

● Points ● Communs ●

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

Numéro 4 – Septembre 2017

Le français professionnel : quels enjeux et quelles perspectives méthodologiques ?

Jean-Jacques Richer, Mariela de Ferrari, Annick Wehrle (coord.)

Sommaire

AVANT-PROPOS	3
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.	6
Agir pour enseigner. Quel rôle peut jouer la perspective actionnelle dans la formation des enseignants de FOS ?	24
Les écrits professionnels en formation d'adultes faiblement qualifiés : de la typologie aux solutions didactiques	43
Les besoins de formations en français sur objectif spécifique dans le contexte professionnel indien : un travail sur la compétence interculturelle	64
Conception de ressources multimédia en français langue professionnelle dans une perspective actionnelle	75

AVANT-PROPOS

LE FRANÇAIS PROFESSIONNEL : QUELS ENJEUX ET QUELLES PERSPECTIVES METHODOLOGIQUES ?

Depuis les ouvrages de Mangiante et Parpette (2004), de Carras et alii (2006), de Mourlhon-Dallies (2008), qui ont renouvelé la didactique du FOS, la mondialisation, la globalisation des échanges commerciaux et industriels, les mobilités accrues, les évolutions des professions, l'usage intensif des technologies de l'information n'ont cessé de marquer et de faire évoluer les manières de communiquer et les compétences langagières mobilisées dans et par l'agir professionnel. Ces transformations ont également modifié profondément les formations professionnelles initiale et continue visant la professionnalisation des salariés.

Parallèlement à ces évolutions du monde productif, des développements théoriques ont eu lieu ces dernières années en linguistique (avec en particulier la pragmatique élargie, englobant langage et action, de Filliettaz, Vernant...), en sociolinguistique (avec notamment les travaux de Boutet sur la montée de la « part langagière » du travail), en ergonomie (Leplat, Le Boterf ...), en sociologie et psychologie du travail (Clot, Zarifian...), en anthropologie culturelle avec pour objet d'étude les univers de travail (Spencer-Oatey ; Frame ; Scollon & Scollon ...), en didactique professionnelle (Mayen, Pastré, Coulet ...), en didactique des langues et des cultures avec l'émergence de la Perspective actionnelle étayée par la théorie de l'action...

Conjuguer langue et travail, langue et emploi, langue et mobilité, langue française et plurilinguisme, langue professionnelle et multi-apprentissages incidents afin de former des acteurs compétents dans ces nouveaux univers de travail impose d'interroger les disciplines de référence du F.O.S. dans leurs récents développements pour élaborer une didactique adaptée à ces nouveaux contextes, informée par les apports théoriques récents et variée selon des paramètres qui restent à formaliser.

Le numéro 4 de *Points communs* se donne pour objectif d'essayer de recenser les impacts de ces mutations économiques, sociétales et de ces apports théoriques nouveaux sur la didactique du français, tant dans les finalités des enseignements, les besoins des publics concernés, les méthodologies pour référentialiser que dans l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique.

Aussi, nous vous proposons dans ce numéro un ensemble d'articles qui déclinent et approfondissent, chacun à sa manière, différents aspects de la didactique du FOS.

- L'article de C. Médina, *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*, porte sur une formation en FOS à l'attention de chirurgiennes dentistes roumaines. Il approfondit la démarche FOS et la prolonge en insistant sur l'importance de travailler l'interculturel et d'accorder toute sa place à l'évaluation, tant des acquis des formés que de la formation en elle-même.

- L'article de M. Sowa, *Agir pour enseigner. Quel rôle peut jouer la perspective actionnelle dans la formation des enseignants de FOS ?*, explore, dans le contexte universitaire polonais, l'hypothèse, dans le cadre de la Perspective actionnelle, de la mise en œuvre de la démarche d'élaboration de formations FOS (Analyse de la demande/ analyse des besoins...) comme principe structurant la formation des futurs enseignants de FOS. Chaque étape d'élaboration d'une formation FOS devient alors une tâche que les futurs formateurs doivent réaliser.

- L'article de M.C. Guernier, M.H. Lachaud, J.P., Sautot, *Les écrits professionnels en formation d'adultes faiblement qualifiés : de la typologie aux solutions didactiques*, dans le cadre de l'illettrisme et de la formation professionnelle, met en œuvre une hypothèse didactique qui consiste à établir une continuité entre enseignement/ apprentissage de l'oral et de l'écrit sous la forme d'un recours à des discours écrits relevant du domaine professionnel (dont le foisonnement est réduit par la création d'une typologie originale) et ce, pour susciter l'oral et faciliter la rédaction d'écrits professionnels.

- L'article de S. Royer et J.Y. Gillon, *Les besoins de formations en français sur objectif spécifique dans le contexte professionnel indien : un travail sur la compétence interculturelle* démontre la pertinence d'un développement du FOS en Inde justifié par l'essor des échanges économiques de ce pays vers la France et l'Afrique francophone. L'enseignement du FOS en

Inde doit se doubler d'une formation à l'interculturel et doit s'accompagner à la fois d'une formation approfondie en FOS des formateurs et d'une sensibilisation des entreprises indiennes à la démarche FOS (notamment pour ce qui relève de la confidentialité des documents).

- L'article de J.F. Brouttier, P. Ethuin, E. Perrichon, *Conception de ressources multimédia en français langue professionnelle dans une perspective actionnelle - Retour sur un projet transdisciplinaire mené à l'Université du Littoral Côte d'Opale*, concerne le FOU et le FLP. Sous forme d'un récit d'expérience, il relate la mise en place, à destination d'étudiants de microbiologie, d'un dispositif de création de ressources numériques pour des travaux pratiques (TP) dans lequel interviennent des étudiants de Master FLE et rendu possible grâce à collaboration entre enseignants en microbiologie, spécialistes du multimédia et didacticiens du FLE – FOS – FLP.

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.

Cécile MEDINA - Université de Franche Comté - ELLIADD EA4661

Résumé :

Cet article repose sur une approche réflexive d'une formation à destination de chirurgiennes-dentistes. Après avoir délimité le contexte juridique et professionnel, nous étudions les besoins : énoncés par la commande, ressentis par les formés, détectés lors de l'observation et ceux comblés par la collecte des données. Puis, centrons notre réflexion sur les compétences et les besoins du formateur et nous détaillons la méthodologie de construction du référentiel de formation ce qui contextualise l'évaluation du dispositif. En conclusion de cet article, nous proposons d'inclure systématiquement, en FOS, une phase d'évaluation du dispositif et de proposer une étape optionnelle : la formation intégrée au travail.

Mots clef : français professionnel, ingénierie, référentiel, interaction, évaluation, besoin

0. Introduction

Cet article interroge les réalités institutionnelles, sociales et économiques de la mobilité européenne des chirurgiens-dentistes nouvellement installés en France, dans une approche auto ethnographique¹ partielle (Ellis, Adams & Bochner 2011). En effet, face à la pénurie de praticiens formés par le système universitaire français, de nombreux chirurgiens-dentistes issus de pays européens s'installent en France pour y exercer.

Nous questionnerons le cadre institutionnel en interrogeant les conditions d'installations définies par l'État français et le processus établi par l'ordre des chirurgiens-dentistes. Puis, nous proposerons une réflexion globale des besoins des formés en exploitant un corpus inédit réalisé lors d'une formation en FOS dentaire, conduite en 2015, au Centre de Linguistique Appliquée (CLA) de Besançon, auprès de deux chirurgiens-dentistes, en proposant une entrée par le biais d'un référentiel situationnel.

Lors de l'élaboration de la commande, les bénéficiaires ont émis des besoins spécifiques pour : échanger avec leurs confrères, assister à des séminaires de formation métier, former

¹ L'auto-ethnographie est l'étude d'une culture à laquelle on appartient, étant intégré par sa propre expérience relationnelle et intérieure et est une méthode de recherche incluant l'observation de soi et la réflexivité dans le contexte du travail de terrain.

des assistantes dentaires, questionner - informer - rassurer le patient adulte et enfant et expliquer - argumenter un devis de soin.

Dans une démarche réflexive, nous analyserons les bénéfices perçus par les formés et proposerons un regard théorique à la fois sur la multiplicité des interactions au sein d'un cabinet dentaire : praticien, patient, secrétaire, confrère intra et extra, assistante, fournisseur..., ainsi que sur la dimension actionnelle de la formation par le biais des simulations globales réalisées et de l'évaluation conduite en milieu authentique.

1. La mobilité des praticiens vers la France

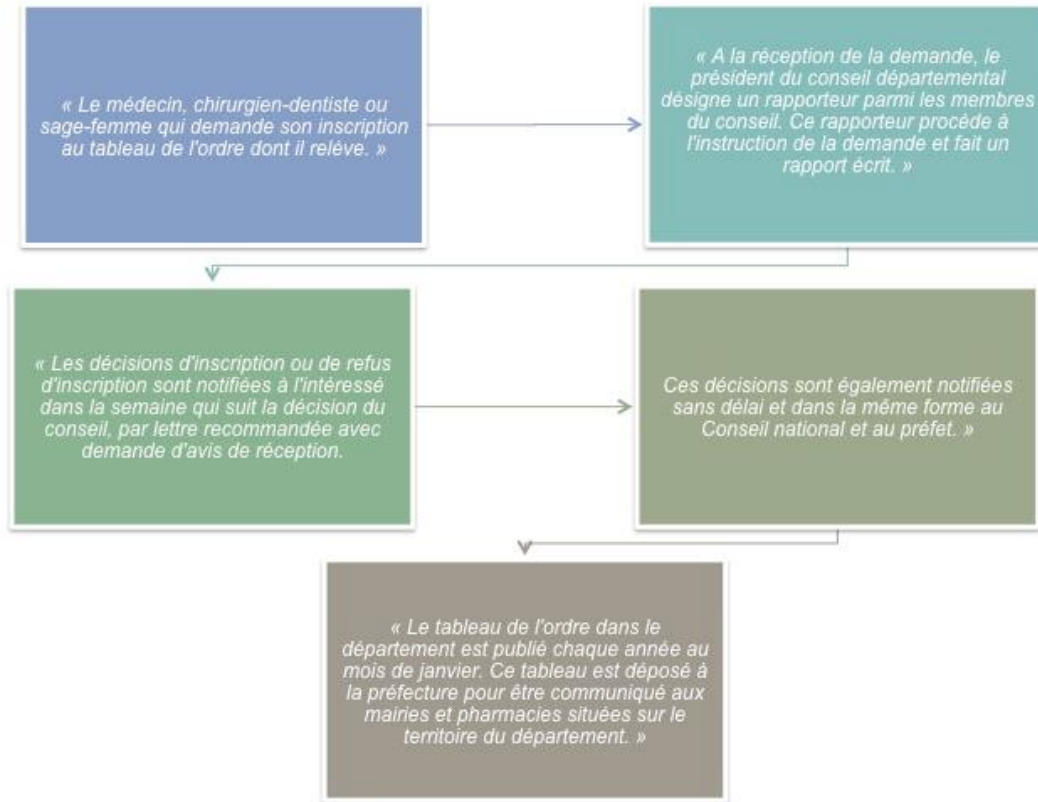
La mobilité vers la France des professions de santé est une réalité qui s'observe de plus en plus. La profession de chirurgien-dentiste n'échappe pas à cette tendance, comme le souligne l'Ordre National des Chirurgiens-Dentistes (ONCD) qui remarque une amplification de ce phénomène. Ainsi en 2014, sur 1 466 primo-inscrits, 510 praticiens avaient obtenu un diplôme hors de France. La nationalité des praticiens n'est pas stipulée et il ne faut donc pas en déduire que tous ces primo-inscrits sont tous étrangers. En effet, certains étudiants français choisissent d'éviter le *numerus clausus* appliqué en France en s'inscrivant dans des universités européennes.

« Le top 3 des pays formateurs, au sein de l'Union, ne change pas : la grande majorité des primo-inscrits dont le diplôme n'est pas français ont étudié en Roumanie, en Espagne et au Portugal. On recense, en 2014, 218 diplômes roumains (contre 205 en 2013), 132 Espagnols (contre 96 en 2013) et 74 Portugais (contre 56 en 2013). »²

Pour pouvoir prétendre à l'inscription au tableau de l'ONCD, ces praticiens réalisent des démarches administratives réglementées par Le Code de la Santé Publique (CSP) et présentés à la section I, article R4112-1³ de ce dernier.

²http://www.ordre-chirurgiens-dentistes.fr/actualites/annee-en-cours/actualites.html?tx_ttnews%5Btt_news%5D=531&cHash=84264ccf16988d4b686b027138a91aa8

³<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idArticle=LEGIARTI000006912515&idSectionTA=LEGISCTA000006190522&cidTexte=LEGITEXT000006072665&dateTexte=20080623>



Procédure de demande d'inscription à l'ONDCD

Le dossier de demande d'inscription mentionne les 7 pièces justificatives nécessaires⁴, mais nous nous intéresserons uniquement à la dernière qui porte sur la compétence en langue. Ainsi, le candidat devra produire :

*« Tous éléments de nature à établir que le demandeur possède une connaissance suffisante de la langue française. »*⁵

⁴ Les pièces sont : un extrait d'acte de naissance ou une photocopie de la carte nationale d'identité ou du passeport en cours de validité ; le cas échéant, une attestation de nationalité délivrée par une autorité compétente ; une copie, accompagnée le cas échéant d'une traduction, faite par un traducteur agréé, de l'un des diplômes, certificats ou titres exigés par l'article L. 4111-1 ; pour les ressortissants d'un Etat étranger, un extrait de casier judiciaire ou un document équivalent, datant de moins de trois mois, délivré par une autorité compétente de l'Etat d'origine ou de provenance ; cette pièce peut être remplacée, pour les ressortissants des Etats membres de la Communauté européenne ou parties à l'accord sur l'Espace économique européen qui exigent une preuve de moralité ou d'honorabilité pour l'accès à l'activité de médecin, de chirurgien-dentiste ou de sage-femme, par une attestation datant de moins de trois mois de l'autorité compétente de l'Etat d'origine ou de provenance certifiant que ces conditions de moralité ou d'honorabilité sont remplies ; une déclaration sur l'honneur du demandeur certifiant qu'aucune instance pouvant donner lieu à condamnation ou sanction susceptible d'avoir des conséquences sur l'inscription au tableau n'est en cours à son encontre ; un certificat de radiation d'inscription ou d'enregistrement délivré par l'autorité auprès de laquelle le demandeur était antérieurement inscrit ou enregistré ou, à défaut, une déclaration sur l'honneur du demandeur certifiant qu'il n'a jamais été inscrit ou enregistré, ou, à défaut, un certificat d'inscription ou d'enregistrement dans un Etat membre de la Communauté européenne ou partie à l'accord sur l'Espace économique européen ; tous éléments de nature à établir que le demandeur possède une connaissance suffisante de la langue française.

⁵<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idArticle=LEGIARTI000006912515&idSectionTA=LEGISCTA000006190522&cidTexte=LEGITEXT000006072665&dateTexte=20080623>

Force est de constater que la compétence en langue est attendue sous la forme de pièces administratives et selon un principe de démonstration. Cette notion de compétence en langue "floue" pour le prétendant se retrouve également dans les textes disponibles auprès de l'ONCD, qui mentionnent la "connaissance" sans un examen spécifique ou un niveau du CECRL, bien que le CIEP soit mentionné comme point de contact.

Ainsi, « (...) il devra également montrer une connaissance suffisante de langue française, préalable nécessaire à l'établissement de relations thérapeutiques de qualité avec les patients »⁶ ou « (...) justifier d'un niveau suffisant de maîtrise de la langue française »⁷ ou « (...) avoir satisfait à l'exigence de maîtrise de la langue française. »⁸

Toutefois, en cas de doute sur la compétence en langue du praticien, le président du conseil départemental, ou son représentant, peut entendre le praticien ou mandater le médecin inspecteur départemental de la santé publique. L'appréciation des outils d'évaluation de la compétence en langue, ou l'évaluation elle-même est donc réalisée par des spécialistes de la profession et non des spécialistes de la didactique des langues. Dans le cas ici présenté, les praticiennes ont obtenu immédiatement leur inscription au tableau de l'ONCD dès leur première demande et sans examen spécifique par l'ONCD. Toutefois, après un an d'exercice, elles ont éprouvé le besoin de se perfectionner en français car elles ne se sentaient pas en sécurité dans leur pratique et c'est pourquoi elles ont recherché une formation qui leur permettrait d'accroître leur sécurité communicative.

2. Quelle formation pour ce contexte ?

La réalité concurrentielle de l'offre de formation en milieu professionnel se traduit par une gamme de formations qui peuvent être dispensées soit par des organismes spécifiquement liés au domaine professionnel visé, soit par des organismes spécialisés en compétences transversales (gestion, commercialisation, RH...).

Mais il ne faut pas négliger le fait que toute commande de formation repose sur le calcul "bénéfice - investissement" qu'opèrent les commanditaires et la formation pour les professions libérales (en particulier) est un investissement conséquent puisque au coût de la formation, vient s'ajouter le coût de la fermeture du cabinet et donc l'absence totale de revenus durant la formation. La qualité de la proposition de formation est donc un élément crucial pour les commanditaires et le calcul "bénéfice - investissement" effectué par le commanditaire est un temps clef de la démarche de formation et du choix de l'organisme.

En 2014, lorsque les chirurgiennes-dentistes, de nationalité roumaine, installées en France décident de se former en français pour améliorer leur prise en charge des patients, leur communication interpersonnelle professionnelle et dans leur vie courante, elles identifient divers organismes de formation en langue et leur soumettent une demande.

Bien que certains organismes aient répondu, le CLA était le seul à avoir intégré une analyse des besoins dans l'offre commerciale proposée et c'est ce point qui a retenu l'attention des

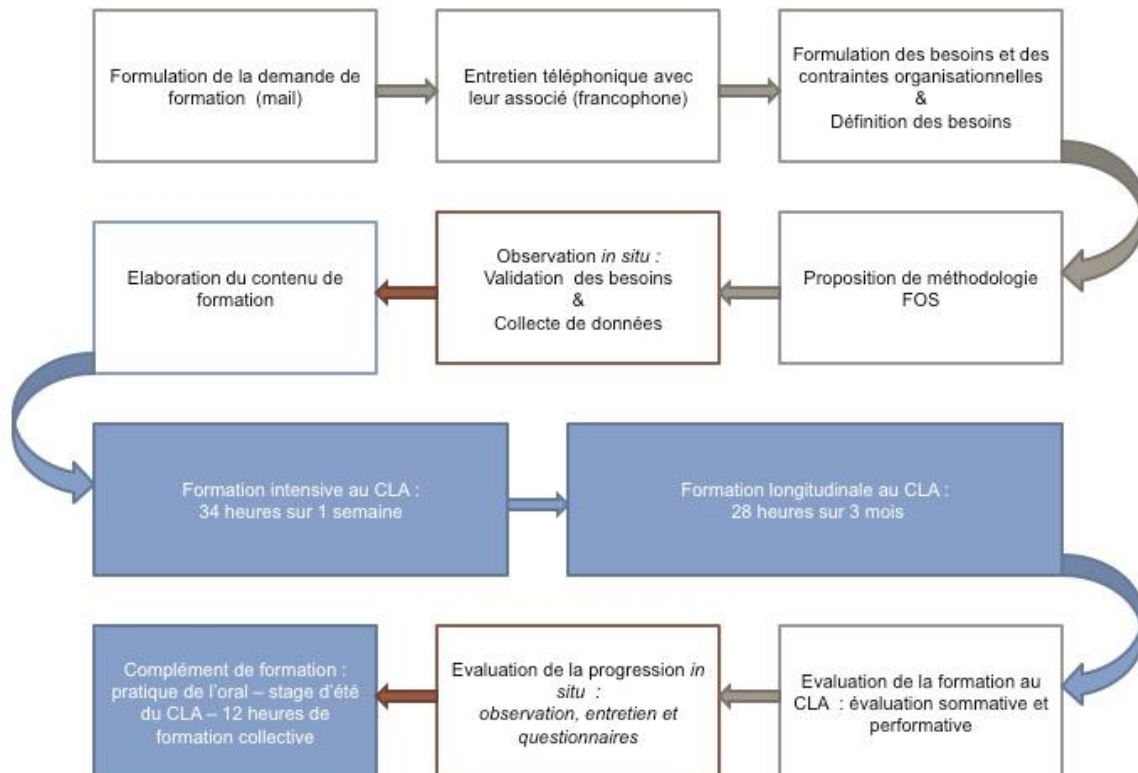
⁶<http://www.ordre-chirurgiens-dentistes.fr/chirurgiens-dentistes/europe/setablir-en-france.html>

⁷Article L4111-2

⁸Article L4111-2

bénéficiaires-commanditaires. Quoique les professionnels bénéficient de financements dédiés à leur formation, ils sont sensibles à l'éligibilité de la structure en fonction de la question financière, et/ou du caractère personnalisé de la formation proposée. C'est donc la méthodologie FOS présentée dans le devis qui a motivé le choix de l'organisme. En effet, la prise en compte de la singularité de la demande, dans le cadre de la commande, a indiqué au commanditaire la particularité de la réponse que nous pouvions lui apporter.

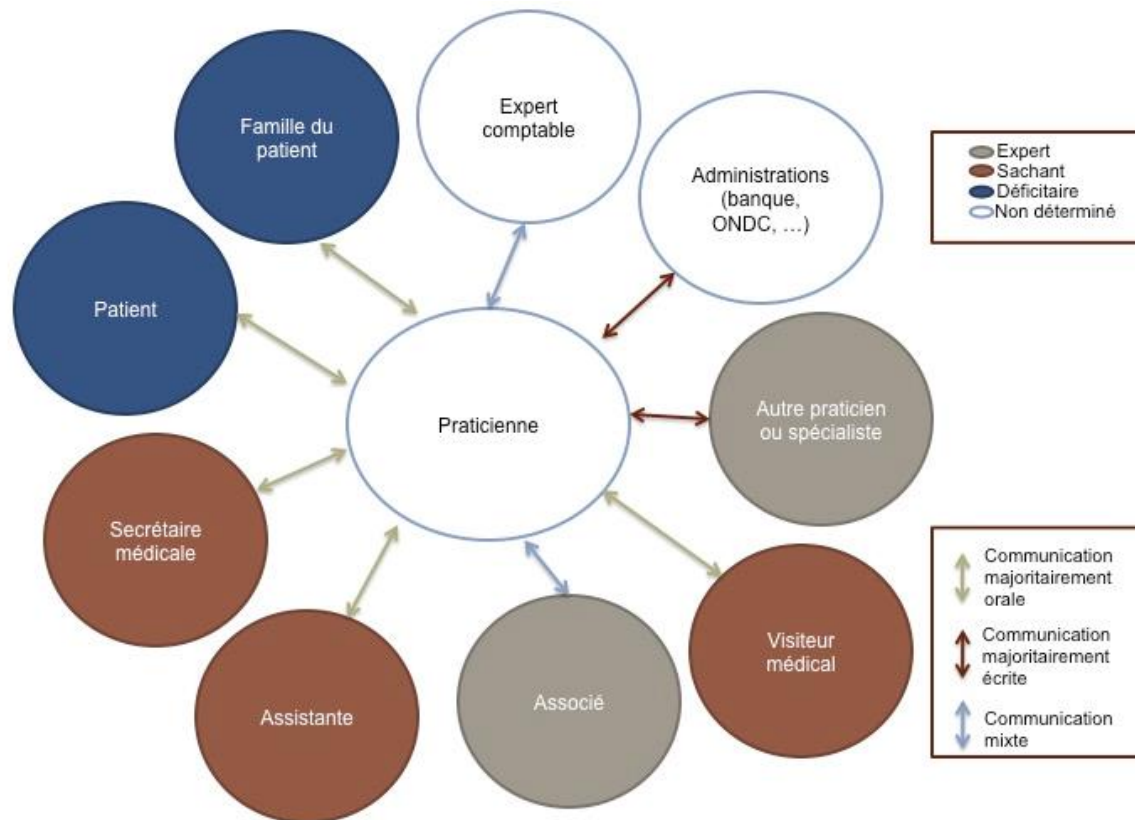
Le schéma présenté ci-après décrit la démarche d'ingénierie de la formation et la formation conduite pour répondre à cette commande spécifique et que nous allons détailler dans les sections suivantes de cet article.



Ingénierie de la formation mise en œuvre en FOS dentaire

3. Définition des besoins et collecte de données

Afin de déterminer les besoins de formation réels des praticiennes, nous avons conduit une phase d'observation *in situ* au sein du cabinet durant deux jours. Au cours de cette étape, nous avons pu effectuer des enregistrements authentiques, questionner l'ensemble des acteurs par le biais d'entretiens informels et collecter diverses données (questionnaire médical, radio panoramique, devis, plan de traitement, photo du matériel...). Cette étape nous a donc permis d'appréhender les praticiennes dans leur environnement professionnel et de recueillir la perception des assistantes et de la secrétaire médicale concernant la pratique du français des futures formées. Cette analyse des besoins et de collecte de données nous a permis de dresser le cadre des interactions professionnelles des praticiennes et d'en déterminer la nature. Nous présentons, dans le schéma ci-après, les interlocuteurs identifiés et la nature de la communication qu'ils entretiennent avec les praticiennes.



Interactions de la praticienne dans son environnement professionnel

Au cours de cette phase, nous avons mené des entretiens avec les praticiennes afin de déterminer leurs attentes et leurs besoins. En effet, elles exprimaient une difficulté pour argumenter, convaincre et négocier. Le premier nœud de leur "handicap" porte sur leur capacité à produire une production orale en interaction.

« Enquêteur (E) : Et qu'est-ce qui vous a motivé à demander la formation ?

Dentiste 2 (D2) : Nous avons beaucoup de soucis / c'est difficile / on doit parler beaucoup avec les patients.

Dentiste 1 (D1) : On doit expliquer / on doit comprendre / c'est important. »⁹

Mais leurs difficultés, au cours de l'interaction, prendraient, selon ces dentistes roumaines, leur source dans l'accent de leur patientèle qu'elles perçoivent comme éloigné de la "norme" qu'elles pensent avoir apprise. Cette difficulté est renforcée par la présence des expressions courantes qu'elles ignorent.

« D2 : Des fois/ on parle avec des patients qui ont un dialecte / c'est pas évident pour nous/ on apprend un français littéraire [...] au niveau de l'accent aussi mais au niveau des expressions pour moi / j'ai aussi / on le débrouille / on peut parler / on peut dire ce qu'on veut dire mais /hum/ nous on fait toujours la traduction dans la tête. »¹⁰

Au cours de l'entretien, nous décidons donc d'interroger leur perception de leur pratique afin de pouvoir pondérer leurs déclarations et de déterminer leur niveau de pratique et leurs

⁹Extrait du corpus-dentiste-CLA-2015, transcription-IMG0336.MOV

¹⁰Extrait du corpus-dentiste-CLA-2015, transcription-IMG0336.MOV

besoins réels de formation.

« E : Et à votre avis / votre niveau de français / si on devait mettre une note / zéro c'est pas du tout / vingt c'est je suis parfaitement francophone / on se met combien ? / rires/

D1 : Deux. / E : Deux ? / D2 : Trois maxi / rires/

D2 : Il faut être un peu plus réaliste / on parle bien français mais c'est pas parfait/

D1 : mais moi je vois sur le visage des gens / quand on me regarde comme ça / et même moi j'ai vu ça »¹¹

Force est de constater que les praticiennes ne sont pas réalistes quant à la réalité de leurs compétences en français et ne parviennent pas à se positionner sur l'échelle du CECRL lorsqu'on la leur présente.

L'enjeu de la formation pour les dentistes est de trouver une posture de sachant et de professionnelle face à leurs patients et à leurs collaborateurs. Cette perception négative de leur pratique correspond à une conception dissymétrique de leurs interactions authentiques. C'est leur imaginaire dialogique qui est altéré (J. Arditty, M.-T. Vasseur 1999).

