

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



جامعة بجاية
Tasdawit n Bgayet
Université de Béjaïa

Université A. Mira- Bejaia

Faculté des lettres et des langues
Département de langue et
littérature françaises

Polycopié de cours
"Didactique pour publics spécifiques"
(Cours magistral)
Destiné aux étudiants de Master 1 (option : Didactique)

Préparé par :

Dre SAKRANE Fatima Zohra

Maître de conférences « A » en didactique des langues

Adresse électronique :

fatimazohra.sakrane@univ-bejaia.dz

2023-2024

Sommaire

Préambule.....	05
Résumé.....	07
Objectifs du cours "didactique pour publics spécifiques".....	08
Une planification/Schéma (programme semestriel de la matière).....	08
Cours n°1. Introduction au FOS.....	10
Concepts-clés.....	13
1. Définition, analyse et identification des besoins.....	13
1.1. Identification des besoins dans le processus de formation.....	14
1.2. Schéma (1) : Processus de formation.....	14
2. Tâche.....	17
3. Objectifs.....	18
3.1. Objectifs portant sur le contenu d'apprentissage et sur la compétence d'apprentissage.....	19
3.1.1. Objectifs portant sur le contenu d'apprentissage.....	20
3.1.2. Objectifs portant sur la compétence d'apprentissage.....	20
3.2. Trois types d'objectifs.....	20
3.3. Le rôle de l'apprenant.....	21
3.4. Objectif général et objectif spécifique.....	22
3.5. Notion d'objectif-obstacle.....	22
4. Besoins.....	23
4.1. Les besoins de formation.....	24
4.2. Besoins " langagiers ".....	25
4.3. Autres types de besoins.....	26
4.3.1. Besoins objectifs et besoins subjectifs.....	26
4.3.2. Besoins ressentis et besoins perçus.....	27
5. Compétence.....	31
5.1. Définition et caractéristiques.....	33
5.1.1. La compétence est contextuelle et liée à une action.....	33
5.1.2. La compétence est un processus dynamique.....	34

5.1.3. La compétence est une combinaison.....	34
5.1.4. La compétence peut être située par rapport à l'activité et à la distanciation.....	35
5.2. Compétence : quels éléments constitutifs?.....	35
5.2.1. Savoir.....	35
5.2.2. Savoir-faire.....	36
5.2.3. Démarches intellectuelles.....	36
5.2.4. Savoir être.....	36
5.3. Compétence de communication.....	37
5.4. Compétence et performance.....	37
5.5. Modèles de M. Canale et M. Swain (1980) et de M. Canale (1983).....	38
5.6. Le concept de compétence communicative dans le CECR.....	38
5.7. Compétences générales individuelles.....	39
5.8. Compétences communicatives.....	40
Cours n°2. Effectuer une analyse des besoins.....	49
1. Le CECR et l'analyse des besoins.....	50
1.1. Évaluation de la situation cible : (aptitudes exigées).....	50
1.2. Compétences en place : (aptitudes acquises).....	53
1.3. Besoins.....	54
2. L'analyse des besoins en questions.....	54
2.1. Quand procéder à l'analyse des besoins ?.....	55
2.2. Quelle méthodologie adopter ?.....	55
2.3. Prise en compte des besoins des apprenants : une illusion ?.....	55
2.4. Analyse des besoins et approche communicative.....	56
Cours n°3. Acquisition de vocabulaire spécifique à un domaine précis.....	64
1. L'importance du vocabulaire en FOS.....	65
1.1. L'enseignement du vocabulaire : clef de voûte du FOS.....	65
1.2. Principes-clés de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire en FOS.....	66
Cours n°4. Les genres de discours et enseignement/apprentissage du FOS.....	71
1. Les genres de discours et enseignement/apprentissage du FOS.....	72
2. Types de discours (selon Jean Pierre Cuq & Isabelle Gruca, 2003).....	72
3. L'approche des genres de textes pour développer des capacités langagières.....	75
4. Analyse des documents et des ressources authentiques en FOS.....	78
Cours n°5. Communication orale et enseignement/apprentissage du FOS.....	84
1. L'oral dans l'enseignement/apprentissage du FOS.....	84

