puisqu'ils ne sont pas supposés lire toutes les données. La mise en commun permet aux étudiants de comprendre l'articulation entre l'écrit de chaque diapositive et leur discours oral au moment de la présentation.

Sur Moodle, et plus particulièrement grâce à l'outil « Dialogue », à partir du moment où chaque étudiant a clarifié son sujet, ses éléments de contexte, sa problématique et le plan de son exposé, le travail vise à ce stade la mobilisation des savoirs disciplinaires. Pour chaque étudiant dans chaque filière, il y a un type d'exposé à faire – description d'une expérience, présentation d'un sujet polémique, entre autres. L'interaction réalisée sur la plateforme permet à l'enseignant de clarifier ces aspects et de mieux mettre en valeur la participation des étudiants à l'élaboration de l'exposé (savoir-faire langagiers et disciplinaires). De cette manière, en cas de difficultés d'ordre linguistique ou lexical, ils se sentent à l'aise pour chercher des informations sur Internet, poser des questions en classe ou sur Moodle dans l'espace *dialogue*.

Le scénario de ces deux cours est représenté ci-dessous.

Semaine 3 - Cours 3	
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer des informations à développer à partir de sujets donnés, • Comprendre, sélectionner, classer et ordonner des informations,

³⁰ En général, dès la première semaine, je leur demande de me fournir des exemples de graphiques et tableaux de leurs cours ou filières en particulier.³¹ Texte original : A atividade da elaboração de um *exposé* foi a mais relevante. Acredito que a parte desde o planejamento até a apresentação do *exposé* foi rica de aprendizados, já que o aluno passa a pesquisar mais sobre um assunto que talvez não entendesse tanto e ainda assim realiza a pesquisa em francês, podendo desenvolver também a prática da língua.

	<ul style="list-style-type: none"> Repérer les informations et le lexique de sa filière.
Activités	
En présentiel en binôme	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre, sélectionner, classer et ordonner des informations, Discuter des choix effectués, Présenter le travail en groupe.
Sur Moodle Interaction enseignant- étudiant	<ul style="list-style-type: none"> Développer son sujet d'exposé, Expliquer le type d'exposé à faire, Présenter les informations sélectionnées, Justifier son choix, Évaluer les diapositives prêtes.
Semaine 4 - Cours 4	
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> Expliquer un graphique et un tableau de chiffres, Simuler une présentation orale à partir des exemples proposés, Identifier les expressions pour introduire et expliquer des images.
Activités	
En présentiel en groupe	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre et expliquer un graphique et un tableau de chiffres, Prendre connaissance d'un exemple de présentation orale, d'un graphique ou d'un tableau de chiffres.
Sur Moodle	<ul style="list-style-type: none"> Suite de l'accompagnement individuel.

Dans le courant de la cinquième semaine, l'objectif du cours 5 est d'aborder les éléments suivants :

- L'attitude de l'étudiant au moment de la présentation de son exposé ;
- Le rapport entre les diapositives et le discours oral ;
- Les phrases destinées à introduire le sujet ;
- Les différentes manières de poser une question pour présenter la problématique à traiter ;
- Les expressions marquant le passage d'une diapositive à l'autre ;
- Le discours oral permettant d'expliquer un graphique, un tableau de chiffres ou une image.

Les étudiants avaient à leur disposition une fiche d'observation à remplir en groupe pour ensuite faire la mise en commun.

Dans les échanges sur Moodle (*dialogue*), les étudiants poursuivent la préparation et la finalisation de leurs exposés. En autonomie, ils travaillent sur les champs lexicaux liés à leurs filières, ce qui constitue une activité très encourageante.

Dans le cadre du cours 6 (sixième semaine), les étudiants bénéficient chacun d'une rencontre en présentiel.

Semaine 5 - Cours 5	
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier la manière de présenter un exposé, • Identifier les expressions pour passer d'une diapositive à l'autre, • Évaluer la présentation dans sa globalité.
Activités	
En présentiel en binôme	<ul style="list-style-type: none"> • Visionner une présentation orale, • Discuter de ses caractéristiques, • Remplir une fiche évaluative.
Sur Moodle Interaction enseignant- étudiant	<ul style="list-style-type: none"> • Exercices sur des graphiques et tableaux de chiffres, • Évaluation des diapositives comportant des figures pour chaque étudiant, • Feedback pour la finalisation de la présentation.
Semaine 6 - Cours 6	
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • S'entraîner à l'oral, • Systématisation linguistique et lexicale des expressions à retenir pour la présentation.
Activités	
En présentiel en binôme	<ul style="list-style-type: none"> • Exercices d'entraînement à l'oral à partir des sujets précis, • Exercices de langue.
Sur Moodle	<ul style="list-style-type: none"> • Suite de l'accompagnement individuel, • Évaluation de la version finale des diapositives avant la présentation.

La dernière semaine (cours 7) est consacrée à la présentation des exposés en présentiel.

Après avoir présenté ce dispositif, que nous avons-nous-même expérimenté sur le terrain, il est nécessaire d'en mentionner les points forts et les points faibles.

3. Bilan de la démarche méthodologique FOU et de la classe inversée à la Poly-USP

Les spécificités du contexte brésilien d'enseignement et d'apprentissage du FOU amènent l'enseignant à modifier ses pratiques pédagogiques antérieures. Habitué au manuel de français langue étrangère dont il se sert pour mettre en place des activités déjà prêtes, il passe à un statut de concepteur de programmes de cours, de séquences et d'activités. En outre, il doit réfléchir à des manières d'enseigner et d'apprendre qui soient cohérentes avec les modalités du cours et la démarche adoptée. Cette implication, nécessaire pour la mise en place des activités pédagogiques, se complexifie dès lors qu'il s'agit d'adopter une approche innovante telle que la classe inversée, qui modifie la relation enseignant-étudiant.

Dans le cas du module FOU-Poly-USP « *préparer et présenter un exposé à la française* », l'expérimentation pédagogique sur laquelle nous avons basé notre réflexion a pris en compte les aspects suivants :

- **L'objectif général d'enseignement**
 - Amener les étudiants à réaliser les étapes de préparation et de présentation des exposés en proposant une acculturation au contexte universitaire français.
- **Les besoins identifiés chez les étudiants**
 - Améliorer leur performance à l'oral, préparer et présenter un exposé chacun dans sa filière.
- **Le profil du groupe**
 - Pratique de l'oral en contexte universitaire insuffisante, en particulier pour ce qui est de la présentation des exposés en sciences de l'ingénieur ;
 - Expérience préalable de l'oral en salle de classe – surtout échanges en binôme – dialogues sur des situations de la vie quotidienne ;

- Pas de maîtrise du vocabulaire spécifique lié aux différents champs disciplinaires ;
 - Étudiants qui ont le niveau B1 ;
 - En phase d'acquisition du niveau B2 du CECRL ;
 - Disponibilité : 4h/semaine en présentiel.
- **Les modalités de travail à privilégier dans le module – articulation entre le présentiel et le virtuel – classe inversée**
- Interactions de travail en petits groupes en présentiel ;
 - Production individuelle en autonomie sur Moodle – à distance ;
 - Interactions enseignante-étudiant sur Moodle – espace *dialogue* ;
 - Présentation orale monologique – exposé en présentiel.

Nous pouvons donc constater que c'est bien un dispositif d'ingénierie pédagogique qui a été mis en place à la Poly-USP : en d'autres termes, tout un travail qui consiste à préparer et à répertorier toutes les étapes justifiant le choix et la mise en place des activités, des supports, des modalités de cours et de fonctionnement retenues.

Cette pratique réflexive est censée être habituelle chez les enseignants, mais elle ne l'est pas nécessairement. La mise en place d'un programme d'enseignement du FOU exige de la part de l'enseignant une implication différente d'un cours de français général. Ceci entraîne des changements au niveau de la réflexion sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage liées aux approches méthodologiques plus actives, dont la classe inversée est un exemple. C'est le point fort de cette expérimentation du point de vue de l'enseignant.