« Cet imaginaire, qui correspond à la "façon particulière dont chacun perçoit, organise la situation" (François, 1993), prend vie dans le dialogue en suscitant un travail d'hétéro-catégorisation active et dynamique de la part des deux partenaires. »

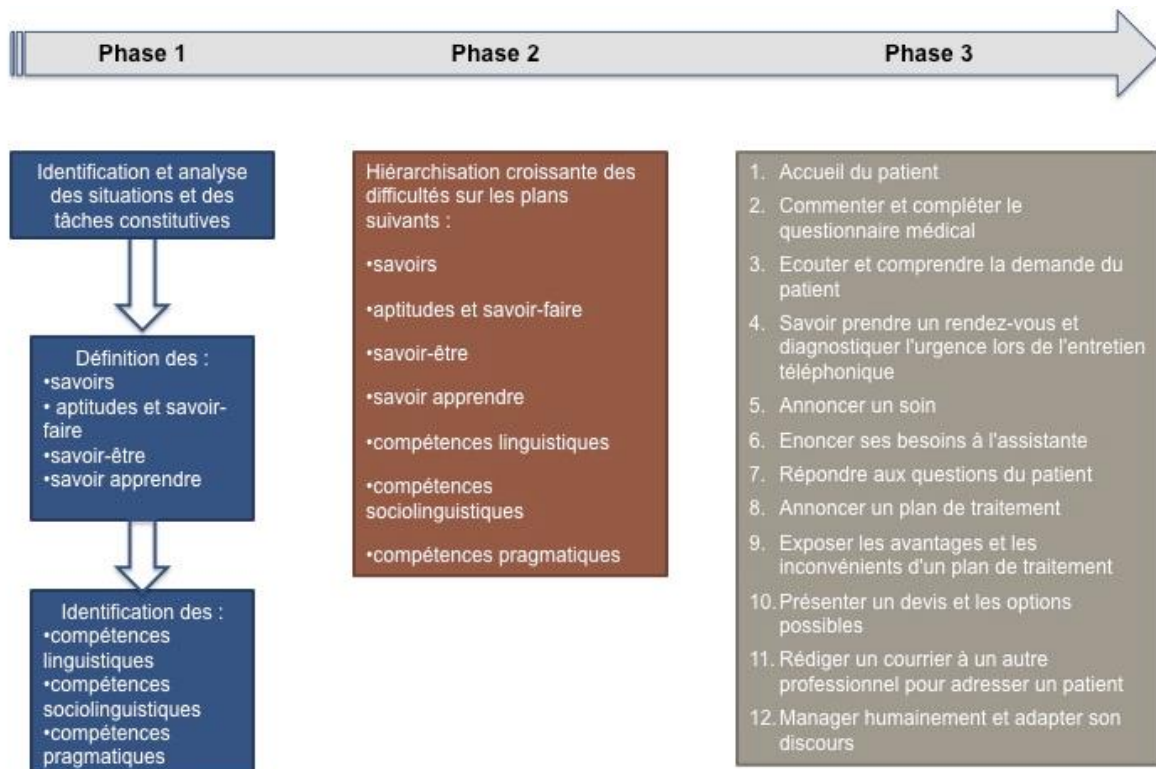
Cependant, lors des entretiens informels conduits, elles argumentent cette perception par le biais d'éléments objectivés : la difficulté à établir une relation managériale efficace et le faible taux de finalisation des devis pour des plans de traitements.

Afin de construire une réponse argumentée, et compte tenu de la distorsion de leur pratique langagière objectivée et observée avec leur imaginaire dialogique, nous proposons un plan de formation situationnel qui permettra de traduire les objectifs communicatifs en situations didactiques (reposant sur des situations authentiques) et en savoirs, savoir-faire et savoir être. Ce référentiel est une transposition du CECRL (D. Coste 2007) dans le cadre d'une pratique professionnelle pour des chirurgiens-dentistes.

4. De la situation professionnelle au référentiel de formation

Afin d'établir cette transposition du CECRL, nous avons mis en place une méthode d'élaboration d'un référentiel de compétences langagières et communicatives fondé sur une identification des situations de communication prioritaires et une analyse des compétences générales et des compétences communicatives langagières (Medina 2012). Le schéma présenté ci-après décrit le processus et présente les entrées thématiques du référentiel développé.

¹¹Extrait du corpus-dentiste-CLA-2015, transcription-IMG0336.MOV



Méthodologie d'élaboration du référentiel de formation en français pour chirurgien-dentiste

La réalisation du référentiel a permis d'établir le programme de formation. Ce dernier a été présenté aux formés et a constitué le contrat didactique (Schubauer-Leoni 1986). La méthodologie proposée dans le cadre de cette formation a essentiellement reposé sur une approche actionnelle, c'est-à-dire que nous avons privilégié une approche par tâches authentiques au cours desquelles les actes de parole se réalisent dans des activités langagières qui s'inscrivent elles-mêmes dans un contexte social qui leur donne sens et qui permet aux formés d'agir sur l'autre et avec l'autre par la langue.

De plus, la dimension d'autonomie de l'apprenant a été particulièrement visée puisque la formation s'est décomposée en deux temps distincts, le premier centré sur une formation intensive et continue, afin de mettre en place les savoirs, et le second sur une formation longitudinale ayant pour objectifs de favoriser la mobilisation en situations authentiques des connaissances acquises et d'en constituer de nouvelles au cours des interactions. Cette approche didactique s'inscrit dans une tradition théorique interactionniste et vise à accompagner les mouvements d'auto-structuration et d'hétérostructuration que vont réaliser les formés lors de leurs interactions exolingues (de Pietro, Matthey & Py 1988).

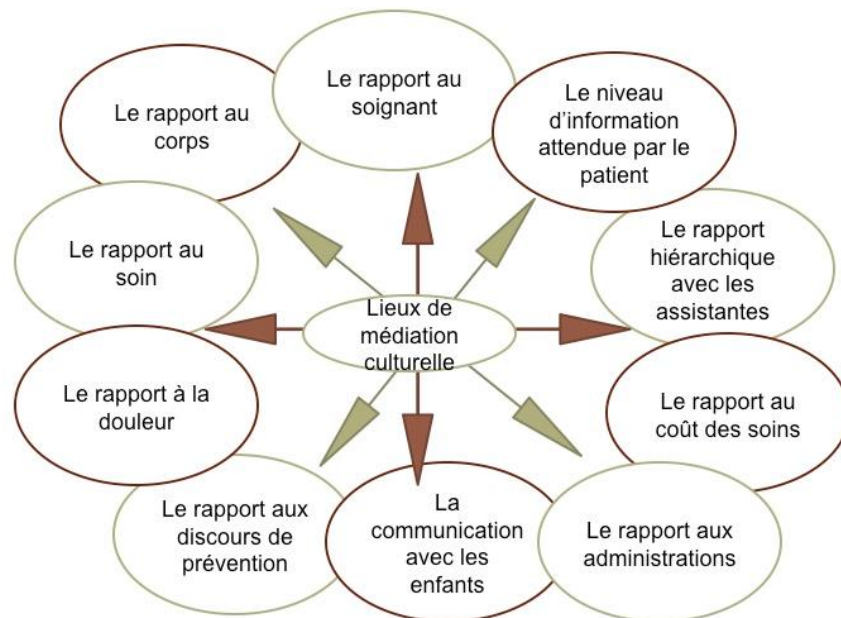
« L'acquisition est alimentée par des échantillons de L2 sélectionnés et interprétés par l'apprenant. On distingue d'une part les données (input), constituées par ces échantillons eux-mêmes, d'autre part les prises (intake), c'est-à-dire les résultats de la sélection et de l'interprétation que l'apprenant opère sur l'ensemble des données. »

Le référentiel situationnel a également permis de déterminer les moyens d'évaluation des bénéfiques de la formation. En effet, lors de la phase d'observation, des enregistrements vidéo

et audio avaient permis d'évaluer les compétences communicatives des praticiennes en situations authentiques. Ces mêmes situations ont servi à déterminer le niveau de communication à l'issue de la formation, au moyen d'enregistrements réalisés au cabinet suivant le même contexte. Des évaluations intermédiaires ont été conduites par le biais de grilles d'autoévaluation portant sur leur perception de leur pratique.

5. Les savoirs culturels : un enjeu de la formation

Lors de la commande, la dimension culturelle a donné lieu à un questionnement particulier permettant de définir des lieux de médiation culturelle (G. Zarate 1986) qui seraient intégrés à la formation. Ainsi en interrogeant ces lieux de représentation, les sphères suivantes sont apparues comme axe de travail : le rapport au soin, le rapport au corps, le rapport au soignant, le niveau d'information attendue par le patient, le rapport aux discours de prévention, la communication avec les enfants, le rapport aux administrations, le rapport au coût des soins et le rapport hiérarchique avec les assistantes.



FOS dentaire : les lieux de médiation culturelle

Toutes ces dimensions émergent du questionnement porté par les praticiennes lorsqu'elles adoptent une démarche réflexive sur leur pratique professionnelle. Or, si nous croisons ces sphères interculturelles et le référentiel situationnel présenté précédemment, alors il apparaît comme pertinent d'inclure ces éléments au titre des savoirs et savoir être à acquérir, car ils sont constitutifs de la réussite des interactions pour l'ensemble des situations visées.

En effet, comment interagir efficacement lors de l'annonce d'un acte médical si les praticiennes ne disposent pas d'outils référentiels permettant d'anticiper « la peur du dentiste », les « habitudes sociales d'interactions dans le contexte du soin », ou « le rapport à la douleur » ? De la même manière, argumenter un plan de traitement et en convaincre le patient repose sur une connaissance du système de soin français et de la réalité de la prise

en charge par les organismes (SECU et mutuelles), mais également sur une écoute et un échange approfondi avec le patient pour lui permettre d'être éclairé et de disposer des informations médicales et financières nécessaires à sa décision. Or ces éléments ne se fondent pas seulement sur une approche langagière et constituent bel et bien un savoir culturel médiatisé dont doivent disposer les praticiennes pour pouvoir répondre aux injonctions de bonnes pratiques du Ministère de la Santé, aux attentes de leurs patients et au respect des us et coutumes attendus dans ce contexte de soin (CSP La loi du 4 mars 2002).

Le référentiel situationnel a donc été enrichi par la liste des savoirs et savoir être culturels nécessaires permettant de constituer le tableau des objectifs suivant.

Référentiel (actes de paroles et tâches à réaliser)	Curriculum culturel	Niveaux de compétences visés
<ul style="list-style-type: none"> • Accueil du patient • Commenter et compléter le questionnaire médical • Écouter et comprendre la demande du patient • Savoir prendre un rendez-vous et diagnostiquer l'urgence lors de l'entretien téléphonique • Annoncer un soin • Énoncer ses besoins à l'assistante • Répondre aux questions du patient • Annoncer un plan de traitement • Exposer les avantages et les inconvénients d'un plan de traitement • Présenter un devis et les options possibles • Rédiger un courrier à un autre professionnel pour adresser un patient • Manager humainement et adapter son discours 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Le rapport au soin ✓ Le rapport au corps ✓ Le rapport au soignant ✓ Le niveau d'information attendue par le patient ✓ Le rapport aux discours de prévention ✓ La communication avec les enfants ✓ Le rapport aux administrations ✓ Le rapport au coût des soins ✓ Le rapport hiérarchique avec les assistantes 	<p><i>« Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. »</i></p> <p>Niveau B2 du CECRL</p>

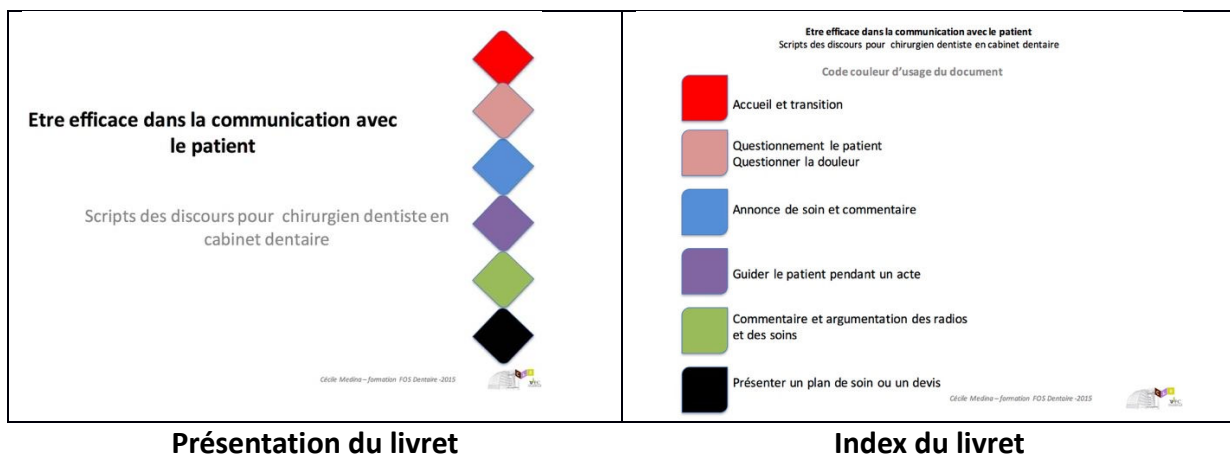
Tableau de description des objectifs de la formation FOS dentaire

Ces objectifs ont donc été présentés aux commanditaires-bénéficiaires et validés par ces derniers. Nous présenterons maintenant les moyens que nous avons mis en œuvre pour atteindre ces objectifs au cours d'une formation dispensée sur soixante heures (34 heures intensives et 26 heures de formation longitudinale sur 3 mois).

6. Des objectifs à la formation : quelle approche méthodologique et quels supports ?

La méthodologie d'apprentissage de ces savoirs a donné lieu à une stratégie multiple. En effet, nous avons varié les supports et les tâches afin de coupler les objectifs communicatifs, culturels et managériaux. À titre d'exemple, nous présentons deux exemples.

Dans un objectif communicatif et actionnel, nous avons développé des scripts situationnels afin de constituer un livret. Le livret est un objet de format A5, composé de 30 fiches thématiques et plastifiées liées par un anneau. L'entrée par un code couleur et une situation référencée permet à la praticienne de l'utiliser au cabinet comme ressource au cours de sa prise en charge du patient. La plastification permet de respecter les normes d'hygiène puisque le document peut ainsi être désinfecté. De plus, son petit format permet une manipulation simple (code couleur et fonctionnant comme un nuancier), rapide et discrète ce qui sécurise la praticienne. Elle peut donc l'utiliser en amont d'une situation ou au cours si elle se retrouve en situation de « blocage ».



La conception de ce livret a été réalisée en prenant appui sur les connaissances existantes des praticiennes. Elles ont rédigé les interactions puis nous leur avons proposé des variations, ce qui a permis de travailler plus spécifiquement la question des variations des registres, le développement de ressources lexicales, syntaxiques et grammaticales, la structuration du discours et l'emploi de métaphores (par exemple : une couronne c'est comme un chapeau que l'on place sur la dent). Couplé à cet outil de formation et d'autoformation, deux enseignantes du CLA ont créé des vidéos de reconstitution de ces situations pour permettre aux formés de réaliser des exercices d'écoute et de répétition afin d'améliorer leur prononciation et leur prosodie (Llorca 1990) en adaptant le geste et la parole. Ces vidéos ont également servi de support pour la conduite d'activités d'analyses fines de la communication non-verbale dans la relation patient – soignant, dans une approche réflexive de leur communication non-verbale.

Dans un objectif culturel, pour appréhender le système de soin français, nous avons exploité un document authentique édité par une mutuelle française et qui propose une présentation schématisée des acteurs de la santé en France, de leurs champs d'action et de leurs interdépendances. Cette activité de réception écrite nous a permis de proposer une tâche de

lecture globale (Cicurel & Moirand 1990), une tâche de sélection de l'information et une tâche de commentaire en production orale. Enfin, une tâche finale de production orale, dans une perspective argumentative de comparaison culturelle (qui est l'objectif de cette séquence) entre le système français et le système roumain, a permis de réinvestir les connaissances acquises et de répondre aux situations décrites dans le référentiel, à savoir « Exposer les avantages et les inconvénients d'un plan de traitement » et « Présenter un devis et les options possibles ».

La conception du matériel de formation s'est fondée sur des supports authentiques variés collectés : au cabinet (photos, radio, devis...), auprès des organismes professionnels (présentation de produit, outil publicitaire de prévention...), auprès des administrations et organismes de mutuelles et auprès des organismes de formation (livres dentaires et livret de formation des assistantes dentaires). Mais face à la problématique éthique soulevée par l'exploitation de documents authentiques en formation qui pourrait entrer en conflit avec le CSP sur la question de l'anonymat des patients par exemple, les documents doivent être soigneusement « nettoyés » et la question de l'authenticité est reléguée au second plan derrière le cadre juridique et déontologique de la profession.

7. La formation du formateur

Dans le contexte de cette formation, après avoir exposé les limites de la ré exploitation de documents authentiques, il convient maintenant de s'interroger sur la formation du formateur qui dispensera cette formation.

En effet, pour former en FOS des professions de soin le formateur doit appréhender le discours médical ce qui peut être un frein lors de la recherche de formateurs. Dans un premier temps, il est essentiel de relever qu'en s'inscrivant dans une méthodologie FOS, la phase de collecte de données est un temps privilégié de la formation du formateur. La collecte des données permet de connaître la réalité communicative attendue, ce qui assoit la formation sur une dimension authentique avérée, sécurise la pratique professionnelle du formateur et le crédibilise vis-à-vis du formé. Cette étape est temps nécessaire et crucial qu'il ne faut pas négliger, elle représente cependant un temps long qui a une double fonction : la formation du formateur et l'identification de ressources pédagogiques exploitables en formation.

« Lorsqu'un formateur envisage de se consacrer à un domaine de spécialité, il se constitue, dans un premier temps, une base de documents qui lui sert de référence. Au fur et à mesure qu'il les analyse, il peut les trier en fonction de critères propres à l'organisation même du domaine en question. Il les classe en distinguant ceux qui ont été ou peuvent être soumis aux étudiants. » (Challe, 2002)

Néanmoins, pour pouvoir admettre, comprendre et analyser les habitudes professionnelles observées pour pouvoir par la suite les intégrer comme document authentique ou comme base situationnelle d'une simulation, le formateur doit être un connaisseur averti du domaine. Ainsi, si nous devons proposer une approche curriculaire pour le formateur, nous définirions ses compétences en items : scientifiques, médicales, sociales, managériales et langagières. Lorsque le formateur est totalement vierge de toute compétence et connaissance dans le domaine visé, il est plus qu'opportun de rechercher des ouvrages

spécialisés destinés à des débutants du domaine visé pour commencer l'acculturation intra dont parlait Lehmann en 1983.

Ainsi, dans le cadre de cette formation, nous avons consulté les manuels indiqués dans les programmes de formation des facultés françaises de chirurgie dentaire et analyser le manuel de formation des assistantes dentaires. Ces ressources sont à privilégier pour entrer dans la spécialité, conforter et renforcer les connaissances du formateur et lui permettre de devenir un connaisseur averti du domaine. La question de la transférabilité des connaissances acquises est forte et le formateur en FOS capitalise sur une démarche d'appropriation (Lehmann 1993), ses expériences construisent son bagage professionnel dans des contextes variés, car, la formation du formateur est l'un des gages de la réussite de la formation dispensée.

8. Évaluations input et output : des attendus de formation

Pour clore cette analyse réflexive, nous aborderons la question de l'évaluation du dispositif de formation. En effet, l'évaluation de formation non-diplômante peut admettre des stratégies multiples, de plus les organismes financeurs sont soucieux de la qualité de l'évaluation proposée. C'est donc un point important et nous présentons ici l'approche que nous avons mise en place dans ce cadre spécifique.

Lors de la phase de collecte de données, nous avons conduit un test de positionnement en identifiant les compétences en langue des futures formées. Suite à cette évaluation globale, situationnelle et diagnostique, une stratégie différenciée des objectifs avait été déterminée pour chaque formée. De la même manière, à l'issue de la formation, lors de deux journées d'observation sur site, une évaluation globale en situation a permis de mesurer en interaction authentique la progression des apprenantes. Ces évaluations sommatives apparaissent sous la forme de commentaires dans le document final adressé aux formées à l'issue de la formation.

	Évaluation Diagnostique
Docteur 1	<i>Elle a suivi une formation de 150 heures de français avant de venir exercer en France, au sein d'une Université Roumaine. Le docteur ne manifeste pas d'accent fort, bien que certains sons génèrent des problèmes de réception pour ses interlocuteurs. Le docteur produit des phrases complètes et structurées. Elle manipule aisément la conjugaison du présent et possède des notions relatives à l'expression du passé ou du futur. Elle présente une surexploitation des verbes modaux et a tendance à présenter des erreurs lexicologiques pouvant conduire à l'émission d'un message contraire. Des erreurs : inversion féminin - masculin, accord de l'adjectif, élaboration de phrases complexes sont présents et nuisent de manière évidente à la communication orale. À cet effet, nous catégorisons le docteur au niveau B1 + voir B2 en production orale et B2 en compréhension orale. Cependant, nous avons remarqué que bien qu'elle puisse communiquer aisément, le docteur limite ses interventions, elle n'entre pas facilement dans</i>

	<i>l'échange et cherche rapidement à mettre un terme à la communication. Ainsi, nous relevons que sa peur de sa pratique freine son autoapprentissage. Le docteur possède une mémoire visuelle, elle note les termes non compris mais ne manifeste qu'occasionnellement à son interlocuteur une incompréhension. Aucun test de positionnement écrit n'a été effectué.</i>
Docteur 2	<i>Le docteur prend des cours particuliers de français auprès d'une bénévole de la Croix Rouge de Vesoul une fois par semaine. Le projet d'immigration du docteur est plus tardif que celui de sa consœur et elle n'a pas, de fait, pu anticiper pleinement son déficit en langue et mettre en place un plan de formation associé. Le docteur est volubile, elle recherche la communication tant avec ses patients qu'avec ses collaborateurs. Le docteur n'identifie pas la structuration phonique du français, l'intonation n'est pas signifiante pour elle tant dans l'émission que dans la réception. Elle confond de nombreux sons et peut dès lors paraître difficile à comprendre pour une partie de ses interlocuteurs. Elle ne semble pas disposer d'une perception phraséologique stable, elle éprouve encore des difficultés pour formuler les questions et les négations. Cependant, animée par une implication dans son apprentissage, le docteur possède un vocabulaire riche et est très sensible à la présentation d'un mot nouveau. Si elle en perçoit immédiatement le sens, alors elle réemploie le mot dès que possible, sinon elle cherche la définition et présente le mot en contexte dès que possible. Aucun test de positionnement écrit n'a été effectué.</i>

Extrait du compte rendu de formation

Évaluation finale	
Docteur 1	<i>Le docteur s'est sécurisé et entre plus naturellement en communication. Elle a enrichi son champ lexical et son champ syntaxique et a développé une phraséologie et une intonation s'approchant d'un natif. Cependant, elle présente encore des troubles de la conjugaison et son rapport à l'écrit peut s'en ressentir. Le docteur a développé la notion de registre et manipule l'humour en français. Enfin, elle a mis en place une stratégie d'autoapprentissage qui fonctionne et qui lui permet de développer ses connaissances.</i>
Docteur 2	<i>Le docteur a catégorisé une partie des savoirs et des éléments qu'elle avait identifiés en français. Cette structuration des savoirs lui a permis d'optimiser ses choix lexicaux et syntaxiques. À l'écrit le docteur témoigne d'une bonne connaissance des règles grammaticales et d'un large registre lexical. Cependant, le travail réalisé sur l'intonation et la prononciation est stabilisé à l'échelle du mot ou du groupe de mots mais n'est pas toujours maintenu à l'échelle de la phrase ou du discours.</i>

Extrait du compte rendu de formation

Ces éléments de description des comportements communicatifs en situation authentique sont à destination d'un public non spécialiste de la didactique des langues. De plus, dans le cadre d'un financement par un OPCA, c'est ce document qui permettra au bénéficiaire de

faire valoir ses droits à la formation et il est donc essentiel que le formateur lui accorde un soin rédactionnel particulier.

Parallèlement à ces éléments d'évaluation, nous avons utilisé un questionnaire à destination des formés que nous qualifions de questionnaire de perception de la pratique communicative. Ce dernier est construit sur une échelle de mesure identique à celle présentée lors de la phase d'enquête et est renseigné à chaque début de séquence lors de la phase de formation longitudinale, au moyen d'un entretien semi-dirigé. Le questionnaire de perception est déclaratif et est constitué d'un seul item par situation référentielle.

<i>Situation visée</i>	<i>Dans cette situation, sur une échelle de 0 à 20, qu'elle est votre niveau d'aisance ?</i>
<i>Accueil du patient</i>	0----->20
<i>Commenter et compléter le questionnaire médical</i>	0----->20
<i>Écouter et comprendre la demande du patient</i>	0----->20
<i>Savoir prendre un rendez-vous et diagnostiquer l'urgence lors de l'entretien téléphonique</i>	0----->20
<i>Annoncer un soin</i>	0----->20
<i>Énoncer ses besoins à l'assistante</i>	0----->20
<i>Répondre aux questions du patient</i>	0----->20
<i>Annoncer un plan de traitement</i>	0----->20
<i>Exposer les avantages et les inconvénients d'un plan de traitement</i>	0----->20
<i>Présenter un devis et les options possibles</i>	0----->20
<i>Rédiger un courrier à un autre professionnel pour adresser un patient</i>	0----->20
<i>Manager humainement et adapter son discours</i>	0----->20

Questionnaire de perception : formation chirurgien-dentiste

À l'issue de la formation, toutes les situations référentielles présentaient une note supérieure à celle attribuée lors de la constitution de la première séance. Les praticiennes ont déclaré percevoir clairement une aisance dans leurs interactions avec les patients et l'ensemble des collaborateurs du cabinet.

Mais ce qui nous intéresse plus particulièrement dans l'utilisation de cet outil c'est qu'il a permis de construire un graphique individualisé de leur sécurité communicative par situation. Le graphique a par la suite été mis en regard d'une évaluation formative qui corrobore la perception ou au contraire de la minorer. C'est donc un outil supplémentaire de suivi de la progression notamment dans le cadre d'une formation longitudinale comme celle proposée. Enfin, à l'issue de la formation, nous avons repéré que certains items n'étaient plus pertinents car ils ne constituaient plus d'objectifs à atteindre et c'est pourquoi les formées ont ajouté d'autres items. En réalité, ces nouveaux items étaient des sous-catégories, et à titre d'exemple : *Manager humainement et adapter son discours* s'est subdivisé en *manager* et *former*. En effet, les formées ayant recruté deux assistantes dentaires en formation, elles ont éprouvé le besoin, puis verbalisé leur souhait d'apprendre à

transmettre en français.

9. Perspectives

Lors de l'évaluation de fin de formation, les praticiennes ont émis le souhait de poursuivre ultérieurement leur formation langagière. Ainsi, après avoir effectué une phase de formation intensive, puis longitudinale, suivant l'approche « méthodologie de la formation intégrée au travail » (FIT), nous nous sommes inscrits dans une formation de type accompagnement. Dès lors, pour répondre à l'urgence des besoins langagiers et aux critères économiques, il nous paraît essentiel de réfléchir plus précisément à cette « formule » de la formation sous la forme de « formation-accompagnement » qui peut être une réponse acceptable pour l'ensemble des acteurs (formé, formateur et financeurs).

En effet, l'accompagnement permet de s'inscrire dans une temporalité longue en optimisant les temps et les moyens d'autoformation. Pour ce faire, dans le dispositif FOS dentaire présenté, nous avons également proposé de nombreux outils d'autoformation (sites internet d'exercices grammaticaux, TV5 Monde, RFI, vidéos professionnelles) afin que les praticiennes puissent poursuivre, compléter et renforcer leurs apprentissages. Cette démarche s'inscrit dans une logique de suivi qui permet un maintien des compétences pour apprendre à apprendre. C'est pourquoi aux étapes de la méthodologie FOS (Mangiante & Parpette, 2004), nous souhaiterions ajouter l'étape de l'évaluation du dispositif de formation et une étape intermédiaire de formation-accompagnement (optionnelle) qui peut être réalisée en présentiel ou à distance ce qui offre un ajustement dans le temps, pour le formé et le formateur.



Ingénierie de formation complexe

Bibliographie :

- ADAM, J.M., 2001, « En finir avec les types de textes », in BALLABRIGA M. (dir.), *Analyse des discours. Types et genres, Communication et Interprétation*, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud, 25-43.
- Bakhtine, M., 1984, « Les genres du discours », in *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 263-308.
- BERARD E., 1991, *L'Approche communicative Théorie et pratiques*, Paris, CLE International.
- BHATIA, V.-K., 1993, *Analysing genre, language use in professional settings*, Londres, Longman.
- BOURGEOIS, E. & NIZET, J., 1997, *Apprentissage et formation des adultes*. Paris, PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE.
- BOUTET, J., 2006, « Genres de discours et activités de travail » in L. FILLIETTAZ & J.P. BRONCKART, (éds), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail, Concepts, méthodes et applications*, Louvain-la-Neuve, Peeters, 19-35.
- BRONCKART J. -P., 2004, « Agir et discours en situation de travail » in *Cahier de la section des sciences de l'éducation*, n° 103, U, Genève.
- CARRAS C. et All, 2007, *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue, techniques et pratiques de classe*, Paris, CLE International.
- CERF, M. & FALZON, P., 2005, *Situations de service, travailler dans l'interaction*, Paris, PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE.
- CHALLE O., 2002, *Enseigner le français de spécialité*, Paris, Ed. Economica.
- CHEVALLARD Y., 1985, *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, (éds) *La pensée sauvage*, 71-73.
- CLOT, Y., 1999, *La fonction psychologique du travail*. Paris, PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE.
- CLOT, Y., 2008, *Travail et pouvoir à agir*. Paris, PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE.
- COSTE, D., 1970, « Textes et documents authentiques au niveau 2 », *Le Français dans le Monde*, n° 73, 89.
- DAMETTE, E., 2007, *Didactique du français juridique, Français Langue Etrangère à visée professionnelle*, Paris, Harmattan.
- DAROT, M., 1990, « Les techniques de simulation et l'enseignement du FLE à des publics spécialisés », *Le Français dans le Monde*, n° spécial, 123-130.
- TROMPENAARS, F., & LAMPDEN-TURNER, C., 2004, *L'entreprise multiculturelle*. Paris, Maxima/ Laurent du Mesnil Éditeur.
- FILLIETTAZ, L., 2002, *La parole en action*. Québec, Éditions Nota Bene.
- HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G.-J., & MINKOV, M., 2011, *Cultures et organisations*. Paris, Pearson Education France
- Hall, E.T. & Hall, M.-R., 1990, *Guide du comportement dans les affaires internationales*. Paris, Seuil
- HUTCHINSON T. and WATERS J., 1987, *English for Specific Purposes, A learning- centered approach*, Cambridge University Press.
- KAWECKI R., janvier-février 2004, « De l'utilité des documents authentiques », *Le Français dans le Monde*, n° 331, 31.
- KNOWLES, M., 1970, *The modern practice of adult education – From pedagogy to andragogy*, Englewood Cliffs, Prentice Hall/Cambridge.