2. Le rôle de la communication orale dans le développement des compétences linguistiques en FOS.....	86
Cours n° 6. La dimension culturelle du FOS.....	92
1. Pourquoi du FOS interculturel pour un public spécifique?.....	92
2. L'importance de la dimension culturelle dans un cours de FOS.....	93
Cours n°7. Les types et genres de textes spécialisés.....	98
Types et genres de textes spécialisés.....	99
Cours n°8. Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et enseignement/apprentissage du FOS.....	103
Les principaux avantages de l'utilisation des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FOS.....	103
Conclusion générale	110

Infos pratiques

Matière. "Didactique pour publics spécifiques"

- **Forme d'enseignement** : cours magistral
- **Composante** : Master1/Didactique
- **Nombre d'heures** : 1h30/par semaine
- **Période de l'année** : deuxième semestre (S2)
- **Méthode d'enseignement** : mode présentiel/en ligne
- **Campus** : campus d'Aboudaou-Bejaia

Préambule

Dans le cadre de cette matière intitulée : « **Didactique pour publics spécifiques** », nous allons embarquer pour un voyage transformateur de plusieurs semaines dans le domaine du français sur objectifs spécifiques (FOS), en affinant nos compétences linguistiques pour répondre à des objectifs spécialisés. Cette description de cours élucide le programme structuré et conçu pour permettre à **nos étudiants de M1/Didactique** d'acquérir une maîtrise personnalisée du français, en fonction des exigences des différents domaines de spécialité. Ce cours magistral, étant une continuité du module ILS « Introduction aux Langues de Spécialités », assuré en troisième année de licence, dévoile les subtilités du FOS, en mettant l'accent sur le vocabulaire contextuel, la communication spécifique à un genre, etc. La première semaine présente le cadre "FOS", en soulignant ses fondements pédagogiques et l'importance de l'aisance en situation. Les semaines suivantes sont consacrées à l'analyse des besoins, ce qui garantit une expérience d'apprentissage sur mesure en identifiant le vocabulaire et les structures spécifiques à un contexte professionnel donné. Les séances interactives permettent aux apprenants de s'exercer à travers des scénarios du monde réel, en s'engageant dans des simulations, des études de cas et des projets collaboratifs qui reflètent les défis sectoriels. Des techniques linguistiques sont associées à des connaissances culturelles, offrant ainsi une approche générale de la maîtrise du FOS. Les participants apprendront non seulement à naviguer mais aussi à exceller dans des environnements francophones pertinents pour leurs objectifs. Les

stratégies d'évaluation formative s'articulent autour de l'application pratique (**des activités de renforcement des acquis**), avec un retour d'information orienté vers une amélioration constante. À la fin du cours, les participants auront acquis une connaissance approfondie du FOS, illustrée par un projet final montrant leur capacité à utiliser le français de manière efficace dans un domaine de spécialisation bien déterminé.

NB : les séances présentées dans ce polycopié de cours, sont complétées par des propositions d'activités de renforcement des acquis susceptibles de constituer des pistes de réflexions à explorer lors des TD de ce même module.