Du point de vue des étudiants, un nouveau cadre d'enseignement et d'apprentissage a été mis en place, ce qui les a amenés à expérimenter de nouvelles pratiques et à surmonter les difficultés de langue, d'expression et de modalités de travail, en vue d'atteindre leur objectif : faire un premier exposé en français avec un sujet spécifique à leur filière. L'espace d'interaction en classe et sur Moodle optimise le temps d'exposition au français : en six semaines de travail (la 7^e a été consacrée à la présentation des exposés), les étudiants ont réussi à accomplir les différentes tâches les unes après les autres.

Un bilan final a été effectué auprès des étudiants. Voici quelques extraits de leurs propos, traduits en français, l'original est en note de bas de page en portugais :

L'activité d'élaboration d'un exposé a été la plus importante. Je crois que la partie qui va de la préparation à la présentation de l'exposé a été riche d'apprentissages puisque l'étudiant consacre du temps pour faire des recherches sur un sujet sur lequel il n'avait pas beaucoup de connaissances, et ces recherches sont faites en français ce qui permet de développer aussi la pratique de la langue³¹. (étudiant n°1)

L'exposé et toute la recherche réalisée pour le faire ont été les activités les plus importantes pour moi car cela m'a permis de comprendre le vocabulaire technique et la manière avec laquelle mon sujet était traité en France, mais aussi de me permettre de pratiquer l'oral et l'écrit³². (étudiant n°2)

Cependant, cette expérimentation a montré ses limites : très peu d'exemples d'exposés en milieu universitaire français sont disponibles sur Internet, on manque donc d'outils qui pourraient servir à montrer aux étudiants la diversité de sujets et les différents types de discours développés dans un tel contexte académique. Il serait intéressant de mettre en œuvre une collaboration entre les universités brésiliennes et les Grandes Écoles françaises. Celles-ci pourraient fournir des exemples filmés d'exposés d'étudiants ce qui permettrait de constituer un éventail diversifié d'exemples à traiter.

³¹ Texte original : A atividade da elaboração de um *exposé* foi a mais relevante. Acredito que a parte desde o planejamento até a apresentação do *exposé* foi rica de aprendizados, já que o aluno passa a pesquisar mais sobre um assunto que talvez não entendesse tanto e ainda assim realiza a pesquisa em francês, podendo desenvolver também a prática da língua.

³² Texte original : O *exposé* e toda a pesquisa que o antecedeu foram as atividades mais importantes para mim, pois foi quando eu pude compreender o vocabulário técnico e como o meu tema era tratado na França, além de poder praticar o oral e o escrito.

Une autre difficulté se rapporte à la culture d'enseignement et d'apprentissage des étudiants. Ces derniers ont fait des efforts pour passer d'une attitude relativement passive, caractéristique des groupes d'étudiants dans un cursus d'ingénieur, à une attitude plus active. L'illustration la plus marquante était relative à la disposition des chaises. Si l'enseignant ne demandait pas aux étudiants de les mettre en cercle, personne ne bougeait et les chaises restaient disposées les unes à côté des autres selon la disposition habituelle.

Un autre élément qui mérite d'être relevé concerne les fiches pédagogiques : ces dernières, qui devaient orienter le travail à faire en dehors de la classe, posaient quelquefois des problèmes de compréhension, ce qui entraînait des messages de demande de confirmation sur le travail à effectuer. Ces messages étaient postés dans l'espace « *Dialogue* » ou dans le forum dédié aux questions.

Un dernier point concerne le volume de travail de l'enseignant, qui a été démultiplié : en effet, une anticipation de deux séances était nécessaire à la mise en place de la classe inversée. Il ne s'agit pas en soi d'un élément négatif, mais cela implique une autre dynamique de fonctionnement.

Au fur et à mesure que le déroulement des cours progresse, il devient plus clair pour l'enseignant que son rôle consiste à guider les étudiants plutôt que leur faire des présentations magistrales. Le fait d'élaborer des fiches pédagogiques et de concevoir des consignes relatives aux différentes activités est un travail très formateur puisqu'on devient le concepteur de la totalité du matériel de cours.

Le renforcement de la participation des étudiants à toutes les étapes de l'expérimentation a constitué une réelle plus-value et a créé la différence par rapport à un dispositif pédagogique plus habituel. Les étudiants ont ainsi eu la possibilité de « se voir » pour la première fois dans une situation universitaire française en vue de se préparer à leur insertion académique en France.

Il est évident que la classe inversée présuppose une plus grande participation et une autonomisation des étudiants, grâce à une plateforme en ligne qui est mise à leur disposition, ce qui incite à une attitude plus active en présentiel. L'élaboration du matériel présenté dans cette expérimentation n'est pas terminée ; une vaste collecte de données,

tenant compte du caractère spécifique des différents types d'exposés, pourrait enrichir le programme de cours. Enfin, en matière de formation des futurs enseignants de français, plusieurs orientations de recherches sont envisagées dans le cadre de la formation en Licence ès-Lettres, et qui impliqueraient les coordinateurs pédagogiques responsables du programme Idiomes sans Frontières-Français.

Conclusion

Au terme de cette réflexion sur les caractéristiques des cours de FOU au Brésil à la lumière du Programme IsF et de l'expérimentation menée à l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo, il est clair qu'un travail considérable doit être envisagé à plusieurs niveaux.

En premier lieu, une refonte du programme de formation des enseignants de français semble nécessaire face aux demandes d'internationalisation, en particulier dans le cadre de la Licence ès-Lettres. Il serait nécessaire d'inclure des modules sur le FOS et le FOU dans le cursus de didactique. Ensuite, il serait important de mettre en place une formation au FOU destinée aux formateurs/coordonateurs pédagogiques de chaque université : cela permettrait de démultiplier les expériences basées sur des approches plus actives d'enseignement et d'apprentissage, et ouvrirait la voie à la création d'une réelle expertise en didactique du FOU dans tout le Brésil.

En troisième lieu, il serait utile de consolider l'articulation institutionnelle entre les départements de français, le Service des Relations Internationales et les Institutions d'Enseignement Supérieur (IES) en France, en vue de la collecte de documents oraux et écrits dans le but de créer des supports de cours de FOU au Brésil. Les données existantes ne sont pas suffisantes pour l'élaboration de programmes.

Pour finir, la classe inversée apparaît comme une opportunité qui permet à l'enseignant de FOU de mieux comprendre son rôle de spécialiste en langue, ainsi que le rôle de spécialiste de l'étudiant dans son domaine d'études, à travers une méthodologie qui met celui-ci au centre de son apprentissage.

Références bibliographiques

- ALBUQUERQUE-COSTA, H. et JUSTINO DE OLIVEIRA, G.M., 2016, « O ensino de língua francesa para funcionários de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo: elaboração de um programa FOS – RI », in MASSARO, P.R. et MORALES, L.M. (org), *Plurilinguismo em contexto universitário, Cadernos do Centro de línguas*, São Paulo, Editora Humanitas, Número especial.
- BERGMANN, J. & SAMS, A., 2016, *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*, Rio de Janeiro, LTC.
- BISHOP, J. L. & VERLEGER, M. A., 2013, « The flipped classroom: A survey of the research », *ASEE National Conference Proceedings*, Atlanta, GA (Vol. 30, N°9).
- GUILBAUT, M. et VIAU-GUAY, A., 2017, « La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur : état des connaissances scientifiques et recommandations », in *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 33-1 | 2017, mis en ligne le 06 mars 2017, consulté le 23 janvier 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1193>.
- MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE, C., 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE.
- MATTAR, J., 2017, *Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância*, São Paulo, Artesanato editorial.
- PARPETTE, C. & STAUBER, J., 2014, *Réussir ses études d'Economie-Gestion en français*, Grenoble, PUG.
- PARPETTE, C., 2014, *Le français sur objectif universitaire*, Zagreb : FF Press.
- VALENTE, J.-A., 2014, « Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala invertida », in *Educar em Revista*, n°4, p.79-97.