- LACOSTE, M., 1995, « Paroles d'action sur un chantier », in D. VERONIQUE & R. VION, (éds) Des savoir-faire communicationnels, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 451-461.
- LACOSTE, M., 2001, « Peut-on travailler sans communiquer ? », in A. BORZEIX & B. FRAENKEL, (éds), Langage et travail, Communication, cognition, action, Paris, CNRS Editions, 21-53.
- LACOSTE, M., 2001, « Quand communiquer, c'est coordonner », in A. BORZEIX & B. FRAENKEL, (éds), Langage et travail, Communication, cognition, action, Paris, CNRS Editions, 323-342.
- LE BOTERF, G., 2010, Repenser la compétence. Paris, Eyrolles/ Éditions d'Organisation.
- YIH-TEEN, L., CLAVEZ, V., & GUENETTE, A.M., , (éds), 2007, La compétence culturelle – s'équiper pour les défis du management international. Paris, L'Harmattan.
- LEHMANN, D., 1993, Objectifs spécifiques en langue étrangère, Paris, 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.
- MANGIANTE, J.-M., & PARPETTE, C., 2011, Le français sur objectif universitaire, Presses Universitaires de Grenoble, PRESSES UNIVERSITAIRES DE GRENOBLE.
- MERCELOT, G., 2003, La négociation commerciale, contribution à la Didactique du Français Langue Etrangère pour publics spécifiques, Thèse de doctorat, Université de Rouen.
- MOURLHON-DALLIES, F., 2006, « Apprentissage du français en contexte professionnel, état de la recherche » in Apprendre le français dans un contexte professionnel, Actes des rencontres de la Délégation Générale de la Langue Française, DGLF, 29-32.
- MOURLHON-DALLIES, F., 2008, Enseigner une langue à des fins professionnelles, Paris, Didier.
- MOURLHON-DALLIES, F., 2008, « Langue de spécialité et logiques professionnelles, enseigner le français en fin de cursus professionnalisant », in O. BERTRAND & I. SCHAFFNER, (éds), Le français de spécialité, enjeux culturels et linguistiques, Paris, Éditions Polytechnique, 71-82.
- MUNBY, J., 1978, Communicative syllabus design. Cambridge, Cambridge University Press.
- PAIN, A., 2003, L'ingénierie de la formation. Paris, L'Harmattan.
- PETITJEAN, A., 2008, « Corpus et genres quelles interactions », in O. BERTRAND, M. CHAROLLES, J. FRANÇOIS & C. SCHNEDECKER, (éds), Discours, diachronie, stylistique du français, Peter Lang, 355-395.
- PORCHER, L., 1976, « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen » in Etudes de Linguistique Appliquée, ELA.
- PUREN, C., 1988, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Coll. D.L., Nathan-CLE International.
- QOTB, H. A. A., 2008, Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier III.
- RICHER, J.J., 2011, L'apport des genres de discours pour l'Enseignement/ Apprentissage des discours professionnels. In L'intégration linguistique des migrants, États des lieux et perspectives, Arras, Artois Presses Université, 95-106.
- RICHTERICH, R., 1985, Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, Paris, Hachette, 86-87.
- ROULET, E., 1999, La description de l'organisation du discours, Paris, Didier.
- SWALES, J.M., 1990, Genre analysis. Cambridge, Cambridge University Press.
- TODOROV, T., 1978, L'origine des genres. In Les genres du discours, Paris, Éditions du Seuil, 44-60.
- VERBUNT, G., 2011, Manuel d'initiation à l'interculturel, Lyon, Chronique sociale.

Agir pour enseigner. Quel rôle peut jouer la perspective actionnelle dans la formation des enseignants de FOS ?

Magdalena Sowa, Université catholique de Lublin Jean-Paul II Pologne

Résumé : Les dernières années, la didactique des langues étrangères s’empaigne de la dimension actionnelle grâce à la perspective recommandée par le CECRL et la tâche qui reste son noyau dur. La tâche accentue la coexistence de l’action et de la compétence, peu importe s’il est question des tâches telles quelles ou tâches langagières. Tout en rapprochant l’idée de l’action sociale à celle de tâche, la perspective actionnelle met ainsi en relation directe la situation pédagogique (d’apprentissage ou de formation) et le contexte social (et professionnel) dans lesquels sont entreprises aussi bien les actions que les tâches, les deux activant des compétences de diverse nature.

Ceci dit, l’objectif du présent texte est de discuter de l’utilité de la perspective actionnelle et des tâches (d’apprentissage et sociale) dans le parcours universitaire orienté vers la préparation professionnelle des étudiants polonophones à enseigner le FOS.

Mots clefs : perspective actionnelle, formation des enseignants FOS, tâche sociale, tâche d’apprentissage, CECR

De grands changements d’orientation méthodologique qui ont lieu dans la didactique des langues-cultures se font souvent remarquer au moyen des textes / documents censés justifier le bien-fondé de ces tournants de pensée et/ou en expliciter les principes. A titre d’exemple rappelons le fameux *Monsieur Thibaud et le bec Bunsen* de Porcher (1976) annonçant l’arrivée du français fonctionnel, le gigantesque *Niveau seuil* (1976) accompagnant l’avènement de l’approche communicative ou l’actuel *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais CECR ; 2001) associé à la diffusion de la perspective actionnelle. Laissant de côté la question du caractère novateur de la perspective actionnelle (cf. Beacco 2015) recommandée par le CECR dans l’enseignement / apprentissage des langues-cultures étrangères, nous sommes d’avis que sa publication a certainement rafraîchi la réflexion relative aux finalités de l’enseignement des langues-cultures dans le monde contemporain par rapport aux objectifs linguistico-communicatifs des agents sociaux amenés de plus en plus souvent à co-agir dans le cadre de leurs diverses entreprises sociales, professionnelles et/ou éducatives. C’est pourquoi nous trouvons intéressant d’analyser le rôle de celle-ci dans le processus de la formation des futurs enseignants de français.

Notre point de départ pour la présente réflexion est de constater que la formation des enseignants des langues étrangères, y compris ceux du FOS, passe forcément par l'action accomplie à travers de nombreuses tâches, ces dernières étant déclencheur de multiples compétences requises dans l'enseignement des langues-cultures. Ceci dit, de notre point de vue, la perspective actionnelle rappelée et recommandée par le CECR peut être appliquée aussi bien dans l'enseignement / apprentissage des langues que dans la formation des formateurs des langues, ce que nous chercherons à démontrer dans le présent texte. Pour ce faire, nous organisons notre réflexion autour de trois axes principaux qui sont les suivants. Tout d'abord, nous décrirons brièvement les tâches de l'enseignant relatives à la mise en place des programmes d'enseignement du FOS afin d'en induire les compétences intrinsèques. Deuxièmement, nous résumerons nos expériences pédagogiques découlant de la formation des futurs enseignants FOS dans le milieu universitaire polonais. Enfin, nous chercherons à démontrer l'utilité de la perspective actionnelle dans le développement de la compétence professionnelle des enseignants du FOS.

1. Concevoir des formations FOS¹²

Les formations FOS se caractérisent par la diversité des publics qui mettent en jeu une panoplie de besoins spécifiques, ceux-ci étant une des particularités principales de ce type d'enseignement. La diversité des publics et de leurs besoins entraîne forcément la multiplicité des programmes d'enseignement. Ces derniers exigent l'élaboration au cas par cas puisque le matériel pédagogique n'est pas toujours existant sur le marché. Plus le public est spécifique, plus la manière de travailler est particulière. Autrement dit, l'enseignant est à chaque fois amené à concevoir un programme « sur mesure » conformément au public qui demande la formation. Au moment où apparaît la demande de formation FOS, l'enseignant / concepteur est confronté à une démarche pédagogique qui se décompose en cinq étapes (Mangiante & Parpette, 2004 : 7-8) consistant à identifier la demande, analyser les besoins, recueillir les données, examiner celles-ci, élaborer les activités pédagogiques.

¹² Dans le présent texte, le terme FOS se réfère à toute formation linguistique en français visant les objectifs professionnels du public cible. Consciente de l'existence de diverses appellations en vigueur par rapport à l'enseignement du français à des fins professionnelles (à savoir le français de spécialité, le français langue professionnelle, le français sur objectifs spécifiques, etc.) et des conceptions méthodologiques qu'elles mettent en jeu, nous considérons le FOS en tant qu'acception générale apte à couvrir la diversité des contextes et des publics concernés par les objectifs professionnels de la connaissance du français.

1.1. Identifier la demande de formation

L'analyse de la demande de formation vise à se renseigner sur le type de la demande et précisément sur le profil du public cible, l'objectif de la formation requise, les conditions de celle-ci (durée, horaires, coûts, personnel, etc.). Les informations réunies à cette étape du travail influenceront inévitablement les décisions prises aux niveaux ultérieurs du travail de l'enseignant / concepteur. Sans avoir identifié qui est le demandeur réel de la formation et d'où vient la nécessité de formation, il sera difficile, voire impossible, de planifier la formation (ses contenus, son volume horaire, ses coûts, etc.) et d'atteindre les objectifs pédagogiques visés. Afin de réaliser cette tâche et réunir les informations nécessaires, l'enseignant sera contraint de formuler des questions qu'il se posera lui-même et qu'il posera aux demandeurs et/ou aux bénéficiaires de la formation.

1.2. Analyser les besoins

L'identification des besoins découle directement de l'analyse de la demande et du profil des apprenants. Elle consiste à déterminer les besoins langagiers qui seront décisifs pour la définition des objectifs de formation et la sélection des contenus (Richerich, 1985 : 87). Grâce à l'analyse des besoins qui dépasse les seuls besoins langagiers, l'enseignant / concepteur se renseigne sur les motifs du public à se former, sa façon d'apprendre, ses relations avec l'environnement, ses traits de personnalité et les conditions dans lesquelles la formation pourrait se dérouler (Hutchinson & Waters, 1987). De plus, l'analyse des besoins permet d'extraire les discours professionnels spécifiques aux situations professionnelles ainsi que les savoir-faire qui en résultent (Mangiante & Parpette, 2004). L'enseignant s'approprie ces données au moyen des questionnements précis et pertinents : qui communique ? Avec qui ? Pourquoi et pour quoi ? Comment ? Où ? Etc. Grâce à la détermination des situations de communication et des actions professionnelles propres à un contexte particulier, l'analyse des besoins permet également de saisir les aspects linguistiques, culturels (p.ex. relatifs à la culture maternelle, étrangère, d'entreprise), techniques (p.ex. gestes professionnels) qui coexistent et/ou dominent dans les situations choisies et dont la formation devra tenir compte.

1.3. Recueillir les données

La diversité des publics et la spécificité de leurs besoins entraînent l'enseignant à coopérer étroitement avec le milieu professionnel de référence. L'ouverture et l'accessibilité de l'environnement cible seront décisives pour la possibilité d'observer les pratiques et les comportements professionnels convenus qui se concrétisent sous forme d'attitudes, de discours et documents. Bien que la récolte de ces informations dans le terrain ne soit pas une tâche aisée (Carras 2015), elle permet à l'enseignant de faire la connaissance du terrain, de la spécificité communicative et professionnelle de ce dernier. De plus, elle lui fournit des documents authentiques exploitables au cours de la formation.

Faute de matériel pédagogique tout prêt et disponible, l'enseignant / concepteur n'a qu'à s'approprier lui-même des échantillons des discours professionnels écrits / oraux, des transcriptions, enregistrements audio et/ou vidéo relatifs au domaine de spécialité de référence. Cela signifie que, dans la mesure du possible, il doit se déplacer, prendre des rendez-vous, consulter les acteurs professionnels, organiser des interviews, explorer les ressources d'Internet, etc.

1.4. Analyser les données

Les données authentiques recueillies sur le terrain servent de base pour certains supports de cours et activités pédagogiques exploités au cours de la formation. Il est pourtant nécessaire d'examiner attentivement les données récoltées afin de savoir si elles se prêtent à être présentées dans leur forme originale et sans aucune modification, si elles exigent un traitement particulier et une transformation pour être plus abordables et/ou compréhensibles ou bien si, ne pouvant pas être utilisées en tant que telles, elles peuvent servir d'exemple à l'élaboration de documents fabriqués.

Dans un premier temps, l'enseignant procède à la sélection des données en fonction des besoins et des objectifs déterminés. Ensuite, les résultats de la récolte documentaire doivent être soumis au traitement et à l'adaptation nécessaire conformément au niveau et aux objectifs des apprenants (simplification, raccourcissement, suppression de certains éléments, etc.). C'est alors que l'enseignant décide du type de transformations à apporter aux documents recueillis, de leur agencement dans le programme de la formation conçue, de la progression des contenus et des

supports finaux à utiliser. Enfin, il doit aussi veiller à ce que les données utilisées à des fins pédagogiques soient mises à jour.

1.5. Élaborer les activités pédagogiques

L'analyse des données mène directement à l'élaboration des activités pédagogiques. Vu que les formations FOS sont intensives et non extensives, le temps y est réduit en quantité et doit être optimisé au maximum. L'enseignant / concepteur est alors confronté à deux questions : « Quoi enseigner ? » et « Comment enseigner ? » Comme le public auquel s'adressent les formations FOS est concerné par l'appropriation de la langue et parfois aussi du métier, l'enseignement doit constamment articuler la dimension linguistique et professionnelle. Ceci se réalise notamment à travers les activités pédagogiques centrées sur les éléments de la langue ou ceux du domaine / métier / poste ou les deux à la fois. Il en résulte que l'enseignant / concepteur qui se charge de l'élaboration des activités pédagogiques doit constamment veiller à ce que les éléments linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques y soient co-présents. Dans les interactions professionnelles, les rituels de prise de contact ou de salutation sont aussi importants que les éléments de la langue utilisés pour leur réalisation. Il est important que les activités pédagogiques contribuent à l'appropriation des outils linguistiques, mais qu'elles permettent en même temps d'en faire usage dans la pratique langagière. « L'enseignement / apprentissage pour ces publics à objectifs spécifiques n'est plus tourné vers la langue mais vers la réalisation d'actes de paroles, vers l'accomplissement de tâches ou de projets » (Carras et al. 2007 : 21). La compétence linguistique n'est ici qu'un outil indispensable pour atteindre la compétence professionnelle. En fonction des objectifs de la formation, les activités élaborées porteront davantage sur les activités langagières, les compétences de communication, les genres de discours ou bien l'accomplissement des tâches semblables aux actions professionnelles du milieu de référence.

2. La didactique du FOS – quels débouchés en Pologne ?

Les programmes de formations en didactique des langues de spécialité ne sont pas fréquents en Pologne. Malgré le rôle croissant des langues à des fins professionnelles dans la vie socio-

économique et dans l'enseignement public polonais, rarissimes sont encore les établissements qui s'engagent à former des futurs professeurs de langues de spécialité¹³. Depuis 2012, la présence des langues à des fins professionnelles est devenue obligatoire dans les programmes scolaires des écoles techniques et de métier¹⁴. Une telle résolution ministérielle a pour objectif de ne plus dissocier la formation professionnelle de la formation linguistique. La langue étrangère figure désormais parmi les contenus d'enseignement communs à 200 métiers recensés par le Ministère de l'Éducation Nationale au sein de huit domaines professionnels principaux : i). administration et services, ii). bâtiment, iii). électricité et électronique, iv). mécanique, mines et métallurgie, v). agriculture, sylviculture et écologie, vi). tourisme et restauration, vii). médecine et société, viii). art. Les décisions susmentionnées donnent la possibilité de concevoir des formations favorisant la communication professionnelle dans le sens large du terme. « Les acquis en formation linguistique énoncés par la loi concernent l'usage opérationnel des moyens linguistiques nécessaires à la réalisation des tâches professionnelles, la compréhension et la production des discours oraux et écrits relatifs à l'accomplissement des activités typiques, la capacité à accéder et à explorer des sources d'informations étrangères » (Sowa, 2016 : 326). Si les dispositifs sont mis en place pour le changement de programmes d'enseignement pour les établissements secondaires en question, les résolutions relatives à la formation des enseignants de langues de spécialité capables d'assurer ces programmes font toujours défaut. Il en résulte que les ressources humaines dont disposent les écoles techniques et de métier pour enseigner les langues à des fins professionnelles sont en manque de compétences qui pourraient orienter les formations linguistiques recommandées vers de nouveaux objectifs. Nous en concluons qu'un travail ardu est à entreprendre pour former les formateurs de langues conformément à la nouvelle réalité éducative et sociale.

En Pologne, la formation des enseignants (y compris de langue étrangère) a lieu au niveau universitaire (licence et/ou master) dans le cadre des modules professionnalisants relatifs à la didactique. Le programme et les contenus de ces modules sont régis par les prescriptions ministérielles qui précisent également le volume horaire minimal pour la réalisation des contenus psycho-pédago-didactiques : 270h de cours¹⁵ accompagnées de 150h de stage pédagogique. C'est dans ce contexte que, depuis l'année universitaire 2013/2014, nous nous sommes engagée à assurer

¹³ Nous en avons parlé plus largement et minutieusement dans nos publications antérieures (cf. Gajewska et Sowa 2014, Gajewska et Sowa 2015a, Sowa 2015, Sowa 2016).

¹⁴ Il s'agit des écoles publiques de niveau secondaire qui se caractérisent par le profil technique et/ou professionnel de l'enseignement. Le programme d'enseignement de ces établissements est régi par le Socle commun des connaissances et des compétences relatives à la formation professionnelle (Podstawa programowa kształcenia w zawodach, Dz.U. 2012 Poz. 184, Dz.U. 2015 Poz. 130).

¹⁵ Nous rapportons le nombre d'heures minimal valable pour le cursus préparatoire à un des quatre niveaux possibles de l'éducation (à savoir l'école maternelle, l'école primaire, le collège et le lycée).

la formation des enseignants FOS à raison de 30 heures en deuxième année de master en philologie romane. Le volume horaire étant modeste (15 séances de 2 heures chacune durant un semestre), il n'est pas possible d'aborder de manière exhaustive l'intégralité des aspects liés à l'enseignement du FOS¹⁶. Il importe donc d'appliquer une approche la plus opérationnelle et rentable possible au niveau de l'acquisition des savoirs et savoir-faire nécessaires au public de futurs professeurs du FOS. C'est pourquoi notre objectif est de recourir aux activités censées rapprocher le mieux possible les étudiants des tâches de l'enseignant FOS auxquelles ces derniers seront confrontés dans leur avenir professionnel. Nous considérons la perspective actionnelle en tant qu'approche dotée d'un potentiel capable de se révéler utile dans ce contexte d'enseignement.

La démarche pédagogique mis en place durant la formation en question consiste à aborder à la fois les contenus théoriques et pratiques de la didactique du FOS, tout en attribuant une importance majeure aux savoir-faire par rapport aux savoirs pédagogiques. Ceci dit, la priorité est donnée aux activités d'analyse et de conception accompagnant la discussion des tâches d'enseignant FOS, à savoir l'identification de la demande et des besoins, le recueil et analyse des données, l'élaboration des activités pédagogiques. Présentée du point de vue de la théorie didactique, chacune des actions susmentionnées est ensuite insérée et explorée dans un contexte d'application pratique sous forme de diverses tâches à réaliser. Les étudiants sont alors confrontés aux activités d'analyse lors desquelles ils examinent des écrits professionnels, des textes officiels, des productions d'apprenants, du matériel didactique et ils évaluent différents aspects de ces supports de point de vue des critères suggérés dans les consignes. Il est entre autres question d'identifier les situations de communication et tâches professionnelles à travers des documents décrivant la spécificité de certains métiers, d'extraire les besoins langagiers, culturels, pragmatiques potentiels à l'appui des discours des professionnels et de déterminer les activités langagières requises par la pratique professionnelle de référence, de juger l'adéquation des objectifs d'un programme de formation par rapport à la demande et aux besoins identifiés, d'examiner le bien-fondé des critères d'évaluation pour les épreuves orales / écrites ou d'en inventer les siennes, etc. Ces activités, qu'il est possible de qualifier de « sous-tâches », de « tâches pédagogiques » ou même d'« exercices » et qu'on propose dans le cadre du programme universitaire assuré, préparent les étudiants à la « tâche cible », « proche de la vie réelle » (CECR, 2001). De différentes tâches pédagogiques, qui font partie du

¹⁶ A titre indicatif, nous précisons que parmi les contenus abordés apparaissent, entre autres, l'évolution des conceptions de l'enseignement du français à des fins professionnelles, des tâches de l'enseignant relatives à la construction des programmes FOS (avec les cinq étapes mentionnées dans la section 1), des modalités et outils de l'évaluation. Le programme cherche à intégrer les savoirs concernant la didactique du FOS et les savoir-faire indispensables pour s'acquitter des tâches de l'enseignant dans l'imminent avenir professionnel. Les étudiants, qui se dédient à l'emploi de l'enseignant, sont chargés, au cours de la formation, de l'accomplissement des tâches pareilles aux actions qu'accomplit tout concepteur de la formation FOS.

programme de formation des futurs enseignants, correspondent aux vraies tâches de l'enseignant FOS. Elles permettent ainsi aux étudiants de se confronter à ce que ce dernier produit et réalise aux étapes successives de son travail avant que la formation linguistique ne commence en réalité. L'ampleur du travail à accomplir dans le cadre des cours, de même que son objet, sont malheureusement soumis à des contraintes temporelles et matérielles rigides. Dans la mesure du possible, les étudiants sont obligés de résoudre les tâches consistant à élaborer le formulaire de l'analyse des besoins pour un public précis, à recenser et analyser les situations de communication par rapport au profil du public afin d'en induire les compétences et les contenus à traiter au cours de la future formation, à recueillir les données du terrain, à concevoir des activités pédagogiques à l'appui des données récoltées.

Les résultats des travaux d'étudiants de même que les propositions pédagogiques qu'ils intègrent de plus en plus souvent dans leurs mémoires de fin d'études¹⁷ sont prometteurs et laissent penser que la formation en didactique du FOS a bien joué son rôle. Les étudiants prennent connaissance de la spécificité du travail de l'enseignant FOS, celle-ci se distinguant de ce qu'ils connaissent déjà de leur propre expérience pédagogique en FLE. Ils découvrent ainsi la complexité des tâches à réaliser dès le début jusqu'à la fin par l'enseignant ce qui les oblige eux-mêmes à abandonner les manières de travail usuelles, ce dont ils n'ont pas souvent l'habitude. Si les acquis de formation se concrétisent certainement sous forme des savoirs et savoir-faire langagiers et pédagogiques inhérents à l'enseignement du FOS, il faut constater que le changement de comportement professionnel des étudiants est nettement repérable. Confrontés à la spécificité, et souvent aussi à la singularité, des profils et besoins des publics, les étudiants découvrent que l'exploration du terrain professionnel et la coopération avec les autres sont de mise. Ainsi, pour accomplir leur tâche d'enseignement, il est incontournable d'abandonner des manières d'agir universelles, généralement routinières, et de passer à l'action, celle-ci étant exécutée sur le terrain et forcément en coopération.

Si, dans la plupart des cas, les résolutions pédagogiques formulées par les étudiants par rapport aux divers cas concrets de l'enseignement du FOS ne dépassent pas le cadre d'un simple

¹⁷ Il est à remarquer que la didactique FOS, étant peu présente dans les programmes universitaires de la formation des formateurs et donc méconnue des étudiants, gagne de plus en plus d'intérêt des publics formés. Nous constatons avec joie que l'expérience du domaine minimale qu'elle soit dans le cadre du programme mis en place, amène les étudiants à l'approfondir davantage dans le cadre des mémoires de master. Dans le cas de notre établissement universitaire, depuis 2013, les sujets de mémoire de master relatifs à l'enseignement du FOS entrent plus fréquemment dans l'intérêt pédagogique et scientifique des étudiants et sont volontairement exploités dans le cadre d'une réflexion méthodologique plus approfondie. Reste à espérer que les étudiants auront la possibilité d'en faire un usage opérationnel dans leur pratique professionnelle future (cf. note 7).

projet de formation¹⁸, elles sont certainement révélatrices des déficits et/ou maladroites des étudiants par rapport à la compétence d'un professionnel de langue, tel l'enseignant du FOS. De ce point de vue, les tâches permettent d'évaluer le niveau de divers savoirs, savoir-faire et savoir-être des étudiants / futurs enseignants FOS, les résultats de cette évaluation étant des indicateurs importants d'éventuels pôles d'exploitation à envisager dans la formation des formateurs.

3. Appliquer la perspective actionnelle pour former les formateurs FOS

La perspective privilégiée dans le CECR est « de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (CECR, 2001 : 15). Il est ainsi possible de rapprocher les activités pédagogiques accomplies au cours de l'apprentissage des actions sociales résolues en situation authentique. Même si le CECR se réfère prioritairement à l'enseignement / apprentissage des langues, à notre avis, rien n'exclut de faire un tel rapprochement entre les actions accomplies par l'enseignant de FOS dans son travail (cf. supra 1) et les activités auxquelles sont confrontés les étudiants en situation pédagogique lors de leur formation professionnalisante à l'université. Dans les deux cas, il s'agit d'entreprendre des tâches précises, celles-ci constituant le noyau dur de la perspective actionnelle, et ceci à cause de plusieurs raisons.

3.1. La tâche d'apprentissage et la tâche sociale

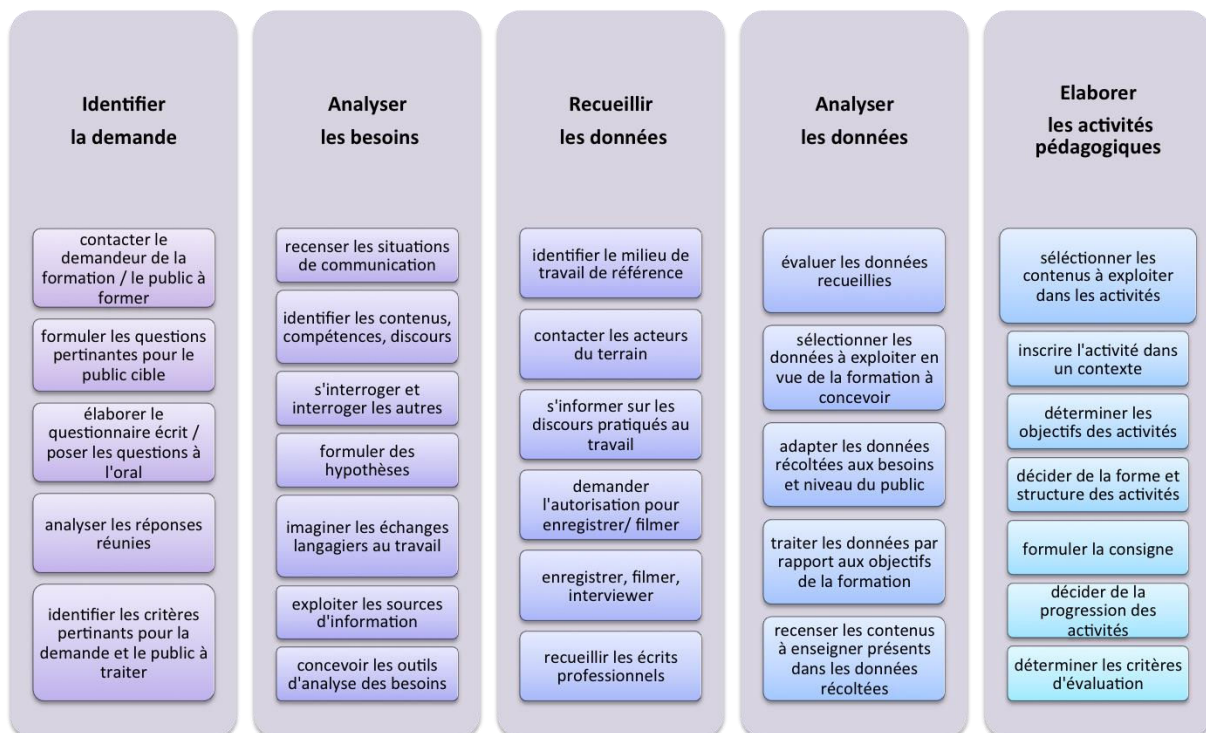
Dans le CECR, « est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (CECR, 2001 : 16). A part cette définition de la tâche, le CECR en

¹⁸ Nous n'avons pas encore occasion d'observer nos étudiants préparer et assurer les programmes de formation FOS en pratique. Le français étant la quatrième langue étrangère enseignée dans les écoles polonaises, le nombre d'établissements qui mettent à la disposition des élèves les cours de français diminue progressivement. Rarissimes sont aussi les écoles professionnelles qui proposent les cours de FOS. Ceci influence fortement les possibilités de recrutement des professeurs de français (y compris le FOS).

fournit d'autres où celle-ci désigne une tâche sociale accomplie dans un contexte social (ibid. 15), un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but et un produit précis (ibid. 121). Comme elle peut être langagière (avec une composante langagière) ou non-langagière (ibid. 19), elle mobilise des stratégies et des compétences plurielles (ibid. 121). Par son caractère simple ou complexe (ibid. 121), la tâche se prête à une réalisation individuelle ou collective (ibid. 15).