Résumé

Ce cours, articulé autour de deux volets, se propose d'exposer l'arrière-plan théorique et de clarifier les concepts, à la fois, relatifs au domaine du FOS et nécessaires à la mise en place de séquences pédagogiques destinées à des publics spécifiques : apprenants non natifs du français suivant des cours dans une discipline non linguistique en français (médecine, biologie, etc.) (Volet 1) ; et l'arrière-plan méthodologique qui consiste à résumer *les 5 étapes de la démarche FOS, selon le modèle proposé par Jean-Marc Mangiante et Chantale Parpette* (volet 2). Le volet 1 vise l'acquisition de compétences requises pour la construction des apprentissages en FOS : se familiariser avec le milieu cible pour en découvrir l'organisation, les fonctions, les acteurs et les discours, en d'autres termes à collecter un ensemble de données sur lesquelles s'appuiera l'élaboration du programme de formation. Le volet 2 introduit des démarches et des outils pour intervenir auprès des apprenants du FOS. Diverses questions seront abordées telles que, comment faire entrer dans l'écrit en français – langue seconde – cette catégorie d'apprenants ? Comment articuler les apprentissages de l'oral et de l'écrit en FOS? Quelle progression envisager ? Quels supports d'apprentissage privilégier ? Comment inscrire les apprentissages linguistiques de base dans une démarche globale visant le développement de l'autonomie sociale des apprenants et de leur compétence à communiquer langagièrement ?

Avec ces nouveaux publics, les contenus à mettre en place ne seront pas les mêmes que ceux dispensés en faveur du public habituel et c'est bien cette initiation aux langues de spécialité qui dotera le futur enseignant des moyens et des compétences nécessaires pour prendre en charge ces nouvelles demandes.

Objectifs du cours "didactique pour publics spécifiques"

Les objectifs d'apprentissage en FOS visent, en général, à permettre aux apprenants d'acquérir les compétences linguistiques nécessaires pour réussir dans un domaine spécifique, tel que le droit, le tourisme, les affaires, la médecine, etc. **Les objectifs que nous nous sommes fixés, en tant qu'enseignante de ce module, sont les suivants :**

Amener les étudiants à :

- apprendre le vocabulaire spécifique à un domaine particulier, par exemple le vocabulaire médical pour les professionnels de la santé ou le vocabulaire juridique pour les avocats et les juristes.
- développer des compétences de communication professionnelle et à améliorer la capacité à communiquer efficacement dans des contextes professionnels spécifiques, tels que la rédaction de rapports, les présentations, les négociations, etc.
- se familiariser avec les structures grammaticales couramment utilisées dans un domaine particulier, par exemple les temps verbaux utilisés dans le langage juridique ou les structures de phrases utilisées dans la rédaction spécialisée.
- comprendre la culture professionnelle et à comprendre les normes, les valeurs et les pratiques culturelles associées à un domaine spécifique, ce qui peut inclure des aspects tels que les attitudes professionnelles, etc.
- acquérir des compétences en recherche et en documentation dans un domaine spécifique, notamment la capacité à lire et à comprendre des textes spécialisés, à utiliser des ressources pédagogiques, etc.

Une planification/Schéma (programme semestriel de la matière)

Séance 1. Introduction au FOS

Remarque : le premier cours s'est étalé sur plusieurs séances

- Définition du français sur objectifs spécifiques
- Le rôle du contexte dans l'apprentissage des langues
- Vue d'ensemble de l'analyse des besoins
- Étudier les notions de base du FOS : "objectifs", "besoins" et "compétence"

Séance 2. Effectuer une analyse des besoins

- Identifier les besoins linguistiques professionnels
- Analyser les documents et les communications spécifiques à l'emploi
- Élaborer une liste de vocabulaire personnalisée

Séance 3. Acquisition de vocabulaire spécifique à un secteur

- Stratégies d'apprentissage de la terminologie technique
- Aide-mémoire et outils de rétention
- Contextualiser le langage à l'aide de ressources multimédias

Séance 4. Spécificités des écrits professionnels en français

- Structurer des communications écrites formelles et informelles
- Analyser des documents authentiques
- Effectuer des tâches d'écriture en FOS

Séance 5. Communication orale dans le domaine du FOS

- Développer un discours clair et assuré
- Compétences d'écoute pour comprendre et s'engager dans un dialogue professionnel
- Exercices de jeux de rôles dans des scénarios professionnels

Séance 6. La dimension culturelle du FOS

- Comprendre les nuances culturelles
- Résoudre les malentendus interculturels
- S'adapter à la culture de l'Autre dans les contextes professionnels