Pratiques pédagogiques et interactions en classes de FOS : apports et limites de l'organisation spatiale, de la localisation professionnelle et des conditions matérielles spécifiques

Jean-Marc MANGIANTE, Université d'Artois - Grammatica

1. Avant-propos

La démarche didactique du Français sur Objectif Spécifique (désormais FOS) induit une relation pédagogique équilibrée entre l'enseignant de langue et les apprenants spécialistes d'un domaine particulier (professionnel ou académique). L'enseignant de FOS apparaît comme un spécialiste en langue mais comme un profane dans le domaine de spécialité des apprenants, qui relèvent de ce domaine de spécialité dans leur langue maternelle ou dans la langue dans laquelle ils ont appris leur spécialité ou dans laquelle ils pratiquent leur métier (souvent l'anglais dans les domaines scientifiques par exemple).

La démarche du FOS est centrée sur une analyse des besoins langagiers des apprenants dans leur contexte professionnel et implique donc une ingénierie pédagogique nécessitant une collaboration étroite de l'enseignant de FOS avec le monde professionnel.

Cette collaboration impacte la relation pédagogique entre l'enseignant et les apprenants, et les interactions au sein du groupe-classe. Elle instaure une proximité didactique particulière renforcée souvent par une proximité spatiale avec les nombreuses formations FOS qui se tiennent sur les lieux-mêmes de la pratique professionnelle des apprenants : locaux de l'entreprise, chantiers, réception d'hôtel, salles de restaurant...

Ces conditions matérielles spécifiques s'avèrent propices à la mise en place de simulations très proches de la réalité de la pratique langagière et elles semblent particulièrement cohérentes par rapport à la spécificité de la démarche FOS. Elles suscitent une réflexion sur les types de pratiques pédagogiques qui peuvent en découler et que nous développerons dans cet article à partir de quelques exemples de formations FOS sur site, analysées selon l'angle des interactions entre apprenants, entre apprenants et enseignant(s), afin de dégager une spécificité de la relation pédagogique en FOS.

Les conditions spatiales et matérielles font émerger des questions sur l'influence du lieu, sur le rôle des professionnels dans l'organisation, l'animation des séquences et l'évaluation de la formation.

2. Analyse des situations pédagogiques observées

2.1. Sélection des formations FOS et pistes d'analyse

Nous présenterons ici quelques exemples de formations FOS conçues et animées par les enseignants du département FLE de l'université d'Artois, formations complétées par les travaux des étudiants du Master 2 FLE/FLS/FOS en milieux scolaire et entrepreneurial de l'université d'Artois, effectués lors des stages obligatoires.

L'analyse de ces formations portera d'abord sur la nature des modifications apportées aux interactions en classe de langue par les conditions spatiales et matérielles sur sites professionnels, dans lesquelles elles se sont tenues. Les caractéristiques de ces formations assurées sur sites révèlent la dimension sociologique et sociolinguistique du FOS, dont la spécificité est de répondre à des contraintes écologiques, temporelles, ergonomiques etc., propres au monde professionnel. Cette influence environnementale et sociale révèle ainsi une caractérisation du FOS par rapport à des formations en français général qui se tiennent dans un lieu « neutre », extérieur, « hors contexte » de la vie quotidienne ou professionnelle.

Ainsi parmi les notions sociologiques à convoquer dans l'analyse de ces formations FOS, figurent celles de contexte social, de proximité, de variations langagières liées aux enjeux socioprofessionnels, etc.

2.2. Description des formations et mise en évidence de l'influence de l'environnement professionnel

2.2.1 Hôtels du groupe ACCOR en Jordanie

Un programme de formation linguistique des personnels de réception (réceptionnistes, main courantières, bagagistes, voituriers...) et de restauration (serveurs, maître d'hôtel, sommelier...) pour le groupe hôtelier ACCOR a été mis en place en Jordanie par l'Institut Français d'Amman à la fin des années 1990 et s'est poursuivi par la suite avec une partie des enseignements assurés au sein des structures des hôtels : salle de restaurant, comptoirs de réception, hall de l'hôtel... essentiellement pour des activités de simulation orale, préparées en amont en salle de conférence dédiée aux cours de FOS, et évaluées en aval.

Il s'agit donc d'une formation sur site que nous avons mise en place après une négociation avec la direction de l'hôtel assez réticente au départ pour ce genre d'innovation pédagogique susceptible de gêner l'organisation de l'hôtel et de perturber les touristes. La présence sur les lieux de travail des apprenants constitue l'intérêt majeur de cet exemple de formation FOS sur site et, particulièrement, le fait d'utiliser des lieux authentiques et habituels de l'activité professionnelle des apprenants et non, de façon plus classique, la salle de conférence généralement dédiée pour les formations organisées dans les hôtels, qui constitue l'intérêt pédagogique.

Les lieux utilisés (comptoir de réception de l'hôtel, salle de restaurant, cuisine, hall d'entrée, bagagerie...) étaient utilisés durant des heures creuses où l'activité était moins importante et après accord de la direction.

Les apprenants sont les employés de l'hôtel, ils effectuent des simulations correspondant à leur propre activité professionnelle sur le lieu même de cette activité : dialogues à la réception avec demande de réservation utilisant le vrai logiciel de l'hôtel, réclamation, demande de services..., salle de restaurant (prise de commande...), etc.

Dans certains cas, sur de très courtes séances, les clients francophones de l'hôtel sont conviés à participer à des échanges avec les apprenants. La formation FOS se confond donc avec l'activité régulière. Les apprenants enrichissent la formation d'attitudes, de postures... maîtrisées dans leur langue maternelle.

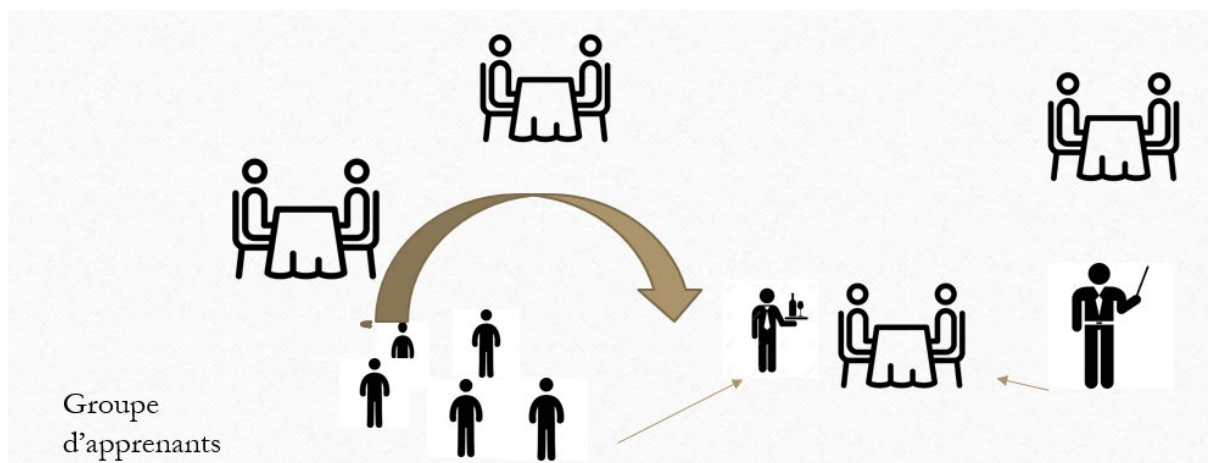


Figure n°1 : Exemple de simulation sur site, dans la salle de restaurant

Les apprenants serveurs jouent leur propre rôle individuellement dans un dialogue professionnel réel avec des clients (ou d'autres apprenants jouant le rôle de clients) à une table, le reste du groupe observe et évalue. Un roulement est alors mis en place pour que tous les étudiants puissent intervenir au sein d'un dialogue. Les autres tables sont occupées par des clients de l'hôtel.