La description des tâches de l'enseignant FOS rapportées dans la première partie du présent texte (identification de la demande et des besoins, recueil et analyse des données, élaboration des activités pédagogiques) nous permet de recenser et de comprendre les actions concrètes qu'accomplit l'enseignant / concepteur pour élaborer la formation FOS. La réalisation de celles-ci procède par l'accomplissement d'actions intermédiaires (sous-actions), par la mobilisation de savoirs et savoir-faire variés (langagiers et non-langagiers) et par le recours aux compétences des autres acteurs censés contribuer à la réussite de cette action. A titre d'exemple décomposons les tâches décrites en 1.1-1.5 en sous-étapes pour comprendre leur complexité.

Schéma 1. La complexité des tâches de l'enseignant / concepteur FOS



« Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives,

affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » (CECR, 2001 : 15). A notre avis, il est possible de retracer la structure susmentionnée dans les tâches que l'on propose en situation pédagogique lors de la formation des futurs enseignants FOS. Pour concevoir la formation en FOS en situation réelle dans la société ou en contexte simulé de classe, il importe de recourir aux mêmes actions / tâches qui présentent les mêmes caractéristiques¹⁹. Aussi bien la tâche sociale que celle d'apprentissage se réfèrent à une situation de la vie réelle dont l'objectif est extralinguistique. Les deux confrontent donc les agents à un enjeu relatif à un obstacle à franchir, un problème à résoudre. Il n'est pas rare que, dans les deux cas, la solution à envisager mette en cause ce que l'on sait déjà, oblige à aller au-delà de ce que l'on connaît, contraigne à coopérer avec les autres qui ont des choses à dire ou des actions à produire au profit de la tâche entreprise. Finalement, les deux – tâche sociale et tâche d'apprentissage –, étant des activités complexes et nécessitant souvent la coopération avec les autres, font appel aux diverses compétences de celui qui agit et de ceux qui coopèrent avec lui.

Nous considérons ainsi la tâche en tant qu'activité pédagogique à part entière du processus de formation didactique des enseignants FOS. Former l'étudiant à l'emploi d'enseignant FOS consiste, d'après nous, à le préparer, entre autres, à accomplir les tâches sociales de l'enseignant / concepteur que nous avons détaillées dans ce qui précède. Ces tâches d'apprentissage correspondent aux actions authentiques dans l'élaboration du programme de formation FOS et comportent les mêmes caractéristiques. Tout en aboutissant à un résultat identifiable, les tâches – sociale et d'apprentissage – contribuent à l'activation des savoirs, savoir-faire et savoir-être de diverse nature. La différence pourrait éventuellement être envisagée au niveau des compétences mobilisées : l'enseignant FOS les possède déjà et l'étudiant en didactique FOS est en train de les acquérir ou de les développer. Sauf que, dans bien des cas, ceci n'est pas sûr... l'enseignant FOS apprend également en enseignant.

3.2. Les compétences de l'enseignant FOS

Les tâches de l'enseignant / concepteur que nous avons recensées dans ce qui précède contraignent ce dernier à accomplir diverses actions de nature dissemblable. Au fur et à mesure de son travail de conception de la formation, l'enseignant / concepteur est amené à entreprendre des actions

¹⁹ Pour notre description, nous nous référons aux caractéristiques des tâches énoncées par Denyer (2009) et Médioni (2009).

intellectuelles et physiques, des actions langagières et non langagières, des actions individuelles et collectives. Par leur nature, celles-ci mobilisent forcément différentes compétences.

La réalisation des tâches susmentionnées déclenche trois types majeurs de compétences, à savoir la compétence en langue, en domaine de spécialité et en didactique (cf. Gajewska et Sowa 2014, Gajewska et Sowa 2015b). Tout d'abord, l'enseignant doit être compétent en langue étrangère qu'il enseigne. Autrement dit, il maîtrise le système de la langue étrangère et les outils d'analyse des textes / discours (notamment ceux de spécialité). Grâce à ces derniers, il est à même de faire ressortir des ressources documentaires leurs traits particuliers (linguistiques, discursifs, stylistiques, rhétoriques, etc.), de les transmettre et les expliciter aux apprenants lors de la formation. La compétence en langue ne vise pas uniquement la maîtrise parfaite des ressources linguistiques de la langue qu'on enseigne, mais elle consiste à la capacité de s'en servir de manière opérationnelle au profit des actions assumées (intellectuelles, langagières, individuelles, collectives). Les savoirs et savoir-faire d'un enseignant FOS englobent à la fois la connaissance des théories d'analyse des discours et de la typologie des textes ainsi que l'aptitude à élaborer les corpus des textes (écrits et oraux) à traiter avec les apprenants conformément aux objectifs et acquis de formation identifiés au départ.

Deuxièmement, il sera difficile, voire impossible, de s'acquitter des tâches discernées sans compétences méthodologiques relatives à la didactique du FOS. Étant à la fois concepteur et réalisateur du programme de la formation, l'enseignant est obligé de savoir identifier les besoins langagiers et éducatifs des apprenants, de définir les objectifs de la formation, de sélectionner les contenus d'enseignement, d'y approprier les pratiques de classe, de soutenir les apprenants au cours de la formation, de les motiver, de leur faciliter l'appropriation de la langue, etc.

Finalement, l'enseignement du FOS requiert des connaissances minimales du domaine de spécialité relatif à la langue enseignée. La compétence en domaine professionnel de référence s'avère ainsi de grande valeur, même si les didacticiens ne partagent pas le même point de vue là-dessus (cf. Abbot 1983, Ewer 1983). Face à la disparité des opinions formulées par rapport à cet aspect du profil professionnel de l'enseignant, nous admettons la solution salomonique que suggèrent Hutchinson et Waters (1987) : l'enseignant devrait posséder au moins un savoir rudimentaire du domaine de spécialité dont il enseigne la langue. Il serait souhaitable qu'il soit conscient de l'étendue de ses propres compétences dans ce domaine et présente une attitude positive par rapport aux contenus professionnels que ce domaine met en jeu. Il n'est pas obligatoirement requis qu'il soit spécialiste du domaine. Dans bien des cas, il est plus avantageux si l'enseignant prend intérêt aux contenus disciplinaires et sait formuler des questions pertinentes par

rapport à ces derniers. Ceci est d'autant plus important que, souvent, ce sont ses apprenants qui demeurent pour lui une source importante d'informations recherchées.

A part les compétences susmentionnées, il faut également insister sur les compétences de l'enseignant qui s'inscrivent plutôt dans la sphère de ses compétences générales. Chaque étape de la conception du programme de la formation FOS prend appui sur les actions intellectuelles et physiques. Avant de déboucher sur des résultats identifiables (p.ex. formulation des questions, élaboration du questionnaire), elles demandent une activité de planification et d'analyse réfléchie. La structure actionnelle des tâches favorise la prise de conscience et la réflexion par rapport aux ressources à mobiliser qui sont (ou non) à la disposition, aux moyens d'action à envisager, aux types de décisions à prendre, à la chronologie et au degré d'importance des éléments repérés, etc. « [A]ucune tâche ne peut se dispenser d'une constante mise à jour, ni échapper à la variabilité, ni se passer d'un engagement personnel de ceux qui l'effectuent » (Lacoste, 1995 : 29). Cette caractéristique du travail de l'enseignant postule la « capacité à analyser sa pratique, à la critiquer pour la réguler et la capacité à la théoriser ou à la formaliser » (Lang, 1999 : 173). Il en résulte que l'analyse réflexive des tâches accomplies se déroule à tous les stades de l'activité de l'enseignant : avant, pendant et après l'action (Schön 1994 cité par Richer, 2012 : 166). De plus, les moments de réflexion accompagnant la résolution des tâches privilégient la prise de conscience sur les savoirs et savoir-faire à mobiliser que l'on possède déjà ou bien qu'il faut encore s'approprier et ceci au cours de cette action. Ainsi, ayant connaissance des limites de ce dont il est capable, au fur et à mesure de ses actions, l'enseignant consolide, renforce, modifie ou forme ses compétences. En ce sens, les tâches sociales qu'il accomplit dans sa pratique d'enseignement sont en même temps pour lui des tâches d'apprentissage dans le sens où à travers celles-ci il perfectionne ses savoirs et savoir-faire relatifs à la langue, à la didactique ou au domaine de spécialité. De cette manière, la réflexivité fait aussi partie des compétences professionnelles de l'enseignant FOS.

Nous avons constaté que l'élaboration du programme FOS amène l'enseignant / concepteur à se déplacer, contacter les acteurs du terrain, négocier, enregistrer, interviewer, etc. ce qui met en évidence le caractère collaboratif et collectif de certaines tâches. Ne pouvant pas être conçu hors contacts avec la réalité professionnelle et en individuel, le programme de formation FOS oblige l'enseignant à sortir de son cadre habituel de travail et à faire appel aux personnes dont les connaissances et capacités s'avèrent utiles pour la tâche à réaliser. Savoir-coopérer, ou bien co-agir, s'ajoute ainsi à l'ensemble des compétences à acquérir dans le champ d'activité d'enseignement FOS.

4. Les tâches de l'enseignant et la compétence du professionnel – en guise de conclusion

La réflexion sur les compétences de l'enseignant / concepteur FOS nous amène à faire la distinction entre « avoir des compétences » et « être compétent » qui s'applique à tout professionnel actif en milieu de travail. « Avoir des compétences » consiste à « avoir des ressources (connaissance, savoir-faire, méthode de raisonnement, aptitudes physiques, aptitudes comportementales...) pour agir avec compétence » (Le Boterf, 2009 : 97). Mais pour agir avec succès, le fait d'« avoir des compétences » doit s'accompagner d'un savoir-mobiliser (ou savoir-agir) qui rendra ces compétences opérationnelles dans un moment opportun : en adéquation avec les paramètres situationnelles de l'action exécutée et selon les règles d'art du métier.

Cette constatation se réfère certes à l'enseignant de langue. Les compétences ne sont pourtant que le point de départ pour la réussite dans l'action par l'individu. Il est à souhaiter que ce dernier soit compétent dans ce qu'il fait, c'est-à-dire qu'il soit réellement « capable d'agir et de réussir dans une situation de travail (activité à réaliser, événement auquel il faut faire face, problème à résoudre, projet à réaliser...) » (Ibidem) ce qui signifie « mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources » (Ibidem). Il est à constater que les compétences seules ne suffisent pas à remporter le succès dans son travail. Il faut encore que, activées dans un contexte d'action particulier, celles-ci soient mobilisées de manière opérationnelle et optimale conformément aux paramètres que le contexte d'action met en jeu. Avant d'entreprendre une tâche sociale, l'enseignant – de même que chaque professionnel – s'interroge au sujet de son savoir-agir relatif aux connaissances et savoir-faire, mais il est tenu de prendre en considération le contexte pour décider s'il veut agir et s'il peut agir. Son action s'organise ainsi autour de trois facteurs : « savoir agir », « vouloir agir » et « pouvoir agir » (cf. Le Boterf, 2009 : 88-89) qui sont décisifs pour sa prise d'initiative et celle de responsabilité.

Ces remarques nous orientent vers la définition de la compétence dans le monde professionnel qui est celle de Zarifian (2001) et qui, d'après nous, s'applique parfaitement à l'emploi de l'enseignant FOS. Tout d'abord, « la compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté » (Zarifian, 2001 : 65). Ce premier volet de la définition accentue l'engagement et l'implication personnelle de l'agent dans son activité de travail (même s'il existe une contrainte quelconque, l'engagement n'est pas exclu). La mise en avant de l'initiative de l'individu exclut la prescription. L'implication entraîne alors le choix d'une façon appropriée d'agir et la responsabilité de l'agent qui devrait être prêt à assumer les

conséquences à l'issue de son action. Cette dernière n'a aucune valeur significative, si elle est privée d'engagement, d'initiative et de responsabilité. De plus, cette action en situation doit prendre en compte les éléments objectifs dont on dispose de la situation, les enjeux qui orienteront une action potentielle et une analyse subjective de la situation faite par l'agent. Il s'ensuit que l'action à entreprendre et le comportement de l'agent ne peuvent être jamais prescriptibles parce qu'ils sont inhérents à la situation. Il est donc impossible d'isoler l'agent de la situation qu'il affronte et cette confrontation entre les deux sera décisive pour les choix des façons d'agir. Outre cela, assumer la responsabilité de la tâche professionnelle que l'on entreprend, c'est manifester le souci d'autrui qui est à l'origine de l'action et guide cette action. La responsabilité s'avère ainsi une posture préalable à l'action et non postérieure.

Poursuivant sa définition de la compétence, Zarifian affirme que celle-ci « est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme, avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente » (2001 : 69). L'intelligence pratique réfère ici à la compréhension de la situation qui oblige à agir et qui est un point de départ indéniable pour une exécution efficace de l'action. Cette intelligence pratique prend appui sur des connaissances que l'on possède déjà, que l'on mobilise, utilise et vérifie en fonction du contexte de son action (situations variées). La vérification suppose un certain degré d'incertitude dans les connaissances possédées, ce qui permettra au sujet agissant de « rester toujours ouvert à des remises en question et à des apprentissages nouveaux. Cette posture est essentielle pour maintenir la compétence, ne pas la transformer en pure routine » (Zarifian 2001 : 70). Puisque le comportement se régule en fonction de la situation d'action, les connaissances acquises avant sont également modifiées au contact des problèmes en fonction des initiatives et des responsabilités prises. Et l'individu apprend mieux et plus rapidement s'il a la possibilité d'agir dans des situations variées. Il en résulte que la déstabilisation plus ou moins régulière des schémas d'apprentissage permet de rester ouvert à des apprentissages nouveaux, à l'acquisition des compétences multiples et variées.

Finalement, « la compétence est la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de coresponsabilité » (Zarifian, 2001 : 71). Ce troisième volet de la définition met en scène la coopération avec les autres. En situation d'action, l'agent se rend souvent compte que l'action à entreprendre dépasse ses compétences. Il doit alors faire et doit savoir faire appel aux compétences des autres. Le travail en commun, s'il veut progresser, requiert le partage des valeurs par les participants de l'action. « Partager des enjeux, c'est donner un sens collectif aux actions, un sens qui lui-même renvoie à un devenir commun » (Zarifian, 2001 : 72). Cela signifie également la mise au clair des valeurs qu'on a

envie de partager et de celles qui resteront des zones conflictuelles d'intérêts antagonistes. Et enfin, le travail en équipe engage aussi bien la responsabilité personnelle que celle du groupe / équipe, donc la coresponsabilité.

La définition de la compétence de Zarifian (2001) met en exergue la complexité de celle-ci où plusieurs paramètres sont importants (l'individu et ses ressources, l'environnement physique et personnel). De plus, cette définition nous paraît très en adéquation avec les principes de la perspective actionnelle focalisée « sur la relation entre, d'un côté, les stratégies de l'acteur elles-mêmes liées à ses compétences et à la perception/représentation qu'il a de la situation où il agit et, d'un autre côté, la ou les tâche(s) à réaliser dans un environnement et des conditions données » (CECR, 2001 : 19). Ainsi, les idées exprimées dans la définition de la compétence dans le monde du travail rejoignent la conception de l'apprentissage actionnel du CECR (Sowa, 2011 : 374), ce que nous présentons dans le tableau suivant.

Tableau 1 : Le rapport entre la compétence et l'apprentissage actionnel du CECR

La compétence	Les mots clés de la compétence	Le CECR
« prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté » (Zarifian, 2001 : 65)	<ul style="list-style-type: none"> - l'engagement personnel de l'agent - le choix d'une façon d'agir face au problème - la responsabilité : l'accord pour assumer les conséquences qui découlent de l'action - l'impossibilité de prescrire un comportement à adopter face au problème 	action
« une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme, avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente » (Zarifian, 2001 : 69)	<ul style="list-style-type: none"> - la compréhension de la situation - la mobilisation, l'utilisation, la vérification de ce que l'on sait déjà - la modification des connaissances en fonctions des problèmes et des enjeux - un meilleur apprentissage dans des situations variées et inhabituelles 	apprentissage
« la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de coresponsabilité » (Zarifian, 2001 : 71)	<ul style="list-style-type: none"> - faire appel aux compétences des autres - donner un sens collectif aux actions, partager les valeurs - associer la responsabilité personnelle et celle des autres participants de l'action commune 	co-action

Nous en déduisons que la compétence résulte à la fois de l'action, de l'apprentissage et de la coopération avec les autres. La perspective actionnelle met en scène un enseignant actif et

compétent ou, comme le veut Richer (2012 : 170), « un enseignant professionnel des langues ». Le défi se pose désormais aux établissements de formation des enseignants de langues (y compris les enseignants FOS) : ceux-ci devraient s'orienter vers la formation de professionnels des langues et proposer des modalités de formation qui combinent l'action, l'apprentissage et la coopération avec le milieu de référence. Tout en confrontant les futurs enseignants FOS aux tâches réelles de l'enseignant / concepteur de formations FOS, la perspective actionnelle rend conscient de ce que l'atteinte du but requiert forcément la mobilisation des compétences (générales et langagières) et des stratégies dans un contexte situationnel précis, la réalisation des activités langagières et le traitement des textes / discours. Nous en concluons que la perspective actionnelle présente plusieurs profits pour la formation des futurs enseignants FOS : comme les tâches d'apprentissage accomplies par les étudiants sont similaires aux tâches sociales exécutées en réalité par l'enseignant FOS, elles permettent aux futurs enseignants de se rendre compte de leurs compétences, d'opérationnaliser celles-ci et de les appliquer en pratique. En ce sens, la perspective actionnelle mise au service de la formation des formateurs anticipe la pratique enseignante réelle (et exécution des tâches sociales), mais, sous forme de tâches d'apprentissage, elle engage déjà le futur enseignant FOS dans la vraie démarche pédagogique qu'il conviendra d'appliquer le futur professionnel immédiat.

Bibliographie :

ABBOT, G., 1983, „Training teachers of EST: Avoiding orthodoxy”, in *The ESP Journal* 2 (1), 33-36.

BEACCO, J.-C., 2015, « Le CECR, victime de son succès ? Libres propos sur un mythe didactique », in SOWA, M. (Ed.), *Enseignement / apprentissage du français face aux défis de demain*, Lublin, Werset, 75-82.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer, 2001, Paris, Didier.

CARRAS, C., 2015, « Les stratégies de collecte des données : aspects institutionnels et déontologiques », in *Points Communs* 2, 20-28.

CARRAS, C., TOLAS, J., KOHLER, P., SZILAGYI, E., 2007, *Le Français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, Paris, CLE International.

DENYER, M., 2009, « La perspective actionnelle définie dans le CECR et ses répercussions dans l’enseignement des langues », in LIONS-OLIVIERI, M.-L. et LIRIA, Ph., (Eds.), *L’approche actionnelle dans l’enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Barcelone, Difusion FLE / Maison des Langues, 141-156.

EWER, J.R., 1983, „Teacher training for EST: Problems and methods”, in *The ESP Journal* 2 (1), 9-31.

GAJEWSKA, E. et SOWA, M., 2014, « Les facettes multiples du français enseigné sur objectifs spécifiques : un enjeu pour l’ingénierie de formation », in *Points Communs Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, n°1/avril, 6-17. <http://www.francais.cci-paris-idf.fr/pc1/> (18.04.2016)

GAJEWSKA, E. et SOWA, M., 2015a, « Sposoby kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych: od rzeczywistości edukacyjnej do rozwiązań systemowych », in *Neofilolog* 44/2. 233-248.

GAJEWSKA, E. et SOWA, M., 2015b, *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin, Werset.

HUTCHINSON, T. et WATERS, A., 1987, *English for Specific Purposes. A Learning-centered Approach*, Cambridge, Cambridge University Press.

LACOSTE, M., 1995, « Paroles, action, situation », in BOUTET, J. (Ed.), *Paroles au travail*, Paris, L’Harmattan, 23-44.

LANG, V., 1999, *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.

LE BOTERF, G., 1995, *Repenser la compétence*, Paris, Eyrolles.

MANGIANTE, J.- M. et PARPETTE, CH., 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.

MEDIONI, M.-A., 2009, « L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme », in *Les Langues Modernes*, www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/Medioni_

[article_GFEN_article_site_APLV.pdf](http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/Medioni_article_GFEN_article_site_APLV.pdf) (18.04.2016)

PORCHER, L., 1976, « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen », *Études de linguistique appliquée* 23.

RICHER, J.-J., 2012, *La didactique des langues interrogée par les compétences*, Bruxelles, E.M.E.

RICHTERICH, R., 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette.

SCHÖN, D., 1994, *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.

SOWA, M., 2011, *D'une activité pédagogique à l'activité professionnelle. Le cheminement vers la compétence*, Lublin, TN KUL.

SOWA, M., 2015, « Specjalizacja nauczycielska na filologii romańskiej a kompetencje nauczyciela języka specjalistycznego », in *Linguodidactica* XIX. 239-254.

SOWA, M., 2016, « Paysage éducatif en mouvement : les défis politiques et didactiques de l'enseignement des langues de spécialité en Pologne », in KOMUR-THILLOY, G. et PAPROCKA-PIOTROWSKA, U., (Eds.), *Éducation plurilingue : contexte, représentations, pratiques*, coll. « Université », Série Sciences du langage, Paris, Orizons, 323-334.

ZARIFIAN, Ph., 2001, *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*, Paris, Éditions Liaison.

Les écrits professionnels en formation d'adultes faiblement qualifiés : de la typologie aux solutions didactiques

M.C. Guernier, M.H. Lachaud, J.P., Sautot, Groupe Recherche Action Formation Français Insertion Compétences (GRAFFIC), Université Grenoble Alpes

Résumé

La recherche dont nous rendons compte s'inscrit dans des travaux dans le domaine de la lutte contre l'illettrisme chez les adultes. Elle s'intéresse à la problématique de l'enseignement des discours oraux et écrits dans le cadre d'une formation professionnelle. Cette formation accueille des adultes dont les besoins sont très variés, de l'analphabétisme jusqu'à l'apprentissage en FLE.

Un but est de construire une typologie des discours utilisés en formation. Les données sont constituées de plusieurs centaines de documents bruts ou didactisés, recueillis dans les entreprises ou les formations. L'objectif est d'évaluer les potentialités didactiques des discours écrits pour construire des solutions de continuité dans l'apprentissage de l'oral et de l'écrit.

Mots Clé

formation d'adultes, discours, écrits professionnels, didactique, oral

Le Groupe Recherche Action Formation Français Insertion Compétences (GRAFFIC) travaille sur la formation professionnelle et s'intéresse à l'enseignement des discours oraux et écrits. La méthodologie mise en œuvre dans la recherche présentée ici est une observation participante, au cours de laquelle les chercheurs sont partie prenante de la conception didactique et de l'animation pédagogique. La recherche poursuit plusieurs buts :

- construire une typologie à partir d'un corpus de discours utilisés comme supports de formation dans ce type de formation,
- mettre en évidence les compétences langagières orales que la maîtrise de ces écrits professionnels requiert et mobilise,
- évaluer les potentialités didactiques de ces discours écrits dans la perspective de construire une continuité dans l'apprentissage de l'oral et de l'écrit,
- élaborer et expérimenter des séances de formation prenant appui sur le développement des compétences orales pour développer les compétences

scripturales ;

et articule deux approches :

- une approche acquisitionnelle qui interroge l'articulation entre la compétence orale et la compétence écrite / scripturale dans l'apprentissage de l'écrit par des adultes ayant une faible maîtrise de la lecture/écriture ;
- une approche didactique qui découle de la précédente et dont l'objet est de définir des actions de formation aux écrits professionnels.

L'axe de notre recherche dans cet article est la construction d'une typologie des discours professionnels utilisés pour la formation d'un public faiblement qualifié. Les données que nous analysons sont constituées de plusieurs centaines de documents bruts ou didactisés, recueillis d'une part dans les entreprises où exercent les adultes en formation, d'autre part dans les formations assurées par un organisme de la région Auvergne – Rhône – Alpes (Alpes Formation à Lyon). Ces documents professionnels constituent une part de l'environnement de travail des apprenants et, pour partie, des supports de leurs apprentissages. Notre objectif est d'en évaluer les potentialités didactiques dans une solution de continuité dans l'apprentissage de l'oral et de l'écrit, pour un public en difficulté avec la langue française (FLE, FLS) ou possédant une faible maîtrise littéraire (analphabétisme, illettrisme).

L'enjeu est double : (1) analyser les variétés discursives et génériques mises à disposition par les entreprises pour former les deux publics cibles ; (2) mesurer en quoi didactique professionnelle et didactique du français sont compatibles ou complémentaires dans des formations aux contours parfois ambigus dans leur définition.

1. Le continuum oral-écrit

La problématique qu'interroge notre recherche s'appuie principalement sur trois notions : la littératie, les ordres oral et scriptural et le texte oral.

La notion de littératie envisage une articulation entre l'écrit et l'oral. Prenant appui sur les travaux de Goody (1979, 1994), Jaffré (2004 : 31) définit la littératie comme désignant « *l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son*

contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps ». De nombreuses activités humaines qui nécessitent l'usage de l'écrit, mobilisent donc des compétences qui dépassent la maîtrise du code écrit mais requièrent des habiletés plus larges et peut-être plus complexes. Or, il apparaît que parmi ces habiletés dites littératiques, certaines sont communes aux compétences orale et écrite : les compétences pragmatiques, les compétences discursives, certaines compétences relatives à la maîtrise du temps et de l'espace. Séparer oral et écrit dans l'apprentissage est possiblement contre-productif.

La langue se réalise, selon Peytard (1970), dans deux ordres. L'oral et le scriptural constituent « deux ordres de situation et de descriptions linguistiques » selon une opposition d'« ordre de réalisation » des messages : l'ordre oral est « celui dans lequel est situé tout message réalisé par articulation et susceptible d'audition » ; l'ordre scriptural est « celui dans lequel est situé tout message réalisé par la graphie et susceptible de lecture ». Toutefois, Dabène (1987 : 21 sqq.) remarque que certaines caractéristiques de la scripturalité se manifestent dans certaines réalisations orales, comme par exemple les échanges oraux à distance. Ces principales caractéristiques sont :

- une absence du non verbal qui ne peut donc compenser l'incompréhension du verbal ;
- un échange de type monologal qui dissocie production et réception du discours, et qui oblige à produire le message en imaginant la compréhension du récepteur ;
- une décontextualisation du référent, qui oblige à sa construction abstraite par le moyen d'actes de langage précis : dénommer, situer, décrire, etc. ;
- une planification et une structuration du message proches de celles de l'énoncé écrit et qui
 - linéarise le discours en évitant les reprises et les corrections,
 - verbalise les déictiques (en lien avec la décontextualisation du référent),
 - construit une organisation cohérente du texte et la cohésion du texte en recourant en particulier aux anaphores.

Il existe donc un continuum entre oral et écrit, et non une dissociation entre ces deux ordres langagiers. Dans une perspective didactique, il semble pertinent d'interroger cette notion de continuum qui suppose une possibilité de transition entre les deux ordres. Mais on peut

considérer des inclusions, éventuellement partielles, d'un ordre dans l'autre, car, fondamentalement, une part de l'écrit est une transposition de l'oral. Sur le plan didactique, la continuité permet d'envisager une progression de l'oral vers l'écrit quand l'inclusion permet d'envisager un apprentissage de l'écrit par l'oral.