Séance 7. Types et genres de textes spécialisés

- Le texte et les discours scientifiques
- Adapter les techniques d'écriture à différents genres
- Études comparatives de textes professionnels
- Créer des documents authentiques adaptés au secteur d'activité

Séance 8. Technologie et enseignement du FOS

- L'utilisation de la technologie pour un apprentissage efficace du FOS
- Exploration d'outils numériques spécifiques aux différents contextes professionnels

- Mise en pratique des compétences linguistiques relatives au FOS dans des environnements numériques simulés

Séance n°1. Introduction au FOS

Objectifs

À l'issue de ce premier cours, les étudiants seront capables de :

- comprendre les principes fondamentaux du FOS. Alors, en tant qu'enseignants, nous devons expliquer ce qu'est le FOS, ses caractéristiques et son importance dans différents domaines professionnels et universitaires.
- comprendre les notions de « besoins spécifiques », « objectifs d'apprentissages » et « compétences professionnelles ».
- développer la capacité à interagir dans des contextes universitaires ou professionnels : on doit les faire participer à des simulations de situations professionnelles, des jeux de rôle et des activités de discussion afin de renforcer leur capacité à interagir de manière appropriée dans des contextes professionnels en français.

Présentation du cours n°1

Remarque : ce premier cours s'est étalé sur plusieurs séances

Dans les universités algériennes, l'enseignement/apprentissage du français dépend de l'usage qui en est fait dans les différentes spécialités. En effet, c'est le monde du travail qui demande des spécialisations et requiert l'acquisition non seulement du français général, mais aussi du français spécifique à tel ou tel domaine. Les didacticiens appellent ce français : « F.O.S » (Français sur Objectifs Spécifiques) qui est défini comme « *le français dont l'apprentissage est visé par un public précis pour en faire un usage déterminé dans des contextes de communication bien définis avec une langue particulière, définissable en termes de lexique et de pratique langagière propres* ». (Note de lecture).

Le FOS est marqué par la centration sur l'apprenant qui, selon l'approche communicative, est le pilier de toute activité pédagogique. L'aspect principal du FOS est le public spécialiste non en langue française mais en son domaine professionnel ou

universitaire. Ce public apprend du français afin d'atteindre un objectif, à la fois, précis et immédiat en un temps court et limité. L'accent est, ainsi, mis sur l'aspect utilitaire de l'apprentissage de la langue française.

Notre module porte essentiellement sur l'enseignement/apprentissage du FOS.

Ayant été enseignante de français fonctionnel à l'Ecole Militaire Polytechnique pendant l'année universitaire 2007/2008 et faisant partie d'une équipe de recherche en FOS, nous nous sommes rendu compte que les étudiants avaient davantage besoin d'un français sur objectifs spécifiques que du français général (FLE) qu'on leur enseigne habituellement et qui consiste en la reprise de notions déjà étudiées au collège et au lycée et qui n'améliorent en rien les capacités de compréhension et d'expression des étudiants. Notre démarche est centrée sur l'apprenant et nous devons, ainsi, tenir compte de ses besoins¹ et de ses attentes. Cette question des besoins est au cœur de notre pratique enseignante.

¹(Larousse 2005) : Besoin : « *Désir, envie, naturels ou pas. Ce qui est nécessaire ou indispensable* »

² D'après le Nouveau Petit Robert (2003), une "définition " est une opération mentale qui consiste à

Ayant constaté que l'étape de l'identification des besoins, phase primordiale de toute formation spécialisée, n'est pas prise en compte, nous avons été amenée à nous interroger sur les besoins des apprenants. Nous avons choisi d'assurer ce module car, d'après notre expérience, le formateur est tenu de développer, chez les apprenants, la base d'un français en rapport avec la spécialité.

L'enseignement de ce module nous incombe de connaître les apprenants, leurs acquis en français, leurs enseignants de français et les moyens pédagogiques utilisés. Cela signifie que la question d'adéquation des contenus d'enseignement avec les besoins des apprenants et avec les objectifs officiels mérite d'être posée.