Sur un public d'apprenants de niveau faux débutant, peu motivé, l'impact sur la motivation intrinsèque du groupe sera important car le transfert de formation apparaît comme immédiat et correspond à un besoin directement subjectif et ressenti par les apprenants.

2.2.2. École supérieure d'hôtellerie de Nicosie

L'école supérieure d'hôtellerie de Nicosie est un établissement d'enseignement supérieur qui prépare les étudiants aux métiers de l'hôtellerie-restauration et qui propose des cours de langues étrangères (anglais, allemand, russe, français) et des cours des disciplines professionnelles en langues étrangères (Disciplines non Linguistiques, désormais DNL). Les cours de français relèvent ici d'une démarche FOS appliquée au contexte professionnel de l'établissement. Le département FLE de l'université d'Artois a effectué plusieurs missions de formations (en 2016 et 2017) au sein de cet établissement à la demande de l'Institut français de Chypre afin d'accompagner la collaboration entre enseignants de DNL, tous professionnels

issus du domaine de l'hôtellerie-restauration, et enseignants de langues, particulièrement en français. Il s'agit ici de montrer comment intégrer dans les critères d'évaluation des DNL les projets pédagogiques élaborés en classe de FOS. Les enseignants de langue concernés sont sensibilisés à des méthodes d'évaluation d'un projet de classe en FOS en collaboration avec les enseignants des DNL. Ces derniers ajoutent les critères d'évaluation de leur discipline aux critères d'évaluation de la langue.

Il s'agit ici de formations FOS sur site au sein d'un établissement de formation professionnelle, la formation linguistique étant directement reliée aux apprentissages professionnels et bénéficiant de tous les locaux, matériels et documents propres aux différents métiers enseignés.

Là encore le cas n'est pas unique mais l'expérience conduite ici de mise en place de projets communs d'enseignement et surtout d'évaluation commune des acquisitions en langue sur objectif spécifique et compétences professionnelles, revêt un caractère exemplaire.

C'est souvent la pré-évaluation en langue qui détermine les objectifs et les contenus des enseignements, d'où l'importance de mener une réflexion sur les besoins langagiers des étudiants des lycées professionnels en lien avec les attentes de la profession. En FOS, la conception du programme nécessite un mode d'évaluation pronostique qui met davantage l'accent sur ce que l'apprenant pourra acquérir compte tenu de son niveau actuel. Il s'agit dans une certaine mesure de prévoir la réussite de l'apprenant à l'issue de sa formation compte tenu des compétences déjà acquises précédemment.

Quant à l'évaluation finale, elle est d'abord définie comme étant extérieure au cours de FOS (Mangiante et Parpette 2004 : 45) : dans un lycée professionnel, c'est dans la maîtrise des tâches professionnelles réalisées en français que cette évaluation se réalise.

L'enseignant de FOS qui intervient sur le lieu même de l'apprentissage professionnel, privilégiera les tâches (ou simulations) professionnelles effectuées réellement par les étudiants dans les cours de DNL. Ainsi l'évaluation en FOS porte sur une utilisation spécifique de la langue pour effectuer un ensemble de tâches prédéfinies par la réalisation d'un projet professionnel ou académique. Dans le cas de l'école supérieure de Nicosie, le projet pédagogique de l'établissement consiste à faire concevoir des projets pédagogiques dans la spécialité et dans la langue de spécialité en réunissant les enseignants de DNL et ceux de

langue étrangère qui vont ainsi concevoir un déroulement pédagogique commun et une grille d'évaluation commune.

HIGHER HOTEL INSTITUTE, CYPRUS					
Project Evaluation FALL 2017					
Course Title : Professional French IV					
Course Code : CAFR311					
Program of Study / Year of Study : Culinary Arts III					
Name of presenter:					
Title of presentation:					
A. SPECIFIC LINGUISTIC and COMMUNICATIVE SKILLS					
Ability to describe a dish (origin, general description and composition, etc.)	0	0,5	1	1,5	2
Vocabulary / professional terminology to execute a recipe	0	0,5	1	1,5	2
<ul style="list-style-type: none"> Ability to identify the necessary ingredients and utensils 	0	0,5	1	1,5	2
<ul style="list-style-type: none"> Ability to understand and associate the necessary ingredients, utensils and verbs to images 	0	0,5	1	1,5	2
Morpho-syntax / Correct language structure and grammar	0	0,5	1	1,5	2
Pronunciation and fluency / phonology	0	0,5	1	1,5	2
Oral expression autonomy (avoiding reading notes, etc.)	0	0,5	1	1,5	2
Coordination of speech and action	0	0,5	1	1,5	2
B. SPECIFIC PROFESSIONAL SKILLS					
Workplace organization and correct task planning (mise en place, etc.)	0	0,5	1	1,5	2
Technical skills and cooking/pastry methods	0	0,5	1	1,5	2

Figure n°2 : Exemple de grille d'évaluation commune (source : École supérieure d'hôtellerie de Chypre)

Cette grille a été conçue par les enseignants de langue et de DNL et a été rédigée en anglais, langue de travail à Chypre imposée par la direction pour les documents de travail car partagée par tous les enseignants qui ne parlent pas tous le grec (notamment les professeurs de langue).

L'enseignant doit concevoir des situations (ou utiliser des situations produites par les professionnels de l'institution) dans lesquelles les performances de l'étudiant attesteront de sa maîtrise de la compétence (Beillet et Mangiante, 2017 : 325).

Pour les enseignants de DNL, il s'agit d'évaluer les compétences professionnelles en français dans la maîtrise de tâches professionnelles ; pour l'enseignant de FOS, il s'agit d'évaluer les compétences linguistiques en français sur objectif spécifique dans la maîtrise de tâches

langagières (au sens du CECR) spécialisées. Le point de convergence réside dans la maîtrise des discours de spécialité qui participent à l’accomplissement des tâches professionnelles, notamment dans l’accomplissement du protocole d’action (enchaînement des opérations ou micro-tâches) et du protocole culturel (Mangiante et Meneses, 2016 : 31).

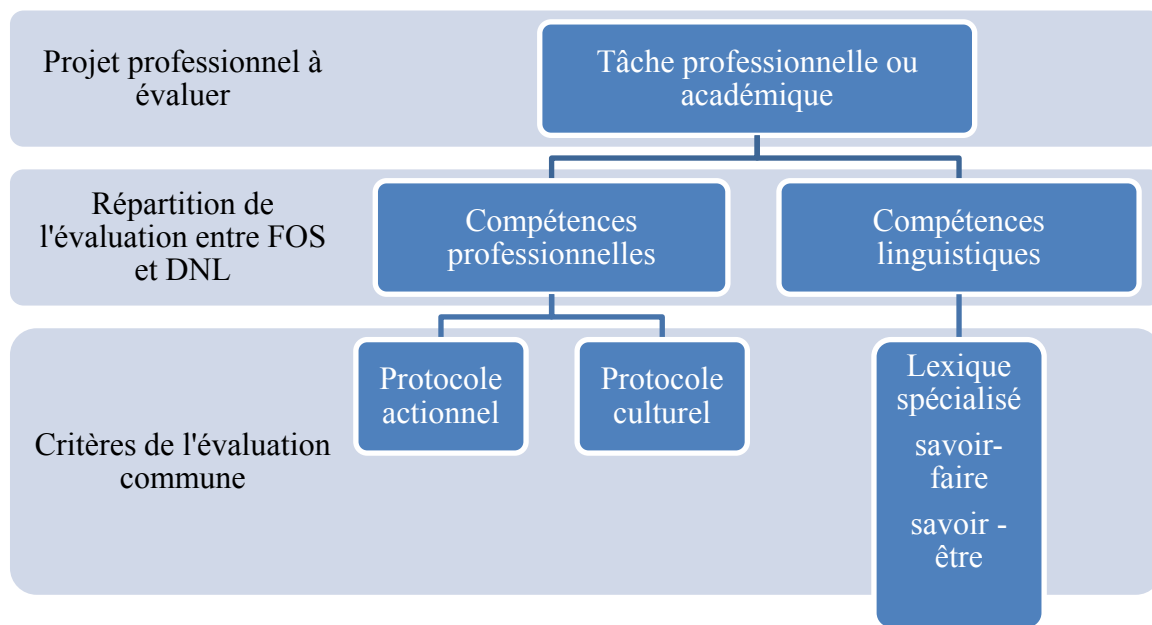


Figure n°3 : tableau d'évaluation commune compétences professionnelles – compétences langagières

La formation sur site favorise ainsi l’émergence de tels projets communs assortis d’une grille d’évaluation mutualisée. Elle développe également la compétence évaluative chez les étudiants en les rendant réflexifs sur leurs pratiques et permet d’évaluer la maîtrise tant linguistique que méthodologique sur des tâches spécifiques au milieu professionnel. Les étudiants sont amenés à s’entraîner pour passer la certification finale et déterminer les remédiations à apporter.