La définition que Schaeffer (Ducrot & Schaeffer, 1972 : 595) propose du texte rend valide la notion de texte oral et permet de considérer que le texte oral est une « chaîne linguistique », qu'il possède « une unité communicationnelle » et « une unité globale de thème (topic) » et qu'il peut être le composant d'un discours. De plus, dans la mesure où elle concerne le texte parlé ou écrit, cette définition établit des analogies entre les formats oraux des textes et les formats écrits. Elle fonde ainsi l'idée que la maîtrise des formats textuels oraux est une composante de la maîtrise des formats textuels écrits. L'enseignement apprentissage du texte, en tant que format linguistique, permettrait d'appréhender les notions de cohésion, cohérence, acceptabilité, valables aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

Dans une précédente recherche (Guernier, 2009 ; Guernier, Lachaud & Sautot, 2016 ; Lachaud & Rehaili, 2012), nous avons analysé des situations de formation à l'écrit pour ces publics et nous avons constaté que majoritairement :

- les apprentissages de l'oral et de l'écrit ne sont pas articulés ;
- le travail sur l'oral est conçu à partir d'échanges informels pour installer le groupe, créer de la convivialité et conduit de fait à ne pas instituer un apprentissage de l'oral (Guernier, 2010, 2012) ;
- l'apprentissage de l'écrit est conçu comme un apprentissage des formes de l'écrit en lien avec des pratiques sociales et / ou professionnelles : remplir un chèque, lire une facture, comprendre sa feuille de paie, etc. et / ou des apprentissages en morphosyntaxe.

Il y a donc une contradiction didactique, pour des personnes en difficulté avec l'écrit, de fonder son enseignement-apprentissage principalement sur celui-ci. Nous avons également constaté que les activités écrites proposées prennent peu appui sur les compétences langagières orales déjà construites, dans la langue maternelle ou dans d'autres langues, dont le français. Or, le plus souvent, les adultes dits en difficultés avec l'écrit disposent, à l'oral, dans leur langue maternelle et quelquefois en français, de compétences développées et maîtrisent souvent des outils de communication contemporains (Lachaud, 2008, 2009, 2014 ;

Barrot & Lachaud, 2011). Lachaud (2011) a ainsi mis en évidence les habiletés littéraires de ces personnes dans le cadre de leur activité professionnelle. Ces différents constats nous ont conduits à orienter notre recherche sur l'exploration des conditions et des modalités de l'enseignement apprentissage de l'écrit à partir du travail sur l'oral.

2. Présentation de la typologie

Nous avons recueilli un corpus de documents dont les origines sont, d'une part les entreprises où exercent les adultes en formation, d'autre part les formations dans lesquelles ils sont inclus. Ces documents professionnels sont, pour partie, constitutifs de l'environnement de travail des apprenants et, pour une autre partie, intégrés aux situations de leurs apprentissages. L'organisme de formation s'oblige donc à concevoir des situations didactiques adaptées et qui prennent en compte l'environnement scriptural des apprenants. Cela suppose une démarche didactique qui soit en mesure de considérer les documents prélevés sur le lieu de travail comme un paramètre de la situation d'apprentissage. Une des motivations de la typologie est donc de réduire la masse des documents et de permettre une didactisation plus efficace. Pour cela, nous avons analysé ces écrits selon deux perspectives :

- selon les compétences linguistiques langagières et discursives qu'ils mobilisent dans le but d'identifier la congruence entre les compétences orales et les compétences scripturales nécessaires à la maîtrise de ces écrits ;
- selon leur potentialité didactique.

Le corpus analysé comprend 450 documents de 27 origines différentes et représentants divers genres²⁰. Pour envisager une exploitation didactique de cet ensemble, nous avons réalisé une grille d'analyse en quatre points principaux : la fonction de l'écrit ; la production et réception de l'information ; les modalités sémiotiques ; les formes linguistiques.

La rubrique "Fonction de l'écrit" renseigne la visée discursive principale du document. Dans la lignée des travaux d'Austin, cette entrée renvoie aussi à des notions de langage opératif VS langage naturel issues de l'ergonomie (Karsenty & Falzon, 1993), ou à celle de textualisation qui articule parole et travail (Filliettaz, 2002). Les documents y sont classés dans cinq

²⁰ « Genres primaires » selon Bakhtine (1952), « modes d'organisation du discours » variés selon Charaudeau (1992).

catégories.

Tableau n°1 : fonctions de l'écrit professionnel

Fonction principale	Attester	
	Adhérer	
	Demander	
	Rendre compte	
	Prescrire	une attitude
		une procédure
	Décrire	l'entreprise
		le salarié
un objet		

La rubrique "Production et réception de l'information" s'intéresse à la chaîne communicative en lien avec l'emploi des documents en situation de travail. Elle comporte deux niveaux : la production en lien avec le destinataire ; la réception en lien avec le destinataire. Quatre types d'interlocuteurs ont été identifiés : un collègue, un membre de la hiérarchie, un fournisseur ou un usager – voire un client. La plupart des documents sont édités à destination du salarié par la hiérarchie ou par les formateurs. Les documents destinés à une communication partant du salarié sont essentiellement des formulaires administratifs qui, dans quelques cas rares, exigent un développement rédactionnel.

Tableau n°2 : Production et réception de l'écrit professionnel

Production ou réception d'informations	de...	un collègue
	ou	la hiérarchie
	vers...	un fournisseur
		un usager

La rubrique "Modalités sémiotiques" fait intervenir des marques diverses : le code alphabétique et les codes iconographiques. L'appellation « alphabétique » renvoie à un usage du code du même nom, en concurrence avec d'autres formes sémiotiques. La

complexité des documents oblige à rendre compte de l'intrication de ces deux dimensions. La dimension alphabétique se présente sous quatre formes : rédactionnel, formulaire, structure liste ou tableau à double entrée. Les documents présentent néanmoins des formes très variées. Les règlements intérieurs ou les contrats de travail sont essentiellement alphabétiques et rédigés. Les feuilles de présence au travail, les fiches de chantier ont des structures tabulaires plus ou moins complexes. Les rubriques de ces tableaux sont relativement récurrentes au sein d'un type de document mais leurs présentations sont très variables d'une entreprise à l'autre.

L'intrication de la dimension iconographique avec la dimension alphabétique se réalise selon deux principes : la juxtaposition ou l'inclusion. Les documents prescriptifs juxtaposent fréquemment rédactionnel et image, quand la bande dessinée intègre le rédactionnel à l'image. Dans les deux cas, juxtaposition ou inclusion, il existe une structure englobante. Ainsi, les documents rendant compte d'une procédure et utilisant des images proposent fréquemment une succession de paragraphes où sont juxtaposés un fragment rédigé et une image.

Tableau n°3 : modalités sémiotiques de l'écrit professionnel

Modalités sémiotiques	Iconographie	Logogramme
		Photographie
		Schéma
		Idéogramme (flèche, soulignement)
		Graphiques
	Code écrit	Formulaire
		Rédactionnel
		Liste
		Tableau à double entrée
	Combinaison icono-scripturale	Inclusion
		Juxtaposition
		Surcharge (rature, gras...)
		Typographie (majuscule-minuscule- gras - ...)
		Tapuscrit - manuscrit

Enfin, la rubrique "Formes linguistiques" rend compte de la présence dans la part alphabétique, d'un lexique spécialisé lié à la situation de travail, de formes syntaxiques (structures phrastiques complètes, infinitives ou nominales), de la présence d'assertions ou de modalités (pouvoir, vouloir, devoir) qui renvoient à une dimension illocutoire, voire perlocutoire du discours.

Tableau n°4 : formes linguistiques de l'écrit professionnel

Formes linguistiques	Lexique spécialisé	
	Syntaxe	Phrases verbales
		Structures infinitives
		Structures nominales
	Modalisation	assertion
		obligation
		possibilité
		volonté

3. Écrits professionnels : quelle mise en œuvre ?

La mise en œuvre d'une didactique du texte qui recouvre les deux ordres oral et scriptural passe par trois pistes :

- des caractéristiques textuelles de l'ordre scriptural se manifestent aussi dans l'ordre oral et dans certains cas, c'est l'absence de ces caractéristiques qui constitue un élément didactique intéressant ;
- certains documents purement alphabétiques mettent en œuvre des textes qui relèvent du seul ordre scriptural, leurs caractéristiques nécessitant alors une approche spécifique ;
- des documents prévus pour les salariés en difficulté avec l'écrit sont conçus avec des mécanismes de compensation scripturaux et/ou des dispositifs oraux d'accompagnement.

Majoritairement, les documents sont didactisés à des fins professionnelles, soit pour assurer une certaine productivité du salarié, soit pour lui assurer une meilleure insertion

professionnelle²¹. Cette didactisation n'est pas toujours assurée par un formateur spécialiste de la langue ce qui explique la présence de dispositifs de compensation qu'on pourrait qualifier de naïfs. L'objet du paragraphe suivant est de traiter des exemples d'écrits professionnels et de montrer en quoi les caractéristiques de ces écrits rendent possible une didactique du texte écrit/oral.

3.1. Des textes prescriptifs pour apprendre

Pour développer des compétences scripturales, il convient, selon nos hypothèses, de repérer au travers des écrits des congruences entre les deux ordres oral et scriptural. Il n'est pas possible de dérouler ici des exemples de tous les types de textes. Nous limiterons donc le propos à deux exemples de textes prescriptifs en montrant l'intérêt et la limite du genre en fonction des exemples traités.

Les textes prescriptifs ont un intérêt didactique certain. Ils constituent une solution pour apprendre, entre autres à planifier le texte et à contextualiser l'action. Ils présentent l'avantage supplémentaire d'être fortement ancrés dans les situations de travail.

3.1.1. Décrire son poste de travail


Le premier exemple est un texte prescrivant une procédure d'emballage de pièces mécaniques. Il émane de l'encadrement de l'entreprise et est à destination du salarié sur le poste de travail. Il ne requiert de sa part aucune production langagière, ni écrite ni orale. On peut estimer que la seule réponse possible est actionnelle : les pièces sont bien emballées. La fonction principale de ce document est vraisemblablement d'être un aide-mémoire. Sa composition renvoie donc à une certaine efficacité pragmatique, mais n'en fait pas nécessairement un prototype du genre prescriptif. La page est organisée en deux parties :

1. Le cartouche supérieur identifie l'entreprise au moyen d'un logo. Un titre identifie la nature prescriptive du document et un sous-titre identifie le poste de travail concerné, divers codes alphanumériques identifient le document.
2. Le corps du document présente des photographies prises sur le poste de travail,

²¹ L'un n'étant pas exclusif de l'autre.

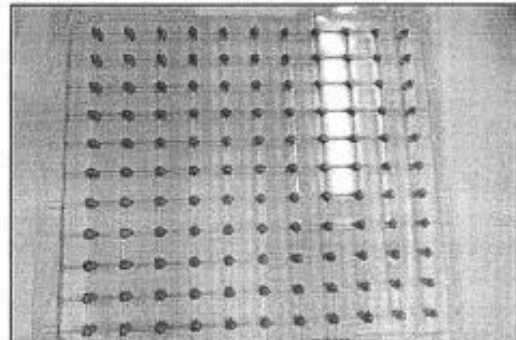
auxquelles sont juxtaposés des encadrés verbaux numérotés. Les vignettes verbal/image décrivent la procédure. Chaque image illustre le propos du texte. Une cinquième vignette disposée au centre est descriptive. Le rapport verbal/image s'y inverse. Sur le plan descriptif, l'image est ici plus explicite que le texte. Au niveau linguistique, les cinq vignettes expriment, de manière hétérogène, une obligation. Trois présentent des structures infinitives et deux des structures nominales. Le rapport entre verbal/image est variable. L'action peut être représentée, par exemple par les deux modalités sémiotiques (vignette1) ou par le rédactionnel seul, quand l'image représente l'objet de l'action (vignette2) ou quand elle représente le produit de l'action (vignette3).

Document n°1 : Instruction de conditionnement

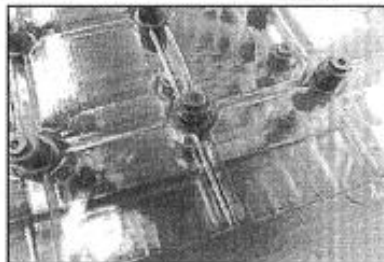
	INSTRUCTION	INS – [REDACTED]	
		N° Doc. [REDACTED]	Ind. [REDACTED]
ARMATURE – Réf. [REDACTED] CONDITIONNEMENT			



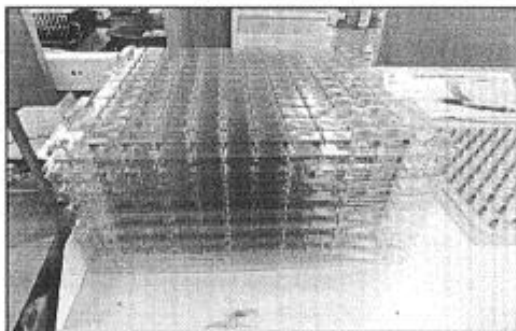
1 / Prendre les pièces triées et conditionnées en bac bleu avec sachet. Utiliser des gants !



2 / Prendre un plateau et insérer les pièces dans les alvéoles REF: [REDACTED]. Quantité 121 pièces par plateau. **Ne pas poser la clayette à remplir sur une clayette pleine, risque d'oubli d'une pièce !**



Sens d'insertion de la pièce dans l'alvéole



3 / Composer des piles de 14 clayettes pleines et terminer par une clayette vide.



4 / Validation du service contrôle suivant la [REDACTED].
a) Pas de pièce manquante
b) Pile de 14 plateaux + 1 plateau vide
Quantité : 1694 pièces

Ce matériau textuel varié est exploitable en formation. La tentation est grande de proposer un questionnaire de lecture, une étude des formes syntaxiques et un relevé lexical qui

enrichirait le vocabulaire des apprenants... Pour l'avoir observé, ce type de propositions pédagogiques centrées sur les codes ne convient guère, en termes d'efficacité, aux volumes des formations ou au niveau de formalisation des apprenants. Les temps relativement courts impartis aux formations linguistiques laissent peu d'opportunité pour une approche grammaticale décontextualisée comme la pratiquent beaucoup les manuels scolaires. Ce type d'activité grammaticale est « secondarisée » (ou secondaire, CF. Bautier & Goigoux, 2004) parce que les notions y sont donc décontextualisées et parce que l'activité elle-même exige l'adoption d'une finalité d'apprentissage spécifique et abstraite. Les publics qui nous intéressent peuvent absolument entrer dans une activité grammaticale, mais n'ont pas toujours acquis les attitudes nécessaires à une activité secondarisée.

Plusieurs autres objectifs pédagogiques peuvent être définis en partant de l'étude d'un tel document. Deux directions de travail sont possibles : de l'oral vers l'écrit et de l'écrit vers l'oral. La familiarité des apprenants avec la situation de travail décrite commandera des configurations pédagogiques variées. Notre propos n'est cependant pas de proposer la configuration d'une situation problème donnée mais de montrer le champ des possibles en termes de congruence discursive entre oral et écrit.

3.1.2. S'impliquer dans le texte

Cette prescription écrite est strictement monogale quand l'installation sur un poste de travail appelle un dialogue, notamment dans l'intercompréhension des tâches prescrites. En formation, cette installation peut être simulée au cours de dialogues entre un encadrant et un encadré, entre pairs, et cela à plusieurs niveaux : liste des objets présents sur le poste de travail, statuts et fonctions des objets, liste ordonnée des actions à mener, motivation des actions en termes de qualité de la production. La mise en dialogue du discours d'un document par essence monogal contribue à comprendre mieux les fonctions de ce texte. Mais une part du travail à réaliser consiste à en comprendre le fonctionnement. Deux points apparaissent importants dans ce fonctionnement : la part descriptive et la planification.

Une tâche fréquente demandée aux apprenants est de décrire leur poste de travail. Le document participe à cette description. La part descriptive d'un discours sert ce discours quel

qu'en soit le genre. Sa maîtrise est donc fondamentale. Le recours à l'image est d'une efficacité certaine sur le plan descriptif, mais il est dommageable sur le plan de la maîtrise langagière en incitant à l'usage d'une deixis monstrative spécifique de l'oral exercé en situation. Le travail langagier oral en dehors du poste de travail oblige l'apprenant à verbaliser les conditions de son action sur ce poste, et donc à contextualiser les opérations effectuées. Une des difficultés observées chez certains adultes est une difficulté à expliciter une situation et à en rendre compte de manière compréhensible et/ou exhaustive en dehors de la situation. L'observation de séances de formation montre que l'interlocuteur résout en partie le problème par une connivence avec l'apprenant. Or si l'on génère une contrainte forte comme la simulation de l'incompréhension, des difficultés d'explicitation surgissent. D'où l'intérêt de travailler la question de la contextualisation du référent. Cela passe par la mise en œuvre d'opérations descriptives spécifiques : nommer, localiser, qualifier, situer (Charaudeau, 1992 : 686) qu'une oralisation du texte en dehors du poste de travail ou hors la présence des photographies oblige à mettre en œuvre. Ce n'est plus alors la compréhension du document écrit qui est visée mais une compréhension épilinguistique du fonctionnement du discours.

Une difficulté spécifique du document proposé vient du fait que la description du poste de travail n'est réalisée que du seul point de vue de la qualité du produit. Ce point de vue est celui de l'entreprise et de la recherche de productivité. Ainsi, sur le plan langagier, la description des gestes prescrits pour parvenir à une production matérielle correcte ne rend pas compte de l'environnement affectif et langagier qui entoure les tâches. Le document est ainsi remarquablement lacunaire sur les motivations des actions qu'il prescrit, sur les difficultés que peut rencontrer l'opérateur, ou encore sur les interactions que génère le contrôle de qualité en aval du poste. Ainsi la verbalisation des non-dits, des ressentis, l'explicitation de la motivation des gestes techniques... constituent une puissante motivation de production discursive parce qu'elle implique l'apprenant. Elle conduit à produire un texte oral plus complet et plus explicite que le texte écrit proposé comme support du travail. On observe alors une meilleure implication des apprenants dans la production orale parce qu'ils sont plus motivés à expliquer comment ils font bien leur travail qu'à reformuler des consignes qu'ils ont en général fort bien intégrées. Le discours prescriptif change alors quelque peu de visée. Il ne s'agit plus de dire l'obligation de gestes à exécuter mais

d'exprimer comment bien faire son travail.

3.1.3. Faire de la grammaire pour le texte

La planification du texte écrit prescriptif est triviale. Elle est fortement contrainte par la situation référente et l'ordre du texte ne doit rien au talent d'un auteur littéraire. Le texte rend compte d'une suite d'opérations techniques dont l'ordre est conditionné par des normes extralinguistiques. De ce point de vue, ce type de document apparaît être un bon support pour contraindre les apprenants à ordonner un discours et surtout à prévoir cet ordonnancement. Faisant cela, on installe une confusion entre ordre de la prescription et ordre textuel, ce qui n'est pas toujours le cas, notamment dans les textes narratifs. Mais, si la variation de l'organisation interne de ce texte ne peut guère être travaillée à partir de cet exemple, le document prescriptif donne matière à une « Grammaire du sens et de l'expression »²². Nous avons signalé plus haut les opérations descriptives qu'il convient d'intégrer au discours. D'autres opérations existent, dont les signifiants varient dans le texte écrit : l'expression de l'obligation. Dans son imperfection rédactionnelle, le texte écrit montre deux variantes elliptiques de l'obligation : la forme nominale et la forme infinitive. Il ne s'agit pas d'étudier la formation morphosyntaxique de telle modalité ou d'étudier la conjugaison des verbes modaux. L'usage de l'infinitif dans la prescription est une forme tronquée de périphrases verbales. La nominalisation, les formes personnelles de seconde personne (impératif et présent de l'indicatif), l'auxiliarisation sont autant de manières pragmatiques de prescrire ou d'ordonner. Plus largement ce sont les domaines de l'injonction, de l'obligation, de l'interdiction qui sont visés et autant de moyens d'expression qui sont développés, utilisables à l'oral comme à l'écrit. L'objectif pédagogique n'est pas de faire acquérir une terminologie grammaticale, mais bien d'activer des variantes expressives d'une même notion, donc d'offrir des moyens nuancés d'expression.

3.1.4. Conclusion intermédiaire

L'exploitation de ce type de document ouvre donc des possibilités de développement didactique en termes de maîtrise du texte et d'appropriation du poste de travail. Quelques

22 En référence à celle de Charaudeau (1992).

caractéristiques de l'ordre scriptural peuvent être travaillées. Ainsi, le texte prescriptif oblige à une planification stricte et à une contextualisation des actions relatées. Ces deux points sont de réelles difficultés pour les apprenants faiblement littératisés et le travail du texte dans ses deux réalisations, orale et scripturale, offre l'opportunité de travailler ces questions malgré de faibles capacités de décodage de l'écrit et/ou des difficultés d'expression en français. Les séances d'enseignement observées montrent à ce sujet une implication plus effective des apprenants tant dans les tâches d'expression que dans les tâches d'étude de la langue.

3.1.5. Parler de soi : la sécurité sur le poste de travail

Notre premier exemple était construit « bottom-up », partant du besoin identifié de décrire une procédure dans une situation professionnelle très précise. Notre second exemple est une production a priori réalisée dans une perspective de prévention des accidents. La prescription s'applique alors à un grand nombre de situations professionnelles. Elle a donc une dimension générique. L'intérêt d'un texte de ce type est qu'il énonce des règles de sécurité dans une contextualisation moins précise que le document précédent, ce qui produit une certaine difficulté de traitement du message.

Le document produit par une grande entreprise de travaux publics est extrait d'un calendrier dont l'ensemble des pages propose des textes similaires. Le document juxtapose deux fonctions : la fonction calendaire et une injonction sécuritaire à propos de manutention, qui n'ont aucun rapport entre elles. La fonction calendaire n'est pas explorée ici mais sa juxtaposition à la fonction prescriptive est susceptible de générer des problèmes spécifiques de compréhension. Contrairement à l'exemple précédent où la prescription était planifiée linéairement, le texte est structuré selon une hiérarchie inclusive simulée par la superposition de documents dessinés. Outre la part calendaire, cette hiérarchie propose quatre niveaux qui forment une mise en abyme du propos. Au fond, une image à dominante de couleur rouge qui montre de « mauvaises pratiques » et signalent le danger par des pictogrammes superposés à l'image, puis dans l'ordre de superposition, l'image d'un carnet à spirale qui contient un message alphabétique, l'image explicative d'une bonne pratique de manutention, et enfin une carte, intitulée « Les bonnes pratiques » qui verbalisent ces

pratiques. Ce dernier niveau propose un logogramme jaune et noir (texte + pictogramme) d'identification de la campagne de sécurité.

Document n°2 : Calendrier

Organisation des manutentions

J'anticipe et j'organise mon travail afin de limiter les efforts

Les bonnes pratiques

- Lors des commandes de matériel et/ou découpements, prendre en compte les poids et les efforts (poids des boîtes de colis, benne avec ouverture latérale...)
- Utiliser les moyens communs de manutention (à disposition sur le chantier) (grues...)
- Faire appel à un collègue

Directeurs et personnel d'encadrement, pensez à planifier et à réaliser vos Visites Hiérarchiques de Sécurité et vos 1/4 d'heure prévention.

2012 MARS

1	J
2	V
3	S
4	D
5	L
6	M
7	M
8	J
9	V
10	S
11	D
12	L
13	M
14	M
15	J
16	V
17	S
18	D
19	L
20	M
21	M
22	J
23	V
24	S
25	D
26	L
27	M
28	M
29	J
30	V
31	S

La difficulté majeure de ce document nous semble résider dans le fait qu'il ne contient pas un, mais plusieurs textes, et qu'il a plusieurs destinataires. Ainsi, le cartouche « Les bonnes pratiques » s'adresse à un niveau intermédiaire d'encadrement. La verbalisation en rouge, en bas du carnet à spirale, à un niveau d'encadrement supérieur au précédent. Les images et la verbalisation en bleu, aux ouvriers. Le document recèle un présupposé sémiotique : plus le niveau hiérarchique dans l'entreprise est bas, plus le message doit être adressé directement, ici par l'image plus que par un message alphabétique. Rien n'interdit, en formation, de lire et comprendre les messages qui ne sont pas directement adressés aux apprenants. Mais il semble assez productif de s'intéresser aux messages de sécurité qui concernent très directement les apprenants à faible niveau de qualification professionnelle et d'habileté littéraire. Cela permet, ici, de situer l'apprenant en action dans son poste de travail.

S'agissant de sécurité au travail, les situations d'accident sont le produit d'une situation potentiellement dangereuse et d'un comportement individuel inadapté de l'opérateur, ici l'apprenant. Ce type de document intéresse donc les deux didactiques, professionnelle et linguistique. Linguistique, car les divers points évoqués dans l'exemple précédent sont valides. S'y ajoutent des points spécifiques aux codes utilisés et aux textes contenus et/ou à produire. Deux points apparaissent intéressants :

1. Le texte destiné aux apprenants est sémiotiquement mixte : la situation est décrite iconographiquement, le message d'alerte est exprimé par un code couleur et par des signaux pictographiques, la solution est exprimée par le code alphabétique.
2. Le texte est explicatif : il contient la description des situations potentiellement dangereuses, les conditions d'apparition du risque, et les solutions à adopter.

D'un point de vue linguistique, verbaliser les conditions d'apparition du risque et les solutions préventives suppose de travailler sur l'expression des relations logiques, notamment l'implication, l'explication et l'hypothèse (cf. Charaudeau, 1992 : 493 sqq.). Le passage d'une prescription à la première personne contraste avec la prescription exprimée avec des formes impersonnelles, du premier exemple. Cela valide et renforce l'idée d'une implication forte de l'apprenant dans l'expression de ses capacités à évoluer sur un poste de travail. Sur le plan sémiotique, l'interprétation des images, des codes couleurs et des codes pictographiques²³ est doublement intéressante. Développer des capacités d'interprétation de ces formes de l'écrit constitue une forme d'entrée dans l'écrit susceptible de lutter contre les stratégies d'évitement spécifiques au public illettré. Cela est d'autant plus utile que les messages pictographiques envahissent les lieux publics. La formation aux écrits professionnels produirait donc des effets transférables dans la vie personnelle.

4. Conclusion

Nous avons posé, en introduction, un double enjeu : (1) analyser les variétés discursives et génériques ; (2) mesurer la compatibilité des didactiques professionnelles et du français. Le traitement des deux exemples de textes prescriptifs montre la compatibilité des deux didactiques. La place manque ici pour traiter totalement le premier point. La variété des

²³ Les pictogrammes contenus dans le document étudié sont obsolètes, une nouvelle norme étant entrée en vigueur en 2015.

écrits professionnels est forte mais ne couvre pas l'ensemble du spectre discursif. Le discours narratif est notoirement absent. Les autres variétés (énonciative, descriptive et argumentative si l'on s'en tient à la typologie de Charaudeau, 1992) sont présentes ou potentiellement convocables. La transposition des discours de l'écrit vers l'oral oblige cependant à des réorientations qui favorisent l'expression de soi. De ce point de vue, les séances de formation s'exposent au risque de s'écarter des référentiels mis au point pour les formations observées. Cela se ferait au bénéfice du salarié sur le plan langagier, pas nécessairement au service de sa productivité la plus immédiate. Éthiquement, ce léger glissement ne semble pas scandaleux.

5. Bibliographie

BAKHTINE, M. (1952-1953, paru en 1979, tr. Fçse 1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.

BARROT, A. & LACHAUD, M.-H. (2011). Vers une prise en compte des compétences issues de l'expérience dans les apprentissages en FLP. *Savoirs et Formation, recherches et pratiques*, n°2. p.41-55.

BAUTIER, E., & GOIGOUX, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 89-100.

BORDON, E., VAILLANT, P. & SAUTOT, J.-P. (2008). Interprétation de pictogrammes : Genèse d'une compétence. In I. DARRAULT-HARRIS & J. FONTANILLE. (dir.). *Les âges de la vie – Sémiotique de la culture et du temps* (pp.251-296). Paris : PUF, 2008.

CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette Éducation.

DABÈNE, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck-Université, coll. Prismes – Paris : Éditions Universitaires.

DUCROT, O. & SCHAEFFER, J.M. (1972). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Éditions du Seuil.

FILLIETTAZ, L. (2002). *La parole en action*. Québec : Éditions Nota bene.

GOODY, J. (1979). *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit.

GOODY, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF.

GUERNIER, M.C. (2009). Apprendre à lire et à écrire à des adultes ou le rejet du scolaire.

Actes du Symposium International École(s) et cultures(s) : Quels savoirs ? Quelles pratiques ?.
Lille, 12-13 novembre 2009.

GUERNIER, M.C. (2010). Les représentations des formateurs et leurs incidences sur la conception de la formation en linguistique. *Savoirs et formation, recherches et pratiques*. N°1. Montreuil : AEFTI. pp.93-112.

GUERNIER, M.C. (2012). Les contenus linguistiques dans les référentiels et les discours des formateurs. Définitions, conceptions et références. *LIDIL*, n°45. Grenoble : ELLUG. p.73-92.

GUERNIER, M.C., LACHAUD, M.H. & SAUTOT, J.P. (à paraître 2016). *Former des adultes en difficultés avec l'écrit : questions didactiques*. Dijon : Raison et Passion.

JAFFRÉ J.P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. In C. Barré – de Miniac, M. RISPAIL, et C. BRISSAUD. *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan. p.21-42.

KARSENTY, L. & FALZON, P. (1993). L'analyse des dialogues orientés-tâche : Introduction à des modèles de la communication. In F. SIX & X. VAXEVENOGLU. (Eds.). *Les aspects collectifs du travail*. Toulouse : Octarès.

LACHAUD, M.-H. (2008). Les salariés en difficulté avec l'écrit : quelles attentes, quelles difficultés, quels besoins de formation. In V. LECLERCQ. (coord.). *Mieux connaître les adultes peu qualifiés et peu scolarisés*. Université Lille 1, CUEEP, Trigone, 37-48

LACHAUD, M.-H. (2009). Transfert des nouveaux savoirs et effets de l'écriture sur l'activité des agents de propreté. In H. ADAMI. (dir.). *Savoirs et formation, recherches et pratiques*. N°1. Montreuil : AEFTI. pp.59-78.

LACHAUD, M.-H. (2011). *Contribution à la formation à l'écrit en milieu professionnel : le cas des métiers de la propreté*. Thèse de doctorat. Université de Grenoble.

LACHAUD, M.-H. (2014). Du repérage des compétences à la formation professionnelle : le cas des métiers de la propreté. *Le discours et la langue*, 5.2. ULB, Bruxelles. p. 65-76

LACHAUD, M.-H. & REHAILI, D. (2012). Discours des apprenants sur les effets de la formation à l'écrit. *LIDIL* n°45. ELLUG : Université de Grenoble. p. 51-162

PEYTARD, J. (1970). Apprentissage du français langue maternelle. *Langue Française* n°6. Paris : Larousse. p. 35-48.

6. Annexe : Grille typologique

Fonction principale	Attester	
	Adhérer	
	Demander	
	Rendre compte	
	Prescrire	Prescrire une attitude
		Prescrire une procédure
	Décrire	Décrire l'entreprise
		Décrire le salarié
Décrire un objet		
Productions d'informations	Destinataire	Collègue
		Hiérarchie
		Fournisseur
		Usager
Réception d'informations	Destinateur	Collègue
		Hiérarchie
		Fournisseur
		Usager
Modalités sémiotiques	Iconographique	Photographie
		Schéma
		Graphiques
	Code écrit	Formulaire
		Rédactionnel
		Liste

		Tableau à double entrée
	Combinaison icono-sémio	Inclusion Juxtaposition
Formes linguistiques	Lexique spécialisé	
	Syntaxe	Phrases
		Structures infinitives
		Structures nominales
	Modalité	Assertion
		Obligation
		Possibilité

Les besoins de formations en français sur objectif spécifique dans le contexte professionnel indien : un travail sur la compétence interculturelle

Sabrina ROYER, Université d'Artois

Jean-Yves GILLON, MAEDI

Résumé : En 2015, l'Inde est un partenaire important pour les échanges économiques franco-indiens. Une étude de terrain, réalisée par l'Institut Français en Inde a mis en évidence l'intensité des échanges économiques pour lesquels la connaissance du français est utile notamment pour les marchés des pays francophones et le projet de développement du tourisme international. Comment répondre à cette émergence de besoins de formations linguistiques par une démarche interculturelle adaptée au contexte professionnel indien ? La coopération joue un rôle essentiel de soutien mais il s'agit également de proposer une démarche prenant en compte les problématiques interculturelles et les besoins institutionnels.

Mots-clefs : Inde ; FOS ; ingénierie de formation ; interculturel ; coopération

La maîtrise du français est un élément majeur pour le développement de la « francophonie économique », ainsi que le soulignent plusieurs rapports et déclarations, que ce soit la déclaration du sommet de Montreux en 2010²⁴ qui recommande de « valoriser le français en tant que langue technique, scientifique, économique et financière » ou bien l'enquête de Céline Carrère et Maria Masood sur *Le poids économique de la langue française dans le monde*, publié en 2012, qui précise que « le partage d'une langue commune stimule les flux commerciaux d'environ 33 % » (4). En août 2014 Jacques Attali rappelle également que « la diffusion d'une langue est un facteur de développement économique » et l'importance des liens linguistiques entre deux pays pour une relation économique durable et forte (Attali, 2). Parmi les diverses raisons d'apprendre le français, la visée professionnelle est souvent l'objectif principal de l'apprentissage. Florence Mourlhon-Dallies rappelle que l'apprentissage d'une langue à des fins professionnelles s'est affirmé dès le XIX^{ème} siècle, et la définit en ces termes (Mourlhon-Dallies, 2007 : 89) : « *Par langue à visée professionnelle, on entend usuellement une langue apprise à des fins professionnelles, qu'il s'agisse de travailler en*

²⁴ http://www.francophonie.org/IMG/pdf/Declaration_SOM_XIII_24102010.pdf

langue étrangère tout en restant dans son pays d'origine ou de se rendre à l'étranger, pour apprendre un métier ou pour l'exercer dans une langue non maternelle ». Dans les espaces qui ne sont pas historiquement francophones, le français peut être un moyen de consolider des liens. En 2012, une étude sur le poids de la francophonie économique souligne que le partage d'une langue abaisse les coûts à l'exportation (notamment les coûts de transaction et de communication), permettant aux entreprises de pénétrer plus facilement un nouveau marché mais également de maintenir des flux commerciaux existants, notamment en cas de turbulences économiques (2012 : 4). Un espace historiquement non-francophone mais échangeant avec des pays francophones, aura tout intérêt à former des cadres à la langue française afin de faciliter les échanges économiques. Pour Thévenet (2010 : 6 cité dans Mangiante, 2015 : 69) « la culture d'entreprise relève de la culture nationale qui en constitue une composante essentielle ». Au sein d'une entreprise, la compétence interculturelle signifie de pouvoir travailler ensemble et donc de se comprendre. Par conséquent, elle implique de parler un langage commun c'est-à-dire maîtriser les codes culturels (sociabilité du travail, gestes professionnels) mais aussi une compétence linguistique commune. L'acquisition des deux peut être distincte mais pourtant indissociable pour la réussite des échanges. En effet, « la langue apparaît de moins en moins comme un instrument de communication mais elle construit du sens relevant d'un mode de pensée, d'une vision du monde économique et des relations interpersonnelles » (Mangiante, 2015 : 70).

1. Présentation du contexte entrepreneurial indien et des problématiques interculturelles

En 2015, l'Inde est un partenaire important pour les échanges économiques avec la France. On compte en Inde 1051 implantations ou entités franco-indiennes rattachées à 394 sièges sociaux, employant 280.000 personnes au dernier référencement en 2014, réalisant un chiffre d'affaires supérieur à 20 Mds USD. Tous les grands groupes français sont présents en Inde (38 sur les 40 groupes du CAC). Depuis les années 2000, les PME s'installent aussi en Inde (entre 50 et 70 aujourd'hui) ainsi que les auto-entrepreneurs français (180 selon le recensement du service économique). Désormais, 60 % des 394 sièges sociaux sont désormais dirigés par des ressortissants indiens. Dans près de 20% des cas, le dirigeant indien est secondé par un expatrié français à un poste financier ou commercial mais on peut estimer que 40% à 45% de ces sociétés n'emploient aucun cadre français. Les entreprises françaises sont particulièrement nombreuses au Maharashtra (30% du total des implantations), dans la région de Delhi (19% du total), au Karnataka (15% du total) et au

Tamil Nadu (10% du total). Les secteurs d'activité sont extrêmement diversifiés : les entreprises de services représentent environ 25% de l'ensemble (*Cap Gemini, Sodexo, BNP Paribas, Havas, ...*). Ensuite, les secteurs industriels les plus représentés sont la chimie-pharmacie (*Sanofi, Arkema, Total, l'Oréal, ...*), l'aéronautique (*Airbus, Thales, Dassault, Eurocopter...*), l'agroalimentaire (*Lactalis, Danone, Bongrain, Lesaffre, Pernod Ricard...*), l'électronique (*ST Microelectronics, Safran, Gemalto, Crouzet, Oberthur, ...*), la construction mécanique (*Alstom, groupe Legris, Poclain, Cermex, Sidel, ...*), la construction électrique (*Schneider Electric, Legrand, Hager, ...*) et l'industrie automobile (*Renault, Faurecia, Plastic Omnium, Valeo, Michelin,...*). A noter que les entreprises françaises qui recrutent le plus aujourd'hui en France sont aussi fortement présentes en Inde (*Thalès, Dassault...*). Certains partenariats portent sur la recherche appliquée impliquant des entreprises telles que *St Gobain, Air Liquide* ou le *CNRS*.

En outre, 120 entreprises indiennes sont présentes en France où elles emploient plus de 7000 salariés : 60% dans les secteurs automobile, ferroviaire, aéronautique, agroalimentaire, biotechnologique et textile et 40% dans le secteur des logiciels et des prestations informatiques.²⁵

Une étude de terrain a été réalisée en février 2015 par l'Institut français en Inde pour relever les usages mais surtout les besoins linguistiques dans le cadre professionnel des entreprises membres de la Chambre de commerce franco-indienne (Indian French Chamber of Commerce and Industry : IFCCI). La majorité des entreprises utilise au moins trois langues :

- la langue maternelle (hindi ou langue régionale indienne : tamoul, marathi, etc.) pour les échanges informels ou professionnels ;
- l'anglais en tant que langue de travail formelle (rapports et notes écrits, échanges et présentations oraux lors des réunions) au sein de l'entreprise ;
- le français en tant que troisième langue est utilisée principalement par les cadres dans des contextes ponctuels, par exemple lorsque des équipes de travail francophones viennent en mission en Inde, ou bien lorsqu'un membre du personnel se rend dans une filiale francophone ou, rarement, lorsque la maison mère demande un rapport en français.

²⁵ Ces chiffres nous ont été communiqués par le service économique de l'ambassade de France en Inde et par Business France, courrier formel sur les investissements indiens en France, avril 2015.

La langue française n'est pas une langue primordiale dans ces entreprises mais elle tient tout de même un rôle dans les communications professionnelles. Cette enquête a également mis en évidence les échanges économiques pour lesquels la connaissance du français est utile, notamment l'intérêt des entreprises indiennes pour les marchés des pays francophones et les projets de développement du tourisme international. Cependant, elle souligne également l'absence de demande structurée des entreprises, et la relative inadaptation de l'offre des organismes susceptibles de mettre en œuvre soit des cours de français de spécialité, soit des cours de français sur objectifs spécifiques, probablement par méconnaissance des besoins. Divers centres de langues proposent des cours de français sans rapport avec les besoins linguistiques professionnels de leurs apprenants, observation qui s'applique aussi aux cours de français proposés aux futurs cadres par les Indian Institutes of Technology. Comment répondre à cette émergence de besoins de formations linguistiques par une démarche adaptée au contexte professionnel indien ?

En novembre 2015, s'est tenu un forum du français professionnel conjointement organisé par *l'Institut français en Inde* et le centre de langue de la *Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris Île-de-France*, réunissant les opérateurs de cours de français (universités, Alliances françaises, centres de langues) et une dizaine d'entreprises. Le forum se voulait un espace de dialogue et de rencontre entre entreprises et enseignants, entre prescripteurs et opérateurs de cours de français. Les témoignages des entreprises ont mis en évidence des problèmes de communication liés à des fonctionnements et cultures différents dans les entreprises indiennes et françaises, tant pour le mode de prise de décision que pour les codes de communication. Ainsi, le directeur du service de sécurité des opérations de la *Société générale* à Chennai en Inde explique la nécessité de former les employés aux technologies utilisées par les entreprises françaises mais aussi à d'autres pratiques d'ordre pragmatique comme les horaires de travail ou encore à la structure d'argumentation « à la française » lors des réunions de travail impliquant des équipes mixtes. Il semble, en effet, que lors des réunions, l'argumentation « à la française » peut être perçue comme agressive par le personnel indien si elle est méconnue, tandis que l'organisation indienne est perçue par le personnel français comme aléatoire et improvisée.

2. Quelle est la nécessité de la langue française pour les entreprises indiennes ?

Lors du forum, les représentants des entreprises invitées, membres de l'IFCCI, ont souvent insisté sur le fait que seuls les cadres sont susceptibles de parler le français car ils sont le plus en contact avec les francophones. Même si la mobilité professionnelle à l'international des employés

semble restreinte, le français apparaît comme une langue utile et valorisée dans le cadre professionnel. Nous pouvons citer l'exemple de *Michelin*, dont la politique linguistique établit avec précision les compétences en anglais et en français en fonction du niveau professionnel et des missions; pour les cadres susceptibles d'être intégrés dans le groupe au niveau international ou de suivre des formations en France, le français est requis. Par ailleurs, dans l'optique de renforcer leur présence sur le marché d'Afrique francophone, certaines entreprises indiennes demandent à des cadres commerciaux d'apprendre le français.

L'entreprise *Tata Consultancy Services (TCS)*, dont les ambitions sont mondiales, met en œuvre un programme de formation d'ingénieurs bilingues (anglais + autre langue, dont le français, considéré par TCS comme une des cinq plus importantes langues pour les affaires). Pour mener à bien cet objectif, l'entreprise a son propre centre de formation linguistique, mais elle cherche aussi à recruter des ingénieurs indiens ayant le niveau B2 en français.

Tandis que TCS forme au français des professionnels de l'ingénierie, La *Société générale* embauche des francophones sans compétence dans les métiers de la banque puis les forme à la comptabilité.

Toutes les entreprises franco-indiennes ne voient pas forcément la maîtrise du français comme indispensable au meilleur fonctionnement de leurs équipes, mais elles sont généralement sensibilisées au besoin de formations à l'interculturalité. La plupart des entreprises proposent de telles formations en anglais, ce qui paraît plus rapide et moins coûteux. Il s'agit d'informer les employés de certaines différences culturelles comme les convenances de politesses, les comportements à adopter lors d'une réunion ou d'un rendez-vous, la conception de la famille. Ces formations aux différences culturelles sont généralement brèves (quelques heures). Elles ne nécessitent pas de formation en langues et l'on suppose que l'intégration des notions sera ainsi plus rapide. On suppose aussi que les notions seront mieux assimilées en langue maternelle car on comprend mieux les subtilités culturelles dans sa propre langue. On doit néanmoins s'interroger sur la portée et l'efficacité de formations ainsi conçues : si elles se limitent à la phase de comparaison et le préfixe « inter » d'interculturel n'est pas entièrement justifié. Elles risquent de ne pas dépasser la « notion de différence et de catégorisation » critiquée par Abdallah- Pretceille comme conception limitative du de la culture (Abdallah-Pretceille : 93).

Une formation interculturelle comprenant une dimension linguistique permettrait naturellement un meilleur accès à la culture visée. Par la langue, les apprenants accéderont à d'avantage d'implicites culturels. La comparaison entre deux cultures peut-être effectivement faite

en langue maternelle et être confirmée par une expérience professionnelle dans le pays mais certaines subtilités, indispensables à la bonne communication entre deux personnes travaillant ensemble, seront saisies grâce à l'expérience de la langue de l'autre. À titre d'exemple, les formes et règles de civilité qui peuvent provoquer certains malentendus interculturels, ne se comprennent pas sans connaissance des formules employées dans la langue. Un « je vous prie » n'aura pas la même valeur qu'un « please ». La syntaxe française, par sa relative complexité, ne favorise pas une expression « toute de spontanéité », or cette spontanéité n'est pas une qualité appréciée par les Français au travail: ils préfèrent la mesure, la prudence, l'argumentation réfléchie, ce qui se traduit par les modalisations: « il me semble que », « il est possible que », « je me demande si », « est-ce que l'on ne pourrait pas », etc. Sur un plan plus général, l'étude de la langue implique un effort et par cela même elle confère une note de sérieux aux séances de découverte interculturelle qui risquent d'être seulement des moments où les stagiaires écoutent, assez passivement et sans s'impliquer, un discours sur « les usages » français. Une pédagogie reposant sur la mise en action de l'apprenant, telle qu'elle est pratiquée dans les approches communicatives et actionnelles de l'enseignement des langues, est particulièrement propre à une expérimentation de l'interculturalité. C'est en pratiquant le vouvoiement, qu'un anglophone saisira la distance que provoque celui-ci et la différence avec un tutoiement. Des situations de simulation l'amèneront aussi, par exemple, à pratiquer les périphrases employées pour ne pas mentionner quelque chose qui serait potentiellement gênant dans une conversation, en fonction des codes culturels de la culture/langue que l'on apprend à connaître.

Un exemple intéressant s'applique aux domaines de la mode, du luxe ou du cinéma : les créateurs de mode soulignent l'importance du lexique propre à la langue française pour toutes les nuances de couleurs. Il est nécessaire de savoir dans quel contexte utiliser « bordeaux », « amarante », « carmin » ou « alizarine » ainsi que de savoir la symbolique de ces couleurs qui sont importantes dans le milieu de la mode et n'ont pas les mêmes significations qu'en Inde. Si le créateur ne connaît pas la langue française et l'utilisation de la couleur appropriée, il aura beaucoup de mal à comprendre le monde de la mode et les normes d'usage du lexique. Il ne s'agit pas seulement de connaître du lexique mais aussi comme le rappelle Chantal Parpette (2015), de connaître le contexte culturel dans lequel s'inscrit ce lexique. Il n'est pas cohérent de connaître des nuances de couleurs sans connaître le contexte culturel de l'utilisation de ces mots.

Même sans apprendre la langue, l'information sur la langue, sur ses tournures, comme on vient de le voir, est indispensable pour saisir quelque chose d'une « manière d'être » donc de travailler. Prendre conscience de cela signifie entrer dans un engagement dans la « relation culturelle » par le biais de la langue (Baillet, 1995).

On considérera qu'une formation à l'interculturalité sans dimension linguistique, qui pourra être suffisante pour un employé ayant des interactions réduites avec des Français, s'avèrera superficielle et insuffisante pour une relation plus approfondie telle qu'elle peut être nécessaire à des cadres pleinement intégrés à des équipes de management bi-nationales.

3. Comment font les entreprises pour traiter leurs besoins en langue ?

Pour répondre à ces besoins en langue, les directions des ressources humaines des entreprises françaises et indiennes ont envisagé plusieurs solutions. Dans le meilleur des cas, qui reste assez rare, elles ont mis en place des dispositifs de formation internes. L'enseignant est embauché par l'entreprise et assure des formations adaptées aux besoins directs de l'entreprise. Grâce à ce type de dispositif, la collecte de données est alors facilitée pour l'enseignant. Certaines entreprises, par exemple le groupe *Tata Consultancy Services*, ont leurs propres enseignants de français qui accèdent à des documents internes après avoir signé un contrat de confidentialité. Dans d'autres cas, comme *BNP Paribas*, les entreprises font appel à des opérateurs extérieurs pour traiter leurs besoins linguistiques, comme les Alliances françaises ou d'autres centres de langues. Les formations sont généralistes ou de spécialité et peuvent être validées par un diplôme de français de la profession. Lorsqu'elles font face à des demandes ponctuelles, les entreprises préfèrent faire appel à des traducteurs dans un souci de coût et de rapidité (former du personnel en français aura forcément un coût plus élevé sur le court terme mais probablement pas sur le long terme). Elles font appel à des *French language experts*, des traducteurs qui, dans le meilleur des cas, sont spécialisés dans le lexique de l'entreprise.

4. Quelles perspectives pour une meilleure réponse aux besoins ?

Les besoins de chaque entreprise sont spécifiques mais il existe une méthodologie précise à laquelle il importe de former enseignants et responsables de centres de langue afin qu'ils puissent cerner ces besoins et définir des objectifs pédagogiques appropriés. Une formation aux audits linguistiques dans les entreprises s'avère donc essentielle. Sans être spécialistes du domaine professionnel de leurs apprenants, les enseignants doivent être mieux sensibilisés aux problématiques rencontrées par les entreprises. Il est indispensable de former les concepteurs de formation, comme les centres de langues qui gèrent ces formations pour les entreprises. Ce qui pose problème en général aux centres de langues c'est qu'à la fin d'un audit, le résultat amène souvent à proposer des formations courtes, voire très courtes (de 10h à 30h) conçues pour des situations « ciblées ». Le groupe d'apprenants est habituellement restreint car peu d'employés sont concernés par la formation, ce qui n'est pas rentable pour le centre de langues, qui a pour objectif de proposer

des volumes d'heures d'environ une cinquantaine d'heures. Cependant, si l'entreprise est satisfaite de la formation, elle fera à nouveau appel au centre de langues pour d'autres audits et programmes de formation et la collaboration avec l'entreprise deviendra plus rentable pour le centre de langues. Les centres de langues peuvent aussi proposer aux employés de préparer un diplôme de français professionnel (DEL F pro ou DFP) qui leur permettra de faire valoir leurs acquis. Si les apprenants ont pris goût au français, il est possible de leur proposer ensuite des formations générales dispensées dans les centres de langues. *L'Institut français en Inde* (IFI) a pour projet de mettre à disposition des ingénieurs de formations linguistiques, une méthodologie et des outils : guide de bonnes pratiques mettant en évidence les spécificités du français en entreprise, types d'offres possibles, questionnaires, etc., notamment par le biais de son site récemment créé *Professional French*.

En outre, il faut renforcer la prise de conscience des entreprises potentiellement commanditaires. Un des problèmes principaux de la pénurie de formations en français sur objectif spécifique vient d'une incompréhension institutionnelle entre les enseignants formateurs et les entreprises. Cette incompréhension est à la fois cause et effet de difficultés récurrentes pour la collecte de données. En effet, les entreprises se révèlent réticentes à communiquer des données externes pour les formations en français. Catherine Carras rappelle que « la collecte des données est également soumise à des contraintes déontologiques et juridiques : nombre de situations professionnelles exigent la confidentialité » (Carras : 2015). Comme l'expliquent Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette en 2004 dans leur ouvrage *Le français sur objectif spécifique*, il est difficile pour les enseignants de français de faire des formations adaptées aux besoins des entreprises si celles-ci ne sont pas sensibilisées à la méthodologie de l'audit linguistique et si elles refusent l'accès à leurs données. La signature d'une clause de confidentialité pour préserver les données confidentielles peut constituer une relative garantie pour les entreprises commanditaires. Dans tous les cas, il est indispensable que l'entreprise coopère et soit pleinement consciente de la possibilité de créer des formations spécifiques en fonction de leurs besoins. Or, les directions des entreprises n'ont parfois, en Inde particulièrement, aucune connaissance de la didactique des langues. Le site de l'IFI mentionné ci-dessus se veut aussi un outil d'information des entreprises sur le français professionnel, ses objectifs et ses méthodes ; c'est afin de toucher un public de cadres non spécialistes qu'il est principalement rédigé en anglais.

En dernier lieu, avant l'entrée dans la vie professionnelle, il est également nécessaire d'informer les étudiants de l'importance de l'apprentissage des langues en vue de leur intégration dans la vie professionnelle. D'autre part, la promotion de la langue française doit être intégrée aux

stratégies de mobilité étudiante. En effet, de nombreux étudiants apprennent le français sans être conscients que sa maîtrise leur ouvre les portes de l'ensemble des programmes de l'enseignement supérieur en France ou bien par la suite d'une mobilité professionnelle. Seul un faible pourcentage d'étudiants indiens cherchera à apprendre le français, enseigné dans de nombreuses institutions de l'enseignement supérieur indien, dans la perspective d'étudier en France dans un cursus francophone, mais à l'échelle de l'Inde, en valeur absolue, le nombre total d'étudiants potentiellement concernés n'est pas négligeable. Si les entreprises ont pu témoigner de leurs types de besoins au sein du forum du français professionnel en Inde en novembre 2015 à Bombay, et les enseignants comprendre qu'il fallait une démarche adaptée à ces besoins, une démarche didactique ne peut se mettre en place sans une coopération institutionnelle au sein des instituts qui forment justement ces futurs professionnels. Les instituts supérieurs en Inde ont montré divers exemples de ce qu'ils ont souhaité mettre en place afin de former linguistiquement les futurs professionnels. Le *St Xavier's College* de Bombay (institut d'études supérieurs) a décidé de mettre en place un cours de spécialité pour le français du tourisme. A la fin de leur cursus, les étudiants auront un niveau A2 avec des connaissances en langue française dans ce domaine spécifique à leur domaine professionnel. Ils pourront continuer dans les Alliances françaises leur apprentissage du français général ou professionnel pour les niveaux supérieurs ou bien faire attester de leurs compétences linguistiques dans le monde professionnel soit par un DELF-pro, soit par un DFP. L'*Université de Pune* a également mis en place des cours du soir, spécifiquement dédiés aux besoins des employés afin de s'initier aux problématiques de l'entreprise française.

L'*IISER* de Pune (Les *Indian Institute of Science Education and Research*) sont un réseau d'écoles supérieures conçues selon un modèle proche de celui des écoles normales supérieures françaises), souhaite proposer à ses étudiants d'effectuer une 5^{ème} année d'études en France et en français ; il a mis en place début mars 2015, en collaboration avec l'*Alliance française de Pune*, des cours d'introduction (45 étudiants sélectionnés sur une centaine d'intéressés). Ces écoles ont un besoin concret en formations en français sur objectif spécifique universitaire car elles souhaitent offrir la possibilité de faire une dernière année à l'étranger intégrée dans le cursus. L'exemple le plus abouti de formation en français dans une perspective de formation technique de haut niveau achevée en France est constitué par le programme de l'institut d'ingénierie *Loyola College ICAM*. Fondée en 2010, rattachée à Anna University, l'ICAM assure une partie de la formation en 4 ans (*Bachelor of Engineering*). Son enseignement se base sur une pédagogie participative, des travaux pratiques, une pédagogie de projet et des stages encadrés en entreprise. Les professeurs du Loyola College sont formés à cette approche. À partir de la 2^{ème} année, les cours de français sont assurés par l'*Alliance française de Madras*. À la fin de la deuxième année, les étudiants partent en programme

d'été en France (ICAM Lille) : 66 étudiants (sur 400) en 2016. Après la licence ils ont la possibilité de poursuivre leurs d'études (Master de l'ICAM) en France, en français et peuvent être candidats à des bourses de master. 7 étudiants sont actuellement en master ; l'objectif est d'atteindre 40 étudiants. Des bourses de couverture sociales pourraient être proposées dans le cadre d'un programme de bourses à coût partagé (ICAM/IFI).

4. Conclusion

Comme dans la plupart des cas des pays où le français n'est pas une langue principale de communication, il est difficile de convaincre les entreprises de la nécessité d'apprendre le français. Cependant, la maîtrise de la langue française peut être décisive dans la phase de recrutement ; tout ingénieur francophone est immédiatement recruté en Inde ; les francophones, même sans spécialisation professionnelle, trouvent aussi un emploi bien qu'à un moindre niveau, sur la base de leur pratique du français. Si la formation linguistique à visée professionnelle est intégrée directement aux cursus, il apparaîtra comme indispensable pour les entreprises de travailler avec le secteur éducatif, notamment pour les objectifs professionnels et la collecte de documents sera facilitée par ces coopérations qui créeront une meilleure connaissance réciproque entre les prescripteurs et les opérateurs de cours de français. Le développement de l'apprentissage du français à des fins professionnelles, soit dans les formations initiales, soit dans les formations proposées par les entreprises après recrutement, favoriseront des échanges économiques.

Bibliographie :

ABDALAH-PRATCEILLE, Martine, La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme, *Linguarum Arena*, Vol 2, Année 2011, p.91-101.

ATTALI, Jacques, La francophonie et la francophilie, moteurs de croissance durable, *La documentation française*, 2014.

BAILLET-DIETLINDE, Ce que c'est qu'apprendre une langue et ce qui facilite son apprentissage, *ICEM*, 1995.

CARRAS, Catherine, Les stratégies de collecte de données : aspects institutionnels et déontologiques, *Points Communs n°2*, 2015.

MANGIANTE, Jean-Marc & PARPETTE, Chantal, Le français sur objectif spécifique, Hachette, 2004.

MANGIANTE, Jean-Marc, Démarche interculturelle en FOS en contexte entrepreneurial : l'apport de l'immersion en entreprise et des référentiels de compétences en milieu professionnel, *Cuadernos de Filología Francesa*, Vol 26, p-65- 83, Universidad de extremadura Caceres, 2015.

MOURLHON-DALLIES Florence, Le français à visée professionnelle : enjeux et perspectives

MOURLHON-DALLIES Florence, Enseigner une langue à des fins professionnelles, Didier Erudition/Paris, 2008, 351p.