Parmi les projets communs proposés aux étudiants, nous pouvons citer les exemples suivants (pour le FOS) :

1. *Élaborez une recette pour une tarte salée ou une tarte sucrée pour un évènement de l'école et filmez sa préparation ;*

2. *Élaborez une recette de fromage avec des fromages français ET filmez sa préparation ;*
3. *Rédigez un dialogue pour réserver une chambre dans un hôtel ET jouez la scène.*

Il s'agit ici des titres de projets professionnels réalisés par les étudiants placés en groupes au sein desquels ils se répartissent les tâches. Les enseignants des disciplines sont associés au déroulement des projets et les caractéristiques professionnelles des tâches à produire et présenter doivent être prises en considération. La démarche de projet est ainsi suivie dans la mesure où les étudiants ont été associés à leur conception, au déroulement des activités et à l'élaboration des savoirs nécessaires à leur réalisation. Le moyen d'action de cette pédagogie est fondé sur la motivation des élèves, suscitée par l'aboutissement à une réalisation concrète (vidéo du projet présentée en dehors de la classe).

2.2.3. Formation de personnels équato-guinéens dans le domaine de l'hygiène-propreté-maintenance

Il existe également des cas particuliers de FOS où la salle de classe peut devenir le lieu d'une expérimentation professionnelle au cours de laquelle les apprenants peuvent pratiquer en situation « semi-authentique » leur activité professionnelle. On ne peut pas alors parler de « formation sur site » mais plutôt d'une forme de simulation très réaliste pouvant impliquer également des professionnels.

Ce fut le cas d'une formation pour des apprenants en FOS, stagiaires de Guinée Equatoriale et spécialistes dans le domaine de l'hygiène-propreté-maintenance, formés à l'université d'Artois durant l'été 2016, en vue de passer un CAP en maintenance des bâtiments avec un module de normes d'hygiène et propreté. Les apprenants avaient un profil de niveau allant du A1 au B1 + au début de la formation. Chacun d'entre eux avait un diplôme de qualification dans leur profession (peinture, électricité, informatique, plomberie, ingénierie de gros œuvre) mais aucune formation en nettoyage et en maintenance des bâtiments. Il s'est avéré nécessaire de recourir au référentiel de compétences langagières pour les métiers de l'hygiène-propreté, conçu par le laboratoire Grammatica de l'université d'Artois

avec l'appui du lycée professionnel Joliot Curie d'Oignies (Royer, 2018 : 27) afin d'étudier les différentes parties des discours professionnels de ce domaine.

La démarche a permis de mutualiser les compétences et de concevoir des activités pédagogiques d'enseignement et d'évaluation intégrant l'apport et le concours de professionnels du secteur.

La salle de classe au sein de l'université d'Artois est devenue l'objet d'un projet pédagogique : la transformation de la salle commune de la résidence universitaire Bernanos (sur le campus d'Arras) en salle de classe.

Les consignes du projet sont les suivantes : *L'Université d'Artois a décidé d'aménager certaines salles communes de la résidence Bernanos afin de les rendre opérationnelles pour des cours d'été. Pour cela, elle lance un appel à projets que vous souhaitez gagner.*

En équipe, vous devrez analyser les aménagements nécessaires pour établir un diagnostic et faire une proposition à l'Université d'Artois. Vous devrez mobiliser toutes vos connaissances apprises pendant la formation.

A ce stade de la formation, les apprenants ont atteint le niveau B1 (pour ceux qui avaient le niveau le plus faible au début de la formation) nécessaire à la réalisation du projet. Après avoir étudié les différents protocoles, ils devaient travailler en groupes de trois afin de trouver la meilleure manière en respectant les normes de sécurité et d'hygiène qu'ils avaient étudiées dans les différents protocoles. Ils ont dû ensuite faire des propositions d'organisation de la salle et argumenter à l'aide d'une présentation de type « diaporama ». Au sein de cette présentation, ils ont dû répondre aux questions du jury.

La maîtrise du schéma argumentatif et de ses structures était nécessaire puisqu'ils devaient justifier leur proposition de projet, leurs choix de procédures et de matériaux. La procédure allait de la construction de chambres étudiantes à la mise en service effective, c'est à dire la possibilité d'utilisation de cette chambre ainsi que l'entretien effectué par les agents d'hygiène et de propreté. Par conséquent, ils devaient prendre en compte la procédure de nettoyage avant la mise à disposition de la chambre étudiante (Royer, 2018 : 28).

Les documents de travail et la grille d'évaluation du projet ont été conçus par l'enseignante de FOS et des professionnels du secteur, dont un formateur du GRETA de Lille qui a fait partie du jury.

DIAGNOSTIC, ANALYSE ET RÉOLUTION DE PROBLÈME							
SÉCURITÉ/ INFORMATIQUE							
Eléments déjà présents (OK)/ absents (ABS) <u>dans la salle commune</u>	À garder tels quels	À modifier + type d'opération à faire (installation/ Remplacement/ Réglage/ Nettoyage/ Diagnostic/ Amélioration/ Contrôle)	Type de maintenance (Corrective/ Préventive)	Cause (Usure normale/ défaut maintenance/ Défaut utilisateur / défaut conception/ Défaut produit/ Défaut environnement)	Matériel manquant, à commander	Coût	Action d'installation à prévoir (spécifier si besoin de l'intervention d'un professionnel extérieur)

Figure n°4 : Grille d'analyse du projet conçue avec les professionnels pour les apprenants

- Étalez le décapant en couches épaisses, à l'aide d'un pinceau et laissez agir. Les solvants attaquent les peintures.
- Lorsque le décapant a désagrégé la peinture, grattez le support. Les résidus de peinture se détachent sans résistance.
- Pour les traces récalcitrantes, utilisez une brosse métallique.
- En cas de couches successives de peinture, renouvelez l'application de décapant.

Conseil plus

Après un décapage chimique, il est conseillé de rincer le support à l'eau, de bien le sécher et de le poncer légèrement, afin d'obtenir un support parfaitement net.

Le décapage thermique

Le décapage thermique s'effectue à l'aide d'un décapeur thermique ou d'un chalumeau.

L'utilisation de ces outils nécessite un certain savoir-faire et d'extrêmes précautions. Si vous êtes débutant, préférez la méthode chimique.

Figure n°5 : document de travail sur le décapage conçu en commun pour une partie du projet

La démarche suivie ici révèle l'implication sur le terrain de la formation des professionnels du secteur. Il ne s'agit pas ici d'une formation sur le site de la pratique professionnelle mais d'un déplacement des professionnels sur le site de la formation qui devient aussi le lieu de cette pratique professionnelle.

Les apprenants ont pu ainsi accéder à la découverte de nouveaux termes, à la compréhension des normes de sécurité et acquérir les compétences langagières argumentatives nécessaires à la réalisation d'un projet selon le contexte d'utilisation.