Sitographie :

http://www.francophonie.org/IMG/pdf/Declaration_SOM_XIII_24102010.pdf

Conception de ressources multimédia en français langue professionnelle dans une perspective actionnelle

Retour sur un projet transdisciplinaire mené à l'Université du Littoral Côte d'Opale.

Brouttier, Jean-François, PRCE en anglais - Département Langues & Langues Appliquées, Université du Littoral Côte d'Opale - Chargé de mission LANSAD [LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines] - Co-responsable du Centre de Ressources en Langues

Ethuin, Pierrette, MCF Microbiologie alimentaire, Responsable de formation, Département Sciences de la Vie et de la Nature, Université du Littoral Côte d'Opale, Institut Charles Viollette, EA 7394, USC Anses-ULCO, F-62327 Boulogne-sur-mer, France

Perrichon, Emilie, MCF Didactique du FLE, Responsable de formation, Université du Littoral Côte d'Opale (Boulogne-Sur-Mer/France), Laboratoire LCEM-MUSE (HLLI-EA4030)

Résumé

Plus qu'un récit d'expérience, nous proposons à travers cet article de montrer l'intérêt de la transdisciplinarité dans le développement de ressources en langue de spécialité dans une perspective actionnelle, notamment par le biais d'une réflexion conjointe sur les modes de formation et sur la professionnalisation des étudiants. Le projet dont il sera question est né de la volonté de proposer aux étudiants en Sciences de la Vie et de la Nature de l'université du Littoral Côte d'Opale de nouveaux outils d'apprentissage en travaux pratiques de microbiologie. L'objectif était de mieux les préparer aux séances en laboratoire, de leur offrir un moyen de s'auto-évaluer et pour les enseignants d'épargner ainsi du temps pour approfondir les concepts scientifiques abordés.

Introduction

Au-delà du récit d'expérience, nous proposons à travers cet article de montrer l'intérêt de la transdisciplinarité dans le développement de ressources en langue de spécialité dans une

perspective actionnelle, notamment par le biais d'une réflexion conjointe sur les modes de formation et sur la professionnalisation des étudiants.

Le projet sur lequel nous basons nos réflexions est né de la volonté de proposer aux étudiants en Sciences de la Vie et de la Nature de l'Université du Littoral Côte d'Opale (ULCO) de nouveaux outils d'apprentissage en travaux pratiques de microbiologie. L'objectif était de mieux les préparer aux séances en laboratoire, de leur offrir un moyen de s'auto-évaluer et, pour les enseignants, d'épargner ainsi du temps pour approfondir les concepts scientifiques abordés. Compte tenu des caractéristiques du public auquel nous nous adressons, il est rapidement apparu que l'élaboration de telles ressources numériques nécessitaient de faire appel à des compétences dans plusieurs domaines : microbiologie, linguistique, didactique, ingénierie de la formation, multimédia...

Ce projet est donc à double entrée puisqu'il s'agit à la fois de former de futurs enseignants de langue (FLE et anglais) à la conception de ressources multimédia en langue de spécialité tout en créant des ressources pour soutenir l'apprentissage des étudiants (non-francophones et francophones) en microbiologie.

La question de la transdisciplinarité sera donc au cœur de nos préoccupations. Nous ferons alors le point sur ce que cela engendre et proposerons une réflexion sur les interactions et collaborations possibles entre monde scientifique, informatique, linguistique et didactique, notamment à travers le prisme d'un dispositif intégré au Centre de Ressources en Langues (CRL) et au domaine des langues pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD).

1. Microbiologie, didactique des langues, et Centre de Ressources en Langues : le Français Langue Professionnelle comme dénominateur commun

1.1. Genèse du projet

Le travail qui vous est présenté a été mené à l'Université du Littoral Côte d'Opale (ULCO), par un membre, microbiologiste, du Département Sciences de la Vie et de la Nature en collaboration avec des spécialistes en didactique des langues et en ingénierie de la formation des Départements Lettres & Arts et Langues & Langues Appliquées.

Dans les années 2000, il était devenu évident que les modules de microbiologie n'échappaient pas au constat plus général que le système d'enseignement supérieur devenait de plus en plus inadapté, d'une part, aux enjeux de formation de l'époque puis, plus tard, aux nouvelles missions dévolues par la loi LRU²⁶(2007) s'inscrivant dans le processus de Bologne (1999) et d'autre part, aux usagers eux-mêmes, public hétérogène, aux modes d'apprentissage, d'information et de communication variés et en évolution.

Au sein du Département des Sciences de la Vie et de la Nature (SVN), la microbiologie est enseignée dans quasiment toutes les formations généralistes ou professionnalisantes de Bac +1 à Bac +5. Le recrutement d'étudiants ayant suivi des parcours d'études différents (bac général, bac STL²⁷, DUT ou BTS en biologie, BTS aquacole, Licence de biologie...) en France ou à l'étranger aboutit à l'hétérogénéité des publics (du novice à l'étudiant ayant des acquis des connaissances). L'écart se creuse lorsque des étudiants novices en la matière intègrent en cours de cursus les filières professionnalisantes comme la deuxième année de DEUST Valorisation des Produits de la Mer, la L3 de biologie option agroalimentaire et halieutique et le Master 1 Qualité des Procédés Agroalimentaires et Halieutiques (QPAH) où des bases en microbiologie générale sont nécessaires pour suivre les cours de microbiologie alimentaire ou de microbiologie de l'environnement.

A chaque niveau, des personnes débutantes doivent donc s'approprier le vocabulaire de spécialité, les techniques, les règles d'hygiène et de sécurité du laboratoire. De plus, depuis de nombreuses années, nous accueillons des étudiants internationaux non francophones pour lesquels le vocabulaire spécifique à la matière n'est pas facilement accessible lors de leur apprentissage du français, ce qui constitue un frein à la réussite de leurs études en France. Par ailleurs, pour des raisons de santé (handicap, maladie grave, grossesse, etc.) il est parfois difficile, voire impossible, pour certains étudiants d'assister aux séances de travaux pratiques en laboratoire. Dans un autre contexte, des personnes en formation continue qui souhaitent bénéficier de nos formations professionnalisantes ont besoin d'une mise à niveau en microbiologie générale. Sur le plan des contenus, nous n'intégrons pas assez les méthodes préconisées par les organismes certificateurs de laboratoires auxquelles les étudiants seront confrontés dans leur vie professionnelle. Enfin, nous avons à déplorer au fil

²⁶ Loi relative aux libertés et responsabilités des universités du 10 août 2007

²⁷ Sciences et technologies de laboratoire

des ans et pour des raisons de politique budgétaire une perte massive d'heures d'enseignement.

A l'origine du projet, plusieurs problématiques se dégagent donc :

- l'hétérogénéité du niveau scientifique des étudiants ;
- l'accessibilité aux travaux pratiques avec, d'une part, la maîtrise du vocabulaire spécifique et de son utilisation par les étudiants étrangers et, d'autre part, la validation des compétences pour les personnes ne pouvant venir en salle de TP ;
- le manque de prise en compte dans nos TP des « démarches qualité » en vigueur dans les laboratoires certifiés et
- le maintien d'un niveau correct de formation en réponse à la diminution des heures d'enseignement.

S'ajoutaient à cette problématique, le manque de formation en pédagogie de l'enseignant-chercheur, la non-reconnaissance de son activité d'enseignement liée à son statut et l'absence de moyens et volonté pour améliorer la pédagogie universitaire au niveau local.

Face à cet état de faits, au regard des objectifs de réussite des étudiants, il fallait adopter de nouvelles formes d'apprentissage et de nouveaux modes d'enseignement. La première étape a consisté à nous renseigner et nous former tout d'abord au sein même de l'ULCO où quelques enseignants, sous l'égide de Jean-Marie Ball, spécialiste en pédagogie, ingénierie de la formation et Nouvelles Technologies Éducatives (NTE), se regroupaient pour partager leurs expériences pédagogiques et réfléchir à leur évolution. Proportionnellement à l'effectif de l'université, peu nombreux étaient ceux qui y assistaient et les domaines abordés étaient, en plus, éloignés de la biologie. Ces premiers pas ont eu pour bénéfices de mieux appréhender les fonctionnalités de la plate-forme numérique Epistémon, qui basculera plus tard sur Sakai, dans les champs de la communication et des supports de cours (annonces, agenda, dépôt de documents, cours sous forme de textes ou de diaporamas...) mais aussi de découvrir d'autres pratiques pédagogiques que le format traditionnel du cours magistral.

Ensuite, grâce aux universités Vivaldi²⁸ en Nord-Pas-de-Calais de 2008 ("l'accompagnement pédagogique via le numérique") et 2009 ("le numérique, catalyseur de nouvelles

²⁸ Organisées depuis 2004 à l'initiative de la Sous-Direction des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (SDTICE) du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, les Universités Vivaldi faisaient partie du programme de formation aux TICE des personnels de l'enseignement supérieur. A partir de 2005, l'organisation de ces sessions avait été confiée aux Universités Numériques en Région (UNR). Elles rassemblaient enseignants, enseignants chercheurs, chargés de mission TICE, ingénieurs et

pédagogies”) puis grâce à d’autres formations dispensées par l’Université Numérique en Région (UNR) du Nord Pas-de-Calais, les contours du projet se sont dessinés progressivement.

Depuis un peu plus d’une dizaine d’années, un nombre déjà important de cours de microbiologie était déjà facilement accessible en ligne par les étudiants. En revanche, rien n’existait sur la partie expérimentale en laboratoire. Pour nous démarquer et venir compléter l’offre, nos efforts se sont portés sur l’élaboration de ressources numériques pour les travaux pratiques (TP) ce qui constitue toujours actuellement une originalité dans le domaine. D’autre part, pour mener à bien ce projet, il apparaissait clairement qu’il nécessitait le concours de différentes compétences non seulement en microbiologie mais également en français langue étrangère, français de spécialité, en ingénierie de la formation et en multimédia. C’est ainsi qu’est née la collaboration entre microbiologistes et spécialistes en didactique des langues et en ingénierie de la formation de l’ULCO.

Très rapidement, nous nous sommes rendu compte de l’avantage d’impliquer nos étudiants dans l’élaboration de ressources numériques. Ainsi en 2008-2009, lors du stage intégré²⁹ du Master FLE, trois étudiants ont contribué à la réalisation d’un film d’une quinzaine de minutes servant d’introduction aux TP de microbiologie générale. Pour le compléter et renforcer les apprentissages, des exercices ont été construits avec l’outil Teleme³⁰ et déposés sur la plate-forme numérique. En 2011, ce premier projet a été présenté au Prix de l’Innovation Pédagogique organisé par le pôle de recherche et d’enseignement supérieur (PRES) Université Lille Nord de France. En 2012, la direction de l’université a engagé des mesures en faveur de l’enseignement avec notamment la mise en place du Bonus Qualité Enseignement (désormais BQE) visant à soutenir l’innovation pédagogique. Notre projet d’élaborer des ressources couvrant les thèmes abordés en TP proprement dits et présentant des intérêts inter- et transdisciplinaires a été retenu cette année-là puis les années qui ont suivi (2013 et 2015-2016). L’équipe était constituée d’enseignants-chercheurs (microbiologie, FLE, ingénierie de la formation), d’ingénieures de formation (FLE/ingénierie) enseignant en formations continue et initiale, de personnels

futurs enseignants impliqués dans le développement des pratiques pédagogiques innovantes dans l’enseignement supérieur.

²⁹ Il s’agissait d’un stage de 30h à effectuer au sein d’une structure et suivi par une équipe d’enseignants FLE.

³⁰ Teleme est un outil développé par Jean-Marie Ball à partir de Firefox. Cette extension firefox permettait de créer une suite d’exercices scénarisée.

techniques (microbiologie), de personnels multimédia et de consultants extérieurs (*serious games*, aide à la mise en oeuvre). Les financements obtenus ont permis d'attribuer 24 h éqTD au chef de projet et à un personnel technique en microbiologie, d'acquérir du matériel informatique et de laboratoire, de financer des prestations de service dans le domaine des *serious games*, de gratifier deux stages respectivement de 6 et 4 mois et de participer à des colloques sur les *serious games* (E-virtuoses, 2013) et les outils numériques (Journées Scenari, 2015). L'ULCO a poursuivi sa politique de soutien à la mutation des enseignements en inaugurant fin 2015 son Centre d'Innovation Pédagogique. Parallèlement, vu l'importance prise par les problématiques liées au FOS/FOU au sein de la formation, il a paru judicieux que le projet soit porté par l'ensemble de la promotion en deuxième année de Master. Quant aux étudiants biologistes, ils sont régulièrement invités à figurer dans les vidéos et à proposer leurs idées.

1.2. Contexte méthodologique et politique : proposer des contenus numériques utilisables à distance

Compte tenu de la diversité de nos publics et des problématiques présentées ci-dessus, nous avons choisi de bâtir des ressources attractives, efficaces et accessibles à distance. Lors du basculement de la plate-forme Epistemon³¹ à celle de Sakai, des incompatibilités sont apparues et ont causé la perte d'exercices, nous avons donc décidé de concevoir nos ressources avec des outils indépendants d'une plate-forme numérique et libres d'accès pour des raisons de coût et de maintenance. Nous avons commencé avec le logiciel Netquiz puis nous nous sommes tournés vers Scenari après avoir comparé différents outils de conception de documents multimedia. Les ressources sont déposées sur Sakai mais nous nous heurtons actuellement au problème de récupération des scores obtenus par les étudiants. Les développeurs de Scenari œuvrent pour qu'elle devienne possible comme c'est déjà le cas sur la plate-forme Moodle. Ce frein est important à lever car la validation des connaissances et des compétences acquises est un des rôles dévolus à l'université.

³¹ Epistemon était la plate-forme développée et utilisée à l'ULCO jusqu'en 2009.

Grâce au 1^{er} BQE, nous avons défini l'architecture générale des ressources numériques pour la partie travaux pratiques. A partir du programme de microbiologie générale, quatorze grains ont été déterminés avec la volonté de les réaliser indépendamment les uns des autres. Ceci offre l'avantage de proposer un module de formation à géométrie variable en fonction du public ou des objectifs pédagogiques visés. Chaque grain doit comporter les éléments suivants :

- un sommaire ;
- une introduction et le but de la manipulation ;
- une vidéo courte pour chaque point du sommaire avec des options de voix off, de sous-titrage pour non francophones et sous-titrage pour malentendants ;
- des exercices sous forme de quizz et/ou une simulation de l'expérience ;
- la correction des exercices et/ou les résultats et interprétation de la simulation de l'expérience et,
- un questionnaire d'évaluation pour vérifier la compréhension de la manipulation.

Les grains sont conçus de façon à pouvoir être intégrés ou pour venir compléter des *serious games*.

Il est important de souligner que dès le début du projet le personnel technique en microbiologie (une ingénieure d'études et une technicienne) s'est fortement impliqué dans le projet non seulement en étant force de proposition sur les contenus mais aussi en gérant toute la partie technique du laboratoire nécessaire à la réalisation des vidéos et des photographies. Sauf cas exceptionnels, les scénari, le tournage et le montage des vidéos sont assurés par les microbiologistes avec une ingénieure multimédia. Ces films consultables sur le podcast de l'ULCO et des documents écrits servent de base aux étudiants de FLE pour compléter le grain. Après validation à la fois par les responsables du Master FLE et les microbiologistes, la ressource est déposée sur Sakai.

Les étudiants biologistes peuvent alors l'utiliser au sein de l'université ou à distance, autant de fois qu'ils le désirent et au moment qui leur convient le mieux dans une période précisée par l'enseignant de façon à être préparés au mieux pour les séances de TP en laboratoire. Ces outils sont mis à disposition des étudiants pour leur réussite et par là même apporter une réponse aux objectifs de l'université en termes d'acquis disciplinaire et de préparation à l'insertion professionnelle tout en mettant en œuvre un décloisonnement des disciplines.

1.3. Former des professionnels en sciences de la vie et en didactique du FLE

De nouveaux besoins se font ressentir en matière d'emploi et en matière de formation. Par exemple, beaucoup de secteurs professionnels recherchent des compétences, à la fois de plus en plus spécifiques, mais également de plus en plus transversales. On entend par « transversales », des compétences collectives, des savoir-agir en situation (réactivité, adaptabilité, polyvalence, par exemple) qui ne sont pas uniquement liés à l'apprentissage de la langue.

D'emblée le Français Langue Professionnelle, mis en avant dès les années 2000 par Florence Mourlhon-Dalliès, nous est apparu comme une solution aux problèmes abordés plus en amont (hétérogénéité scientifiques du publics, étudiants en situation de handicap, personnes en formation continue, etc.). L'apprentissage de la langue n'étant pas le premier et seul objectif visé par le projet, puisque des francophones et des non-francophones devaient se retrouver sur la même ressource, il s'agissait de parvenir à une synthèse des éléments constitutifs du français comme langue de travail. A ce propos, afin de faire un état de la recherche sur l'apprentissage du français en contexte professionnel, rappelons le tableau de synthèse des différents contextes dans lesquels l'enseignement du français se veut professionnalisant proposé par Florence Mourlhon-Dalliès (2006 : 29)³² :

³² De gauche à droite, le tableau propose un continuum allant de l'enseignement général (ou généraliste) à l'enseignement le plus pointu envisagé pour des métiers précis. Entre ces deux extrêmes se situent l'enseignement du français de la communication et de l'insertion professionnelles, transversal à tous les domaines d'activités et à toutes les professions, puis l'enseignement du français dans une branche d'activité donnée, qui marque un premier degré de spécialisation, avant de rejoindre la colonne la plus à droite, celle véritablement des objectifs plus pointus, centrés sur des postes de travail bien circonscrits. Ce continuum se retrouve aussi bien pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE), que pour le français langue seconde (FLS) et le français langue maternelle (FLM) (Mourlhon-Dalliès, 2006 : 29).

	Hors préoccupation d'emploi : Enseignement généraliste de la langue	Préparant l'entrée sur le marché du travail : français transversal aux domaines d'activité et aux postes de travail	À l'intérieur d'un secteur d'activité : le domaine est précisé mais pas le poste de travail	Dans un domaine donné et pour un poste de travail précis
FLE (étrangers)		Français de communication professionnelle (cf. Français.com ou le certificat de français professionnel de la CCIP)	Français de spécialité (français du tourisme, français scientifique et technique)	Français sur objectif(s) spécifique(s) : du français intervenant ponctuellement dans la pratique professionnelle (en France ou à l'étranger)
FLS (migrant)		Français pour l'insertion professionnelle (par exemple dans <i>Trait d'union</i>)	Français langue professionnelle (déclinaison par branche) Publics : -étudiants (nouveaux publics) -professionnels étrangers en complément de professionnalisation en France (médecine) -migrants s'orientant vers un secteur (métiers d'aide à la personne)	Français langue professionnelle (déclinaison par métier) Public de migrants -formés juste avant leur venue en France -ou sur place une fois arrivés (GRETA) S'ils sont formés en entreprise dans le pays d'accueil : la seconde langue sur le lieu de travail.
FLM (natifs)		Techniques d'expression (CV, entretien, recherche de stage) Modules d'insertion professionnelle pour natifs en recherche d'emploi	Français langue professionnelle// français des disciplines « cours de français » pour les bacs pros, les formations d'apprentis	Français langue professionnelle - fin de cursus d'écoles professionnelles (école d'ingénieurs) -montée en compétences, évolution de carrière, maintien dans l'emploi

On se situe alors dans ce projet dans une perspective de formation professionnelle, du côté microbiologistes comme des didacticiens. En effet, les étudiants en Master FLE ont pu

acquérir grâce à la conception de ressources un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-agir spécifiques sur deux axes :

L'axe "enseignement" : savoir faire une analyse des besoins, comprendre les enjeux de l'autoformation, savoir fixer des objectifs pédagogiques, savoir-rédiger des consignes, sélectionner des contenus, savoir-évaluer.

L'axe "ingénierie" : savoir lire et respecter un cahier des charges, savoir communiquer avec les commanditaires (par mail entre autres), développer des stratégies pour didactiser des contenus d'une discipline éloignée du FLE, rédiger des consignes, penser l'autoformation, prendre du recul par rapport à la spécialité (discipline), respecter des délais.

Du côté de la formation des microbiologistes comme du côté de l'université, les objectifs sont également nombreux :

- *Pour le commanditaire* : c'est le regard "novice" et l'expertise pédagogique (ingénierie) des étudiants de Master FLE qui était un point de départ important.
- *Pour les étudiants eux-mêmes* : savoir mettre en application des protocoles, savoir se mettre en situation, savoir prendre du recul par rapport à la matière, savoir évaluer et être force de proposition, savoir travailler dans un laboratoire institutionnel ou de prestation de services, savoir améliorer la qualité de la langue écrite (rédaction de rapports, de cahiers des charges etc.)

L'aspect pédagogique est également très important pour leur formation car ils peuvent être amenés à devenir eux-mêmes formateurs. C'est par exemple une des tâches qu'un responsable qualité en agroalimentaire est amené à assurer en hygiène et sécurité auprès des opérateurs de ligne.

- *Pour le CRL* : étoffer les ressources disponibles et poursuivre la mise en œuvre d'une politique LANSAD naissante
- *Pour l'université* : Augmenter l'attractivité des formations, aider à la réussite

Ces multiples objectifs nous ont amené à une réflexion conjointe sur nos modes de formation et à un questionnement méthodologique sur la construction même des parcours.

2. Questionnement méthodologique et construction des parcours

Le projet tel qu'il a été conçu ici s'inscrit, dans la transversalité, le décloisonnement et l'interdisciplinarité. Il met, en effet, en rapport plusieurs disciplines autour d'un projet commun. Il s'agit précisément de ce que Legendre (p. 330) a défini comme de « l'interdisciplinarité contigüe ». Ce type d'interdisciplinarité spécifie divers types de développement attendus ou atteint par le sujet.

D'après le modèle exposé par Legendre, voici les types de développement attendus et constatés par l'ensemble des bénéficiaires de ce projet (microbiologistes et ingénieurs de formation) :

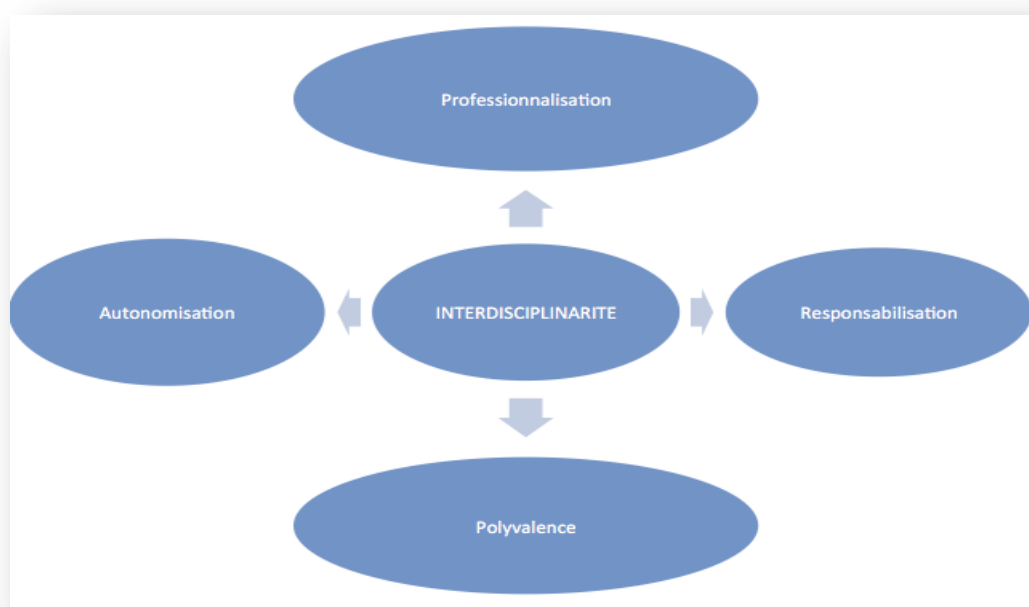


Figure 1 : Modèle d'interdisciplinarité contigüe adapté de Legendre (1988 : 330)

Au fur et à mesure des années et de l'avancée de la collaboration, le projet s'est davantage ancré dans une démarche transdisciplinaire. Le décloisonnement est, en effet, le maître mot de l'ensemble du projet, de part et d'autre.

2.1. Pour un projet transdisciplinaire : quel modèle pour les formations professionnalisantes à l'université ?

Il existe des centaines de modèles en pédagogie de projets très souvent généralistes ou majoritairement orientés vers l'enseignement en contexte scolaire mais très peu en contexte universitaire. Marie-Hélène GUAY en présente quelques-uns dans son article sur la pédagogie de projet au Québec (2002) mais un modèle attire particulièrement notre attention lorsqu'il est question de pédagogie universitaire : il s'agit du projet transdisciplinaire d'après Suzanne Francoeur-Bellavance (1997 : 42-45). Ce modèle pose tout d'abord les principes de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité particulièrement pertinents pour les deux formations en jeu dans ce projet.

Le modèle d'origine est construit selon une architecture en quatre temps à laquelle il est nécessaire d'ajouter la notion centrale des pratiques réflexives dans la formation des futurs enseignants de langue de spécialité :

TEMPS GLOBAL « Phase de libération des connaissances, des intérêts, des interrogations »

1. Inventaire des connaissances, des intérêts et des interrogations
2. Regroupement et catégorisation des idées
3. Émergence de projets

Cette phase est une phase de construction et de co-construction de savoirs.

TEMPS ANALYTIQUE « Phase de recherche et de découvertes »

1. Énonciation et précision des objectifs
2. Recherche et collecte des données :
 - « - par des expériences personnelles d'observation et d'expérimentation
 - par la consultation de personnes
 - par l'étude des documents écrits, audio-visuels, informatisés etc.) » (Suzanne Francoeur-Bellavance, 1997 : 42-45).
 - par la réflexivité

3. Traitement des données par la « *comparaison des données, sélection des données essentielles, élaboration de relations entre les données retenues* » (Ibid. : 42)

TEMPS SYNTHÉTIQUE « Phase de structuration des données et d'intégration des apprentissages » (Idem) par la :

- « 1. Réorganisation des données retenues
2. Construction d'un tout cohérent en vue d'une communication des apprentissages intégrés » (Idem)
3. L'analyse et le retour réflexif

COMMUNICATION ET ACTION (évaluation et interrogation méthodologique)

1. Présentation des résultats atteints et des stratégies utilisées
2. Échange dans la classe ou avec d'autres groupes
3. Possibilité d'une production commune
4. Possibilités d'actions communes

On pourrait ajouter au modèle de Suzanne Francoeur-Bellavance, la possibilité d'actions individuelles pour la construction collective qui répond à la nécessité d'évaluation individuelle des compétences et des connaissances propre à toute formation universitaire.

Lors de la mise en place d'un projet de ce type dans un cadre de formation initiale à l'université, les moyens déployés se situent sur 3 axes et doivent faire appel à différentes compétences de part et d'autres :

1. **Innovation-Interdisciplinarité- Transdisciplinarité**
2. **Observation-Réflexivité-Réflexion**
3. **Co-action-Action collective-Action individuelle**

Le premier axe constitue la base de tout projet en milieu universitaire : la prise en compte de l'innovation, d'outils innovants dans la conception même de nos dispositifs de formation. C'est là que nous confortons l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité comme moteur essentiel de la formation professionnalisante universitaire.

Le deuxième axe constitue l'axe méthodologique et réflexif du projet.

Le troisième axe constitue l'orientation générale de cette action de formation : c'est une formation à la co-action par la co-action, une synergie entre une approche de et par projets. Il s'agit autrement dit de favoriser la mise en place d'une situation pédagogique qui vise non seulement l'apprentissage de contenus disciplinaires par une démarche-projet mais cela met également en avant d'autres apprentissages : la création de ressources en langue de spécialité (de l'étude du cahier des charges à l'évaluation de la ressource), et la conduite de projet.

Quant aux enjeux et aux objectifs que l'on vise à travers ce projet, dans le cadre de la formation initiale FLE, ils peuvent être définis selon quatre grands axes :

1. **Adaptation-Polyvalence-Adaptabilité**
2. **Transversalité des connaissances**
3. **Transférabilité des compétences**
4. **Ethique et responsabilité sociale**

Les trois premiers axes correspondent aux opérations cognitives et métacognitives qu'il est nécessaire de développer chez un futur enseignant de FLE pour mettre en adéquation sa formation et sa profession, ce qu'il apprend en formation et ce qu'il va devoir exercer sur le terrain.

Chaque étape du projet est conçue selon les quatre temps du projet transdisciplinaire énoncés précédemment et été accompagnée par la rédaction d'un portfolio réflexif portant sur trois aspects fondamentaux :

- l'aspect disciplinaire
- l'aspect éthique et social de la profession (respect du cahier des charges, communication avec le commanditaire, respect des différents points de vue exprimés)
- l'aspect méthodologique

Ces trois aspects se retrouvent au coeur de la construction des ressources en elles-mêmes.