Les professionnels pressentis sont intervenus sur le lieu de formation en observant les cours, en conseillant l'enseignant de FOS et les apprenants, en vérifiant la démarche et en produisant la fiche technique...

Le travail en groupes a permis la mobilisation des connaissances en contexte authentique : exposé devant les enseignants de langue et des professionnels avec une double évaluation linguistique et professionnelle.

Nous pouvons parler ici de formation « sur site d'application » avec une démarche pédagogique et une évaluation en présence des professionnels.

2.2.4. Formation FOS pour les joueurs étrangers du Racing club de Lens

Depuis deux ans le département FLE de l'université d'Artois assure la formation des joueurs étrangers allophones du club de football du Racing club de Lens. Il s'agit d'une formation FOS sur site, dans les locaux du club près du stade Bollaert à Lens. Les locaux utilisés chaque semaine par l'enseignante de FOS sont la salle de réunion du club utilisée régulièrement par l'entraîneur pour analyser les matchs, les vestiaires, salle de repos et de relaxation, salle de soin, couloirs du stade, stade d'entraînement...

La démarche FOS (Mangiante et Parpette, 2004 : 7) a été respectée avec une analyse des besoins langagiers de ce public particulier : communication avec l'entraîneur, les préparateurs sportifs, le médecin, le kiné, le président du club, les supporters, la presse, les autres joueurs...

La formatrice a pu mesurer la participation active des professionnels : l'entraîneur qui accepte d'être enregistré durant les séances de préparation, les responsables techniques qui ont apporté un appui technique pour le lexique, la compréhension des situations sportives (transmission des consignes, démarches stratégiques...). La formatrice a pu également avoir un accès libre à tous les documents disponibles : planning, tableaux d'organisation sportive...

et les instances du club assurent avec elle une évaluation régulière des progrès réalisés par les joueurs en formation, un entretien avec l'entraîneur est effectué après chaque séance.



Figure n°6 : fiche de match, calendrier... (couloir du club)

Les exemples qui précèdent et, en particulier la formation sur site dans les locaux du Racing Club de Lens révèlent l'influence du contexte environnemental sur la formation FOS et l'impact sur la motivation intrinsèque que la localisation entraîne.

Outre la facilité et la praticabilité que cette localisation induit, les enseignants constatent qu'ils réalisent et font réaliser à leurs apprenants une meilleure compréhension des paramètres situationnels qui correspondent à leur réalité professionnelle. Ils assistent également à une plus grande participation des professionnels qui sont sur place et qui comprennent mieux leur rôle et l'objectif spécifique de la formation. La démarche didactique du FOS est davantage comprise et les enseignants de langue ont un accès facilité aux données langagières et aux ressources authentiques ainsi contextualisées.

3. Analyse des conditions spatiales et matérielles des formations FOS sur site professionnel : une dimension sociologique du FOS

La localisation des formations FOS sur les sites des entreprises constitue un élément essentiel de la contextualisation des situations et des discours, propre au FOS. Ces derniers sont davantage réalistes et permettent aux apprenants de se projeter dans les situations qu'ils auront (ou ont dans certains cas) à vivre à l'issue de la formation. Ils permettent de mieux appréhender la dimension réflexive que le FOS nécessite pour être efficace : « l'idée d'un "savoir contextualiser" dans l'action formative implique une connaissance du terrain, du champ d'investigation, de son histoire, son action, ses réseaux interactionnels... » (Bretegnier, 2011 : 128). Au cœur de l'entreprise le formateur en langue sur objectif spécifique perçoit mieux, au contact des professionnels, les enjeux et les conditions des interactions en situations de travail. La place et le rôle des apprenants au sein de l'entreprise conditionnent les interactions langagières produites et constituent des paramètres énonciatifs spécifiques que l'enseignant de langue peut mieux comprendre et percevoir dans des formations sur site, davantage contextualisées et sujettes à un retour sur expérience propice à la réflexivité sur son enseignement de FOS et pour les apprenants, sur leur pratique professionnelle (Mangiante, 2011 : 117).

La réussite des apprenants avec la maîtrise de la langue étrangère en situations de travail, sur le plan technique comme sur le plan de la communication langagière relève de la maîtrise des « schèmes organisateurs de l'action pour une classe de situations », comportant « les buts, les règles d'action, les prises d'information et de contrôle, les possibilités d'inférence et les invariants opératoires » (Vergnaud, 1990 : 230). Ces éléments représentatifs de l'action au travail constituent des données empiriques que la localisation de la formation rend visibles et accessibles tant au formateur qu'aux apprenants.

3.1. Données sociolinguistiques

La localisation des formations sur site constitue ainsi le contexte social de la formation et les apprenants composent une véritable communauté linguistique au sens de Labov (1976 :

258) : « Notre objet d'étude est la structure et l'évolution du langage au sein du contexte social formé par la communauté linguistique [...] ». Le contexte de l'étude des discours professionnels, au niveau du recueil des données et de leur analyse au sein de la démarche FOS, est bien social et l'apprenant est alors « réinscrit dans un contexte social, celui dans lequel il vit et parle [...] ». »

L'entreprise est un lieu défini par des règles de positionnement des agents (hiérarchiques, transmissives, implicites, de rapport de force et de compétences, statutaires et consenties) qui se répercutent sur les tâches professionnelles, elles-mêmes régies par des protocoles d'action ou script d'action et des « façons de faire », des codes culturels propres à l'entreprise ou au secteur professionnel. Ce protocole actionnel constitue un agencement progressif des actes qui jalonnent le déroulement de la tâche, le statut des (inter)actants et leur positionnement dans l'entreprise ou l'institution, l'objectif de la tâche professionnelle, le lieu, le moment... (Mangiante et Meneses, 2016 : 32). Ainsi la communauté linguistique formée par le public FOS, « se définit moins par un accord explicite quant à l'emploi des éléments du langage que par une participation conjointe à un ensemble de normes » (Labov, 1976 : 18).

Les formations FOS sur site instaurent une forme de reproduction du contexte professionnel des apprenants puisque les apprenants sont sur leur lieu de travail, au sein de situations qu'ils maîtrisent dans leur langue maternelle. Les interactions langagières durant les activités du cours de FOS relèveront d'une variation linguistique de type diaphasique (Moreau, 1997 : 284) : elles sont influencées par le caractère (plus ou moins) formel du contexte d'énonciation en situation de travail (formation à l'hôtel, en cuisine par ex., au sein du club de football...).

La communauté linguistique qui se reconstitue dans le cours de FOS reconnaît les mêmes normes langagières et professionnelles de son milieu de travail (protocoles actionnel et culturel de la tâche professionnelle). Dans les exemples de formation sélectionnés ici, un contexte social hétéroglotte où l'apprenant est familiarisé par la situation professionnelle se met en place à travers les situations pédagogiques proposées aux apprenants, c'est le cas des projets communs réalisés dans les cours de cuisine au sein de l'école hôtelière de Nicosie.

On peut donc dire que le cours de FOS sur site renforce une situation de communication exolingue « idéale » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 123), où « les participants se sentent liés par un contrat didactique et où l'alloglotte parvient grâce à l'étayage de l'autre à réaliser ses objectifs communicatifs », par la proximité avec son milieu professionnel habituel.

Cette particularité du cours de FOS interroge la notion de proximité didactique qui conditionne la relation entre apprenants et entre enseignant et apprenants ainsi que les interactions en classes de FOS.

3.2. La notion de proximité pédagogique

En didactique des langues, la notion de proximité désigne principalement les liens entre les langues, notamment celles partageant une origine commune (notion d'intercompréhension linguistique), proximité qui peut s'appliquer aussi au relativisme culturel présent dans les travaux de Sapir et Whorf (Sapir, 1949 et Whorf, 1956).

En sociolinguistique, la proximité fonctionnelle et sociale constitue un concept qui marque un territoire, qui fixe un « jugement de valeur » sur la distance : ce qui est proche est considéré comme plus important, selon la « loi proxémique » (Moles, 1978 et Bailly, 1998). La proximité est donc qualitative, liée à un sentiment, à une subjectivité de l'individu, alors que la distance est quantitative, mesurable.

Nous pouvons retrouver une interprétation de cette notion dans le domaine des TICE et de la FOAD où les apprenants, inscrits dans des dispositifs à distance, passent de la « distance métrique subie », les cours en présentiel, à la « proximité relative choisie » (Le Boulch, 2002 : 18). Ainsi des apprenants séparés par des distances géographiques considérables peuvent se sentir très proches grâce au dispositif de FOAD mis en place et les activités collaboratives proposées.

Dans les exemples de formations FOS sur site, nous pouvons évaluer cette proximité sociale qui confère valeur, importance et intérêt aux contenus de formation, aussi bien pour les apprenants que pour la direction de l'entreprise qui a prescrit la formation.

Cette proximité, liée à l'ancrage physique de la formation dans le contexte professionnel familier des apprenants, est renforcée par la pratique de la langue étrangère qui va ainsi

s'ancrer dans la pratique professionnelle et sociale : la proximité représente un acte social, en « marquant son territoire par la langue » (Villardier et Kim Lien Do, 2008 : 112).

Dans l'entreprise et le monde professionnel, la notion de proximité a été également analysée et il se dégage trois types de proximité qui s'appliquent ainsi aux formations FOS sur site (Carriou, 2007 : 57).

La Proximité organisationnelle, tout d'abord, renvoie aux dispositions organisationnelles favorisant la collaboration au sein d'une entreprise ou entre les entreprises. Elle est visible dans les dispositifs de communication interpersonnelle (Intranet, plateforme collaborative, e-travail et télétravail, le co-working...). La réalisation d'une partie des tâches langagières du cours de FOS via une plateforme avec des projets collaboratifs peut relever de ce mode de proximité.

La Proximité cognitive, ensuite, renvoie aux bases de connaissances et de compétences communes pour un groupe d'acteurs dans une organisation pour exercer une fonction de l'organisation. Elle s'applique, par exemple, au répertoire langagier spécialisé que les activités pédagogiques du cours de FOS fait émerger durant la formation, et aux compétences de communication constituant les objectifs du cours.

La Proximité relationnelle, enfin, renvoie aux relations et liens entre individus d'une organisation. Les activités de simulation, les dialogues et les travaux de groupes peuvent ainsi favoriser ce type de proximité.

Nous pouvons retrouver ces trois types de proximité et les décomposer pour les appliquer à la spécificité du cours de FOS sur site, en les confrontant aux interactions pédagogiques constatées en classes de FOS.

La Proximité organisationnelle constitue ainsi une Proximité spatiale avec l'organisation des cours sur les sites professionnels de l'entreprise non dédiés en principe à des activités de formation. La direction permet donc l'usage de ses locaux pour assurer à la formation un environnement familier et personnalisé propice à l'apprentissage de la langue étrangère. Cette Proximité organisationnelle suscite la participation des apprenants à la construction du cours, et enrichit les contenus de formation par les apports de l'entreprise à la collaboration entre les apprenants.

La Proximité cognitive est à la fois matérielle avec la constitution de base de données langagières, voire de référentiel (comme celui construit pour les métiers de l'hygiène-

propreté) et discursive avec le recueil de données facilité par la présence régulière du formateur sur place. L'accès aux documents professionnels est facilité et les interactions entre les apprenants et les professionnels sont assurées régulièrement tout au long de la formation. La Proximité cognitive est également une Proximité situationnelle puisqu'elle permet la mise en place de simulations réalistes, inspirées des activités professionnelles exercées par les apprenants.

Enfin la Proximité relationnelle revêt aussi un caractère social et permet à l'enseignant de langue d'accéder aux locuteurs en situation de travail. Elle rejoint ici la notion « d'acteur social » de l'approche actionnelle développée dans le CECRL.

Nous pouvons retrouver ces différentes formes de proximités dans les exemples de formations FOS présentées dans cet article.

	P. Spatiale	P. Cognitive	P. Relationnelle	P. Situationnelle	P. Organisationnelle
FOS hôtel Accor	X	X	X	X	X
FOS propreté Guinéens		X		X	X
FOS RC Lens	X	X		X	X
FOS école hôtelière Nicosie	X	X	X	X	X

Figure n°7 : Grille des proximités en FOS

3.3. Impact de la démarche sur les relations pédagogiques et les interactions en classe de FOS

Comme nous avons pu le constater dans les exemples qui précèdent, les formations FOS sur site, dans des conditions pédagogiques permettant une utilisation optimale des postes de travail et un parallélisme assumé des situations professionnelles et des situations d'enseignement-apprentissage, permettent l'émergence d'une véritable communauté sociale et linguistique, réunie par la langue et satisfaisant tous les critères des différentes proximités sociales comme l'indique le tableau précédent.

Elles illustrent ainsi le fondement de la démarche d'ingénierie pédagogique du FOS en réalisant une étroite collaboration interprofessionnelle et interdisciplinaire, entre le centre de langue et l'enseignant de FOS d'une part et les apprenants et leur hiérarchie d'autre part. Ces derniers revêtent une dimension référentielle dans la mesure où ils peuvent apporter tout au long de la formation des données supplémentaires, des informations et un éclairage sur l'accomplissement des tâches professionnelles, les particularités de certaines pratiques, des gestes et postures professionnelles, de la culture de l'entreprise, etc.

Les apprenants et la direction de l'entreprise, outre la dimension relationnelle forte qu'ils incarnent durant la formation (on peut citer les interventions régulières du président du RC Lens pour connaître la progression des apprenants, l'implication de la directrice de l'école supérieure d'hôtellerie de Nicosie...) réalisent une participation en parallèle ou pendant le cours. Il s'agit d'une dimension régulatrice dans la mesure où cette participation peut corriger le programme de formation, l'orienter vers d'autres pistes et faire évoluer l'analyse des besoins (Mangiante et Parpette, 2004 : 24).

Ce « cadrage » du cours par les professionnels relève de la dimension organisationnelle prise en compte par l'enseignant de FOS et peut, dans certains cas, aboutir à une forme de co-construction du cours qui intègre la dimension évaluative de la démarche, en cohérence avec ses principes qui impliquent la participation du prescripteur de la formation à son évaluation : l'évaluation « à froid » de la formation est extérieure au cours et est réalisée par l'entreprise sur la base d'entretiens avec le centre de langue et de questionnaires (Carras et al., 2007 : 43).

L'évaluation de la formation FOS sur site, dans les conditions pédagogiques rappelées plus haut, permet de mener une « réflexion plus approfondie à partir des situations constatées sur le terrain afin de mettre en place une démarche de conception d'outils d'évaluation adaptables aux différents cas rencontrés » (Beillet et Mangiante, 2017 : 313). La grille d'évaluation des projets des apprenants de l'école supérieure d'hôtellerie de Chypre, conçue par les professionnels et les enseignants de langue sur objectif spécifique, ainsi que la grille d'analyse conçue pour le projet de rénovation des salles pour le public d'apprenants du domaine de l'hygiène-propreté-maintenance, en sont des exemples.

Le tableau suivant récapitule, pour les exemples de formations FOS décrits, les différentes fonctions sociales de la relation pédagogique instaurée avec les apprenants et la direction de

l'entreprise, avec quelques exemples de réalisations concrètes qui pourraient alimenter une réflexion sur l'impact de la formation sur site sur la classe de FOS.