2.2. Construction des ressources

La construction des ressources s'est faite progressivement à partir du cahier des charges fourni au départ par l'équipe de microbiologistes³³. Ce cahier des charges a été ensuite retravaillé pour les besoins de la formation en Master FLE et ingénierie de Formation. Savoir lire et interpréter un cahier des charges fait en effet partie intégrante des contenus de formation que nous dispensons auprès des futurs professionnels du FLE.

Voici comment le contexte particulier de ce projet avait été abordé lors de sa première année de mise en place :

Le département Sciences de la Nature et de la Vie de l'ULCO souhaite créer un module de microbiologie générale à distance. Pour ce faire, il a répondu à un appel à projets lancé par l'ULCO en 2011, en partenariat avec le département Lettres et Arts et le service FLE du CUEEP-Littoral.

Le projet consiste en l'élaboration en trois ans d'un enseignement de microbiologie générale à distance pour des personnes devant se mettre à niveau avant d'intégrer des formations du département SVN où des bases de cette discipline sont requises. Ce module sera donc proposé aussi bien en formation initiale (Deust VPM, L2 biologie, L3 biologie option agroalimentaire, Master 1 QPAH) qu'en formation continue (demandeurs d'emploi, jeunes en alternance...). Il pourra également s'adapter aux demandes de formation des salariés d'entreprises souhaitant acquérir des compétences en microbiologie. Enfin, il vise des étudiants non francophones (par ex. des étudiants chinois et des étudiants Erasmus) apprenant le français (FLE) et désirant rejoindre des formations en biologie. Ce module présente ainsi un intérêt transversal : domaines de la biologie et du FLE (français spécifique), formation initiale et formation continue. Ce projet est conçu comme un outil complémentaire aux enseignements en présentiel. Par le biais de mises en situation via la plateforme numérique, il consiste à mieux préparer les étudiants aux travaux pratiques qu'ils devront réaliser en laboratoire et à les accompagner pour une meilleure compréhension non seulement des concepts scientifiques mais aussi pour un meilleur apprentissage des techniques et méthodes (aspects qualité) en vigueur dans les laboratoires certifiés dans lesquels ils seront peut-être recrutés. A noter que ces aspects « qualité » sont aussi une nouveauté dans cet enseignement. L'interactivité et la flexibilité d'utilisation en termes de temps et de lieu grâce à Internet s'ajoutent à l'attractivité de cette ressource pédagogique.

La lecture et l'interprétation du cahier des charges faisaient partie intégrante de la démarche de mise en projet pour les étudiants en Master FLE. Sa rédaction a permis également aux équipes d'enseignants de "se comprendre" et de mettre au point un langage commun.

³³ cf supra partie 1.1.

La démarche pédagogique qui accompagnait cette mise en place avait en effet été proposée en accord avec les différentes équipes (microbiologie, multimédia, didactique) et c'est un élément de pérennisation important du projet.



Démarche pédagogique

La méthodologie propre au Français sur Objectifs Spécifiques et à l'auto-formation sera appréhendée dans l'UE3 TICE du master 2 FLE (Emilie Perrichon et Elodie Roussel). Dans cette unité d'enseignement, 5 ressources seront révisées, corrigées et médiatisées. Ensuite, d'autres ressources seront créées dans le cadre du stage intégré sous la direction de Christine Kleszewski et Emilie Perrichon. Si l'équipe enseignante FLE valide le travail, il sera remis à l'équipe enseignante de microbiologie qui le validera à son tour. Enfin, les ressources seront médiatisées par l'équipe NTE de l'ULCO.

Extrait du cahier des charges

La première hypothèse de travail a été de construire des parcours à partir de tâches authentiques à orientation scientifique. Ce sont des tâches spécifiques pour co-agir en milieu professionnel. Leurs caractéristiques sont les suivantes (Perrichon, 2008):

1) Elles sont orientées socialement

Ces tâches sont en lien avec le monde social. Leur réalisation est nécessairement liée au monde professionnel et surtout à la réalité du monde extérieur.

2) Elles sont authentiques, car elles possèdent une visée sociale.

3) Elles concernent un milieu professionnel donné

4) Elles sont multiples et enchevêtrées

5) Elles s'effectuent à l'intérieur de différentes « zones »³⁴

³⁴ Au sens défini par Mourlhon-Dallies (2007 : 25) : « Nous proposons d'appeler « zone privative », celle où la personne travaille à huis-clos, sans interactions en face à face, ni échanges téléphoniques ; nous proposons ensuite de parler de « zone collaborative » pour tout ce qui concerne les échanges entre collègues, et la part de travail entre professionnels ; enfin on parlera de « zone client » pour les interactions de services, en présence ou « médiées » par ordinateur, téléphone, etc.

Ce type de tâches permet d'orienter socialement et professionnellement toute formation. Il s'agissait de construire plusieurs grains ayant pour objectif la réalisation d'une tâche de ce type, par exemple "organiser sa paillasse", "trier les déchets", par exemple).

Chaque tâche est donc ensuite scindée en plusieurs étapes répondant à des compétences langagières générales ou spécifiques à la tâche en question. Dans chaque micro-tâche sont intégrés le lexique, la grammaire et la culture scientifique. L'auto-évaluation et la co-évaluation sont également totalement intégrées.

Voici quelques exemples d'exercices intégrés à la tâche "Contrôle de la désinfection", ressource produite en 2014 :

The screenshot shows a digital interface for a learning resource titled "Contrôle de la désinfection". On the left, there is a vertical menu with a list of exercises, each preceded by a question mark icon. The exercises listed are: "Exercice", "Exercice", "Exercice", "Exercice", "Exercice : Glissez les étiquettes pour les remettre dans l'ordre.", "Exercice : Contrôle de la désinfection de la PSM.", "Exercice : Description de l'expérience 1", "Exercice : Description de l'expérience 2", and "Exercice : Grammaire". Below the menu is a yellow sticky note with a red checkmark. The main area of the interface features a question mark icon and the text "Quels instruments ou appareil de contrôle a-t-on utilisé dans la vidéo ?". Below this is a photograph of a laboratory setup with various items labeled in blue text: "Analyseur d'air" (air analyzer), "Lame bigelosée" (laminated slide), "Lingette stérile" (sterile wipe), "Petri film" (petri film), "Boîte contact" (contact box), and "Ecouvillon" (swab). At the top of the interface, there are buttons for "Correction" and "Recommencer". At the bottom right, there are navigation arrows and a "Séquent" button.

Contrôle de la désinfection

- Exercice
- Exercice : Glissez les étiquettes pour les remettre dans l'ordre.
- Exercice : Contrôle de la désinfection de la PSM.
- Exercice : Description de l'expérience 1
- Exercice : Description de l'expérience 2
- Exercice : Grammaire
- La formation du passif**
- Exercice
- Exercice
- Exercice
- Exercice
- Exercice : Transformez le verbe en nom ou en l'adjectif pour compléter la phrase.
- Conclusion

La formation du passif

Utiliser la voix passive

On **applique** une *lame bigélosée* sur la pailleasse.

Une *lame bigélosée* **est appliquée** sur la pailleasse.

Le préleveur d'air **aspire** un *volume d'air précis*.

Un *volume d'air précis* **sera aspiré** par le préleveur d'air.


Comme on voit dans les exemples, le passage de la voix active à la voix passive entraîne des modifications.

- Le complément d'objet devient le sujet grammatical du verbe (la lame, un volume d'air).
- Le sujet devient le complément d'agent. (par le préleveur d'air.)
- Le complément d'agent n'apparaît pas toujours, notamment s'il est inconnu ou sans intérêt. Lorsque le sujet de la phrase à la forme active est « on », il n'est pas repris dans le complément d'agent (phrases 1 et 2).
- Le verbe passif est conjugué avec l'auxiliaire être.
- L'auxiliaire conserve le même temps et le même mode du verbe dans la voix active

applique → est appliquée (présent de l'indicatif)

aspire → sera aspiré. (futur simple)

- On fait l'accord du participe passé avec le sujet appliqué. On porte la marque du féminin singulier, comme le sujet grammatical une lame bigélosée.




Contrôle de la désinfection

- Exercice
- Exercice
- Exercice
- Exercice
- Exercice :
- Exercice
- Exercice
- Exercice
- Exercice
- Exercice
- Exercice
- Exercice
- Exercice
- Exercice
- Exercice
- Exercice : Glissez les étiquettes pour les remettre dans l'ordre.
- Exercice : Contrôle de la désinfection de la PSM.
- Exercice : Description de l'expérience 1
- Exercice : Description de l'expérience 2
- Exercice : Grammaire

Correction Recommencer


? Placez les chiffres avec les éléments correspondants

10 secondes	30°C	15 minutes
48h	10 secondes	



```

graph TD
    A[temps d'incubation] --> B[Temps d'application de la lame bigélosée]
    B --> C[température d'incubation]
    C --> D[Temps d'application de la boîte contact.]
    D --> E[Temps d'exposition aux UV]
                    
```



2.3. Impact social et professionnel : la question de l'évaluation

La question de l'évaluation a toujours été au cœur des préoccupations. Nous avons affaire ici à une évaluation protéiforme qui consiste à un entrecroisement de plusieurs types et formes d'évaluation. Il s'agit en effet, d'évaluer un projet dans sa globalité, d'évaluer des

étudiants FLE et microbiologie (travail sur la ressource des deux côtés), d'évaluer la ressource en elle-même.

En microbiologie, l'étudiant, grâce à ces nouveaux outils d'apprentissage, devra être en mesure de :

- acquérir des connaissances et du lexique spécialisé en autoformation ;
- s'exercer et tester ses connaissances ;
- se préparer aux séances de Travaux Pratiques en laboratoire ;
- obtenir la validation de ses connaissances et compétences acquises surtout s'il ne peut pas assister aux séances de TP.

Pour l'enseignant de microbiologie, l'objectif principal est de réduire l'hétérogénéité de niveau au sein des promotions en offrant une mise à niveau qui n'empiète pas sur son cours. C'est un moyen de gagner du temps pour permettre de développer les aspects purement scientifiques. Les exercices d'auto-évaluation, les tests en ligne et en présentiel sont autant d'outils qui permettent à l'enseignant de moduler son enseignement, par exemple pour revenir sur une notion mal comprise ou au contraire pour en approfondir une autre.

- Pour l'enseignant de FLE et plus tard pour l'enseignant d'anglais de spécialité, permettre aux étudiants qui se destinent aux formations comprenant de la microbiologie, d'acquérir du vocabulaire spécifique et de l'utiliser à bon escient. Notions de FLE qui pourront aussi profiter aux étudiants français dont le niveau d'expression française est faible.
- Pour la formation continue, il s'agit de venir enrichir des modules professionnalisants et donc le catalogue de formations proposées par le service de formation continue de l'Université.

Nous avons oeuvré afin de favoriser une évaluation **par** les étudiants (auto-évaluation) et par les paires (microbiologie et qualité pour les normes alimentaires) mais également une évaluation de la ressource par les étudiants et les enseignants de part et d'autres.

L'évaluation se décline selon trois voies :

- *le travail des étudiants* : trois modes d'évaluation sont prévus. L'auto-évaluation qui ne sert qu'à l'étudiant, l'évaluation en ligne et en présentiel par l'enseignant ;

- *l'utilisation de la ressource par les étudiants* : l'enseignant a la possibilité de suivre de façon globale et nominative les connexions sur SAKAI ;

- *la satisfaction des étudiants* : grâce à un questionnaire de satisfaction avec des questions fermées et des questions ouvertes de façon à tenir compte de leurs remarques pour faire évoluer l'outil.

Nous nous positionnons dans une démarche d'amélioration continue. Il est en effet nécessaire de mettre en adéquation les attentes, les besoins et les contenus pédagogiques.



Modifier ce formulaire

Evaluation de la ressource "Introduction aux TP de microbiologie"

Ce questionnaire porte sur le film "Les coulisses des travaux pratiques de microbiologie" et sur les exercices interactifs attenants que vous avez réalisés sur la plateforme Sakai (score player).

***Obligatoire**

Quel est votre niveau d'étude ? *

Depuis le lycée, à partir de la première, combien d'années de formation en microbiologie cumulez-vous ? *

Exemple : "Je suis en Master 1, j'ai obtenu un BAC STL (Sciences et Technologies de Laboratoire) et un DUT Biologie mention A lors de mon stage. J'ai donc 4 années d'enseignement en microbiologie"

Extrait du questionnaire d'évaluation de la ressource « Introduction aux TP de microbiologie ».

Il s'agit également de mesurer l'impact du projet sur l'insertion professionnelle des étudiants, du côté microbiologiste, comme du côté des étudiants en Master didactique des langues. Ces mesures sont pour l'instant posées à titre d'hypothèses de travail à moyen ou long terme :

- Impact social et professionnel comme la gestion du stress en laboratoire. Les enseignantes responsables de la mise en oeuvre du projet ont, en effet, constaté une baisse du stress en salle de travaux pratiques mais également plus d'autonomie et une professionnalisation accrue des étudiants au travers, notamment, d'une mise en confiance par rapport à la matière et par rapport aux autres étudiants.

- Impact linguistique : pour les étudiants non-francophones comme pour les francophones.
- Impact méthodologique : par la mise en oeuvre d'un protocole de part et d'autre.

L'impact social peut également se mesurer en termes de transformation et d'innovation pédagogique. Aussi la question de la pérennisation du dispositif est à présent au coeur des préoccupations.

3. Quand l'interdisciplinarité (au niveau master) rencontre l'innovation en langues : comment pérenniser et intégrer le projet (au sein de l'institution) ?

3.1. Temporalité et ressources humaines

L'équipe actuelle du projet de ressources en FLP pour les TP en microbiologie, telle qu'elle vient d'être décrite et analysée, ne pourrait commencer à trouver sa place au sein de l'établissement sans la rigueur et la continuité du chef de projet qui a pu augmenter son équipe à différentes reprises, et qui peut dorénavant compter deux collègues ingénieur et technicienne pour tenir à jour les versions des modules, sauvegarder ces derniers, tenir à jour un carnet de bord de l'évolution des ressources et des modifications que les autres acteurs peuvent y apporter. Leur bureau tient aussi lieu de point de rencontre entre les différents acteurs du projet, comme un centre névralgique.

La réalisation d'un projet de ce type est chronophage à tous points de vue. Les heures de référentiel, c'est-à-dire les décharges horaires sur le service annuel d'enseignement, sont assez minimales : de l'ordre de vingt-quatre heures maximum pour l'ensemble du projet par Bonus Qualité Enseignement.

L'équipe s'est vue renouvelée en janvier 2014 avec le changement d'un enseignant de l'UE NTE, devenue « Conception de ressources multimédia et langues de spécialité » dans le Master Didactique des Langues : FLE, Anglais et Ingénierie de Formation.

Les enseignants (-chercheurs) du côté Master Didactique des Langues venaient tout juste de livrer un projet de vingt-quatre modules multimédias de préparation aux certifications en

anglais, allemand, espagnol et FLE (Rivens-Mompean, Annick et al. 2014. Certif'Langues³⁵. Projet UOH des CRL de l'Université Lille 3 et de l'ULCO. Strasbourg : Université Ouverte des Humanités). Celui-ci avait alors mobilisé une équipe de vingt-quatre concepteurs enseignants, quatre techniciens et ingénieurs multimédia et deux juristes (droits d'auteurs) de manière étalée pendant trois années.

Il a donc paru intéressant à l'équipe du projet de ressources en FLP en microbiologie de faire un point sur ce type de financement, et sur l'appui en terme de production multimédia offert dans le cadre de la Direction des Usages du Numériques de l'Université Lille 3 (DUNE). Le constat a alors été fait que la temporalité du projet FLP microbiologie est distendue du fait du peu de moyens à notre disposition à l'ULCO : le pôle Ingénierie Pédagogique Multimédia du Service Commun du Système d'Information vient tout juste d'être créé, sans que ses agents puissent réellement dégager du temps sur leurs quotités de travail pour le moment.

Cependant, cette distension peut également être perçue comme une force, notamment du point de vue de l'investissement des différentes promotions de M2 Didactique des Langues et Ingénierie de formation qui se sont succédées dans le projet : les étudiants ont apporté, chaque année, des nouveautés dans le paramétrage de Scénari, ils ont exploré, par exemple, l'offre grandissante dans la typologie des activités possibles. Cette multiplicité des acteurs, d'année en année (les étudiants ne sont pas les mêmes chaque année), permet également d'ancrer le projet dans la durée et, *in extenso*, de le faire connaître, de le tester et, d'une certaine manière, de commencer à le pérenniser.

Force est de constater que la conception de ressources multimédia à l'université relève d'une volonté d'un chef de projet et d'une équipe qui, quoi qu'on aimerait développer, ne pourront jamais se consacrer à cette tâche à 100% pendant une période raccourcie. La distension temporelle évoquée plus haut n'est donc plus perçue comme une fatalité mais comme une force d'être amené à produire une ressource qui s'intègre à nos pratiques, à nos enseignements, à nos thématiques de recherche, à notre temps de travail, même si le temps de production de ce projet ne peut en occuper qu'une petite partie, sur la durée.

Cette temporalité laisse aussi au chef de projet et à l'équipe le temps de communiquer autour du projet : auprès des étudiants du Master Didactique des Langues et Ingénierie de

³⁵ http://calao.univ-littoral.fr/transfert/certif_langues/site/

Formation, auprès des étudiants en Sciences de la Vie et de la Nature, auprès de la présidence qui est le pouvoir décisionnaire et avec les collègues des autres formations. La temporalité du projet est en adéquation, d'une certaine manière, avec le peu de marge de manœuvre sur le dégagement de temps de travail pour s'y consacrer du côté des ressources humaines. Cela est bien sûr lié aux statuts des différents membres de l'équipe et bien que nous puissions toujours avoir l'impression d'être des enseignants bricoleurs, comme l'évoquait Jean-Marie Ball dans sa communication lors du Congrès annuel du Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur qui a eu lieu à Lille 3 en 2004, nous avons dorénavant le soutien de l'institution et nous pouvons ancrer notre projet dans la transdisciplinarité.

3.2. Hébergement des ressources et leur accessibilité

L'hébergement des ressources du projet et leur accessibilité nous pose problème encore aujourd'hui. Pour comprendre ce problème, il faut partir du modèle de ressources possibles en termes de support.

Quand le projet UOH Certifié Langues Lille 3 - ULCO pouvait bénéficier de l'appui de l'équipe de production multimédia de la DUNE Lille 3, en mesure de rédiger du code source HTML5 pour créer les modules, nous devons faire un choix quant à des outils « clé en main ». Ainsi, les premiers modules ont été réalisés avec l'exerciseur NetQuiz, comme décrit plus haut. Celui-ci a vite montré ses limites en terme de globalité d'un projet. C'est alors que la chef de projet et l'équipe du Master Didactique des Langues et Ingénierie de Formation, dans laquelle intervient également notre chargé de mission Campus numérique, ont orienté la production multimédia réalisée par les étudiants vers les chaînes éditoriales comme Didapages ou Scenari. Les étudiants du Master Didactique des Langues sont formés, en première année, à Scenari dans le cadre d'un cours intitulé « Pédagogie en réseau ». C'est ainsi que le projet ne s'appuie plus désormais que sur Scenari dans un souci de suivi sur le long terme et de cohérence dans l'intégration des différents modules.

Il a donc été décidé de commencer à transférer les modules réalisés en NetQuiz vers Scénari et cela fera l'objet d'un projet tuteuré pour un groupe de trois étudiants de M2 prochainement : il s'agira alors de valoriser le travail déjà accompli.

L'accessibilité des ressources Scenari est liée à la possibilité d'hébergement de celles-ci. En effet, aucun serveur n'est dédié à l'hébergement des ressources du projet. De fait, la solution clé en main qui s'offrait à l'équipe était, et reste toujours, l'hébergement en deux temps : les activités Scenari hébergées sur notre Learning Management System : Sakai. Les vidéos afférentes à chaque module, du fait de leur taille, sont quant à elles hébergées sur le serveur podcast de l'université qui n'est pas intégré au LMS et dont le lecteur intégré s'ouvre en deux temps, dans le cadre d'une fenêtre surgissante.

Cette solution nous pose problème d'un point de vue ergonomique. A nouveau, nous rencontrons des limites au projet, cette fois d'un point de vue de l'intégration multimédia alors que le projet CertifLangues affiche dans ses vingt quatre modules des supports vidéos, audio ou texte, sur la même page que les questions et le feedback.

De plus, l'intégration des ressources Scenari sur le LMS Sakai a pu être opérée mais ne permet pas l'intégration des vidéos. En outre, le format de paquets SCORM est le seul à permettre la remontée des notes sur Sakai ; or, il va être progressivement arrêté et ne permettra donc pas, à terme, de pérenniser la ressource. La chef de projet et une partie de son équipe ont suivi une formation à Scenari Opale et Topaze dans le cadre d'une université d'été et peuvent entrevoir une solution pour la compatibilité entre Sakai et Scenari qui nécessitera un développement plus long encore.

L'ergonomie du projet pourrait aussi être améliorée si les vidéos étaient hébergées sur le même serveur que celui des modules ou si ces vidéos pouvaient être intégrées à la manière des possibilités offertes par YouTube. Rappelons que cette possibilité n'a pas été explorée du fait de la loi française qui exige que les établissements publics hébergent leurs données sur des serveurs qui se situent en Europe, ce que ne garantit pas YouTube.

La notion d'ergonomie est à associer à celle de durabilité et une piste à explorer serait celle du Centre de Ressources en Langues, qui, au travers d'un dispositif intégré à l'institution, met à disposition des ressources en ligne, indexées selon différents critères issus du Cadre européen commun de référence pour les langues.

3.3. Vers une intégration des ressources dans le CRL

Le français langue étrangère et ses différentes branches (FOS, FOU, FLP) sont bien inscrits dans les missions du Centre de Ressources en Langues de l'Université du Littoral Côte d'Opale au même titre que l'anglais, l'allemand, l'espagnol, le néerlandais, l'italien, le chinois, l'arabe. A ce titre, plus de deux cents ressources en français ont été indexées dans l'application CALAO.

Cette application a été développée par l'équipe de production multimédia de l'Université Lille 3 entre 2001 et 2008 dans le cadre d'un projet Inter-U Langues. Elle permet d'indexer des ressources de différents types (ressources libres déjà en ligne, ressources acquises avec mot de passe, ressources créées en interne), de les mettre à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire (avec pour principaux usagers les étudiants) et de suivre le travail en autonomie guidée de l'étudiant par le biais d'un carnet de bord qui comptabilise le temps passé sur chaque ressource et qui permet de laisser à chaque enseignant la possibilité d'assurer un suivi de ce travail par la lecture du carnet de bord de l'étudiant.

Le travail en autonomie guidée sur les ressources du CRL a été intégré à la politique d'établissement dans le secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD), autrefois appelé « langues pour non-spécialistes », et dans les modalités de contrôle des connaissances. Dix heures de travail en dehors du cours sont à réaliser en ligne chaque semestre : ce travail suivi est pris en compte dans l'évaluation à hauteur d'un cinquième de la note finale semestrielle.

Bien que les étudiants du Département Sciences de la Vie et de la Nature n'aient pour seule langue possible (de manière obligatoire) que l'anglais, les étudiants internationaux peuvent choisir le français langue étrangère comme langue vivante 1.

En outre, il est déjà prévu que les étudiants francophones, puisque nous inscrivons notre projet en français langue professionnelle, bénéficient d'une bonification lorsqu'ils utilisent ces ressources.

Une ouverture serait de transformer ces ressources en FLP vers des ressources en anglais avec plusieurs objectifs :

a. recherche de stages et d'emplois à l'étranger - préparer le terrain, transposer ses savoirs et valoriser ses compétences dans une autre langue

b. accueillir des étudiants internationaux, transformer des cours et des TP habituellement réalisés en français vers la langue anglaise - ouverture des formations Licence et Master à l'international.

Conclusion

Notre projet, à double entrée – puisqu'il s'agissait à la fois de former de futurs enseignants de langue (FLE et anglais) à la conception de ressources multimédia en langue de spécialité tout en créant des ressources pour soutenir l'apprentissage des étudiants (non-francophones et francophones) en microbiologie – nous a permis de repenser l'accessibilité des connaissances et la professionnalisation de nos étudiants.

Par ailleurs, la transdisciplinarité a été un facteur décisif pour l'élaboration de ces ressources. Ces nouveaux outils mis à disposition des étudiants de biologie ont reçu de leur part un accueil très favorable ; quant aux étudiants de FLE, leur investissement dans les tâches confiées a démontré leur intérêt pour le travail demandé.

Notre objectif était également d'avoir des éléments de réponse à la question de l'innovation en langue et à celle du décloisonnement (espace-temps-compétence) dans nos formations. Le secteur LANSAD et le CRL permettent de s'inscrire pleinement dans cette voie au travers de la transdisciplinarité pour développer des compétences à communiquer langagièrement mobilisées dans et par l'agir professionnel : compétences linguistiques, certes, mais surtout compétences sociolinguistiques, pragmatiques, sans oublier la compétence actionnelle, en tant que compétence à agir avec d'autres avec ses composantes informationnelle, stratégique et citoyenne (Perrichon, 2008). Ce projet en Français Langue Professionnelle, nécessairement décloisonné, pourrait s'inscrire aussi dans le Français Langue d'Action Professionnelle (*Ibid.*, 2008).

Les membres de ce projet cherchent à "conjuguer langue et travail, langue et emploi, [...] langue professionnelle et multi-apprentissages incidents". La méthodologie mise en œuvre depuis le début de ce projet va au-delà de la méthodologie du FOS car les besoins des publics concernés impactent aussi les finalités des enseignements et l'ingénierie de formation, de part et d'autre de l'équipe projet : microbiologie et didactique des langues et ingénierie de formation. À la lumière de ces quelques années d'expérience, il s'agit à l'avenir de pérenniser de nouveaux modes de formations et de professionnalisation à l'université

mais également de tendre vers une modélisation pour l'intégration de ressources de ce type en Centre de Ressources en Langues.

Aussi, malgré les problèmes et freins que nous rencontrons (techniques et financiers surtout), soutenus par l'aspect éminemment humain de ce projet et portés par les résultats positifs pour l'ensemble de nos étudiants, nous poursuivons le travail engagé depuis 2008.

Bibliographie

ALTET A., PAQUAY L., PERRENOUD Ph., (dir.), 2002, *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.

CONSEIL DE L'EUROPE., 2001, *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1e éd. 1996, 2e éd. corr. 1998 ; Paris : Didier, 191p. <http://culture2.coe.int/portfolio//documents/cadrecommun.pdf>

FRANÇAIS DANS LE MONDE, 1990, « Publics spécifiques et communication spécialisée », n° spécial, *Recherches et applications*, septembre, 175 p.

FRANÇAIS DANS LE MONDE, 2004, « Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers », *Recherches et applications*, janvier, 192 p.

FRANÇAIS DANS LE MONDE, 2007, « Langue et travail », *Recherches et applications*, juillet, 191p.

FRANCOEUR-BELLAVANCE S. (1995). « Le travail en projet », *Québec français*, n°97, p. 42-45

GUICHON, N., 2006, *Langues et TICE - Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.

GUICHON, N., RIVENS MOMPEAN, A., 2006, Institutionnalisation et dissémination d'une innovation à l'université. *Actes du colloque Innovations, usages, réseaux*. Montpellier 3. 18 et 19 novembre 2006.

HOLTZER G., WENDT M. (Éds), 2000, *Didactique comparée des langues et études terminologiques*, Francfort : Peter Lang, 200 p.

HUTCHINSON, D., WATERS, A. (1987). *English for Specific Purposes: a Learning-Centred Approach*. Cambridge: University Press, 183 p.

LEGENDRE, R., 1988, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin Canada.

LEHMANN D., 1993, *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en questions*, Paris : Hachette : « Références », 223 p.

MOURLHON-DALLIES F., 2006, *Apprentissage du français en contexte professionnel : état de la recherche*, DGLFLF, pp. 28-33.

MOURLHON-DALLIES F., 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier, 351 p.

PERRICHON, E., 2008, *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères : enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle*

perspective actionnelle, Thèse soutenue en 2008 sous la direction de Christian Puren, Université Jean Monnet de Saint Etienne. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029>

POTHIER, M., 2003, *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys, 141 p.

RIVENS MOMPEAN, A., BARBOT, M.-J. (éds.), 2009, *Dispositifs médiatisés en langues et évolutions professionnelles pour l'accompagnement-tutorat*. Villeneuve d'Ascq : Université Lille 3. Collection UL3 « travaux et recherches », éditions CEGES.

RIVENS-MOMPEAN, A., GUICHON, N., 2013, From the development of online resources to their local appropriation. *Journal of e-learning and Knowledge Society*. Vol 9, No 1.

RIVENS-MOMPEAN, A., 2013, *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

● 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/>