Formations FOS sur sites	Fonction relationnelle	Fonction référentielle	Fonction régulatrice	Fonction organisationnelle	Fonction évaluatrice
Groupe Accor	Autorisation de la direction, participation ponctuelle des touristes francophones		Ciblage sur certaines situations	Mise en place de planning en fonction de l'activité de l'hôtel	
École supérieure hôtellerie		Appui des enseignants de DNL au cours de FOS	Centration sur des projets interdisciplinaires	Adaptation du calendrier des examens tenant compte de la collaboration entre les enseignants de langue et de DNL	Conception d'une grille d'évaluation commune
Groupe hygiène – propreté	Rencontre des apprenants avec les professionnels	Recours aux professionnels sur les exigences requises par les référentiels	Repositionnement du programme en fonction des programmes des CAP envisagés.		Participation des professionnels au jury d'examen

		métiers Mise en place d'une grille d'analyse commune avec les professionne ls			
Racing Club de Lens	Suivi régulier des instances dirigeantes du club		Centration sur les situations de communication sportive.	Adaptation des cours aux plannings des rencontres et des points presse	

Figure n°8 : les dimensions sociales de la relation pédagogique des formations FOS sur site

4. En conclusion

Au-delà des apports pédagogiques que les formations FOS sur site induisent notamment en favorisant des proximités sociales, culturelles et professionnelles pour les apprenants et les enseignants de FOS, nous observons également une modification des pratiques de travail, de communication au sein de l'entreprise et dans l'accès à la documentation, etc.

En effet, les simulations réalisées en cours permettent aussi une prise de recul et une forme de réflexivité sur les pratiques des apprenants dans leur entreprise. Ils en viennent par exemple, à s'interroger sur l'accomplissement de certaines tâches professionnelles réalisées parfois par automatisme et qu'ils doivent « verbaliser » durant le cours de FOS. Ils doivent aussi en expliquer en français les objectifs, la pertinence, etc. Ils réalisent aussi la nécessité d'accéder à toutes les informations et documents nécessaires, à l'apport d'une meilleure

communication entre agents, etc. Ils prennent enfin conscience des caractéristiques de la culture de leur entreprise et de son influence sur l'accomplissement de leur activité.

Le changement de pratique porte aussi sur l'activité de l'enseignant de FOS qui comprend mieux le fonctionnement d'un secteur d'activité, d'une branche professionnelle, qui ne lui sont pas familiers.

Les formations sur sites permettent aussi, comme nous l'avons rappelé dans le tableau précédent, la co-construction avec les professionnels de ressources pédagogiques utiles à l'enseignement et à son évaluation, ou de ressources d'accompagnement à la spécialité, intégrées aux cours ou en complément.

Ainsi il est susceptible de se construire des « communautés de pratiques » au sein du FOS, propres à une entreprise ou une branche professionnelle, définie comme un ensemble de relations entre des personnes et des activités, au sens de Wenger : « groupes de personnes qui se rassemblent afin de partager et d'apprendre les uns des autres, face à face ou virtuellement. Ils sont tenus ensemble par un intérêt commun dans un champ de savoir et sont conduits par un désir et un besoin de partager des problèmes, des expériences, des modèles, des outils et les meilleures pratiques... » (Wenger, Mac Dermott et Snyder, 2002 : 183).

Néanmoins, cette implication forte des professionnels dans la formation FOS sur site présente des limites et surtout des risques à mesurer et prévenir.

Tout d'abord il convient de rappeler que l'authenticité des situations d'enseignement est relative et que les situations réelles présentent nécessairement des différences liées à leur enjeu, à la nécessité d'un résultat conforme aux objectifs, etc.

De plus, la Proximité sociale ainsi favorisée n'est pas forcément choisie par les apprenants et l'implication de la direction peut masquer une volonté de contrôle voire d'évaluation des agents par leur hiérarchie.

Enfin, des risques pour la didactique du FOS et la place des enseignants de langue sont aussi à prendre en considération comme celui de ne pas être complètement maître de son programme de formation au profit de l'entreprise. Plus particulièrement, il y a le risque qu'un jour, le cours de FOS soit assuré par des professionnels francophones et non plus par des enseignants de langue. Nous assisterions donc, dans ce cas, à un cours de la spécialité en français et non d'un cours de français de la spécialité ou de FOS.

Références bibliographiques

- BAILLY, A.S., 1998, « Maîtriser les proximités », in Bellet, M., Kirat, T. et Langeron, C. (éds), *Approches multiformes de la proximité*, Paris, édition Hermès.
- BEILLET, M. et MANGIANTE, J.-M., 2017, « L'évaluation en FOS : une articulation nécessaire entre la demande du prescripteur et les exigences de l'enseignant. Le cas du FOU », in SOWA, M. et KRAJKA, J. (éds), *Innovations en Langues sur Objectifs Spécifiques*, Francfort, Peter Lang.
- BRETEGNIER, A., 2011, « La Formation linguistique en contextes d'insertion : quelle professionnalité ? Quel accompagnement formatif à la construction de cette professionnalité ? », in MANGIANTE, J.-M. (éd.), *L'Intégration linguistique des migrants : état des lieux et perspectives*, Arras, APU.
- CARIOU, C., 2007, « Les relations créatives des entreprises entre proximités et technologies : un état de l'art », in *Cahier de recherche, n°9*, Revue en ligne M@rsoin.org.
- CARRAS, C., TOLAS, J., KOEHLER, P., SZILAGYI, E., 2007, *Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*, Paris, CLE International.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1990, *Les Interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations, Tome 1*, Paris, Armand Colin.
- LABOV, W., 1976, *Sociolinguistique*, Paris, édition de Minuit.
- LE BOULCH, G., 2002, *Vers une méthodologie transdisciplinaire*, FROG, [HALSHS](#).
- MANGIANTE, J.-M., 2011, « Élaborer une analyse de besoins en formation « FLI » : quelles compétences pour les formateurs ? », in BRETEGNIER, A. (éd.), *Formation linguistique en contextes d'insertion*, Berne, Peter Lang.
- MANGIANTE, J.-M. et MENESES, L., 2016, « L'analyse de données en FOS : caractéristiques méthodologiques et outils numériques », in CAVALLA, C. et MANGIANTE, J.-M. (éds.), *Analyse des données et élaboration des contenus de formation en FOS : des corpus aux ressources*, Paris, CCIP – IDF : revue Points Communs – Recherche en Didactique des Langues sur Objectifs Spécifiques, n°3.
- MANGIANTE, J.-M. et Parpette, C., 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique*, collection f, Paris, Hachette FLE.

- MOLES, A. et ROHMER, E., 1978, *Psychologie de l'espace*, 2^e édition, Bruxelles, Éditions Casterman.
- MOREAU, M.-L., 1997, *Sociolinguistique*, Mardaga, Sprimont.
- ROYER, S., 2018, « Les structures argumentatives dans les discours professionnels dans le secteur de l'hygiène, propreté et maintenance des bâtiments : de l'analyse linguistique aux applications didactiques », in ILCEA, n°32, *Langues sur objectifs spécifiques : perspectives croisées entre linguistique et didactique*, Grenoble, UGA/ILCEA.
- SAPIR, E., 1949, « Selected writings in language, culture and personality », in MANDELBAUM, D. (éd.), Berkeley, University of California Press.
- VILLARDIER, L. et DO, K. L., 2008, *Le concept de proximité : un recadrage des pratiques de la FAD ?*, Montréal, Télé-université, UQAM.
- VERGNAUD, G., 1990, « La Théorie des Champs conceptuels », in *Recherche en Didactique des Mathématiques*, volume 10 n°2 – 3, Paris, ARPEME.
- WENGER, E., MCDERMOTT, R. et SNYDER, W. M., 2002, *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*, Boston, MA: Harvard Business School Press.
- WHORF, B. L., 1956, *Language, thought and reality*, Boston, MIT Pr

● Points ● Communs ●

Recherche en didactiques des langues
sur objectif(s) spécifique(s)

Le français des affaires
Chambre de commerce et d'industrie de région Paris Île-de-France
8 avenue de la Porte de Champerret
75838 PARIS Cedex 17
France
Courriel : français@cci-paris-idf.fr
Site internet : <http://www.lefrançaisdesaffaires.fr/>