Cette thématique s'articule, donc, autour de la question suivante :

Le contenu du programme de français destiné à nos étudiants est-il en adéquation avec leurs besoins?

Sur la base de l'observation des pratiques de terrain, nous disons d'emblée que le programme ne serait pas en adéquation avec les besoins de ces mêmes étudiants parce que la commission chargée de la conception de programmes n'analyserait pas les besoins des apprenants avant d'élaborer leur programme.

Dans cet ordre d'idées, il convient de souligner que pour enseigner le FOS, il faudrait absolument s'appuyer sur l'approche communicative marquée par la centration sur l'apprenant, l'utilisation des documents authentiques, les stratégies d'enseignement/apprentissage et l'autonomie de l'apprenant et d'autre part, sur les travaux du CECR parce qu'il sert de référence pour évaluer le niveau de l'apprenant, pour définir des besoins et objectifs concrets d'apprentissage et permet une analyse fine des compétences et des besoins de l'apprenant.

Dans ce cours magistral, nous allons définir les concepts-clés du domaine du FOS : définition, analyse et identification des besoins dans le processus de formation, tâche, objectifs, besoins, et compétences.

Nous mettrons, par la suite, en évidence la relation entre le CECR et l'analyse des besoins et les réponses à quelques questions que soulève cette analyse.

Concepts-clés

Nous allons définir les termes-clés par rapport à l'intitulé de ce module, il s'agit des notions d'objectif, de besoins et de compétence car l'organisation de la formation et l'élaboration de notre programme tournent autour de ces trois concepts. Nous montrerons aussi la relation qui régit ces derniers, c'est-à-dire comment ils sont liés les uns aux autres.

1-Définition, analyse et identification des besoins

La notion de " besoin " est définie par Larousse comme: "*Désir, envie naturels ou pas. Ce qui est nécessaire ou indispensable*" (Larousse, 2005). Selon le Robert, « besoin » est considéré comme : "*Exigence née de la nature ou de la vie sociale*" (Le Nouveau Petit Robert, 2003).

L'expression de la " définition² des besoins " a été remplacée par " analyse³ des besoins " qui est apparue en Inde avec Michael West dans les années 1920. Ce terme est réapparu cinquante ans plus tard avec l'ESP (English for Specific Purposes).

Selon J.M. Barbier et M. Lesne (1986:18), l'expression renvoie à une opération intellectuelle, objective:

"Parler d'analyse des besoins revient à sous-entendre qu'une démarche de nature scientifique est susceptible d'être appliquée aux besoins, considérés comme un donné".

² D'après le Nouveau Petit Robert (2003), une "définition " est une opération mentale qui consiste à déterminer le contenu d'un concept en énumérant ses caractères. C'est l'action de caractériser, de préciser une idée, une notion.

³ D'après le Nouveau Petit Robert (2003), le terme " analyse" renvoie à l'idée de décomposition. C'est l'action de décomposer un tout en ses éléments constituants.

Il répond indubitablement à un besoin de " persuasion de la légitimité de théories ou méthodologies qui sont censées présenter ailleurs garantie et fondement " (Marquart 1976)

"P. Caspar (1975) préfère l'expression " analyse des situations de formation " à celle d'"analyse des besoins de formation " pour la bonne raison qu'un individu ne peut exprimer ses besoins en fonction de ce qu'il connaît. En revanche, il peut analyser sa situation et les difficultés qu'il y rencontre "⁴

R. Richterich (1973, 1977, 1981, 1985) a remplacé le terme " analyse des besoins " par celui d'" identification⁵ des besoins ". Selon lui, le mot analyse renvoie à un mécanisme complexe à la disposition des experts, et l'" identification " doit être un moyen à la disposition de tous les partenaires, y compris de l'apprenant lui-même, elle doit permettre une prise de décision d'un commun accord.

1.1. Identification des besoins dans le processus de formation :

En nous inspirant des travaux de R. Galisson et C. Puren cités par A.F.Beaufils (2007), le processus de formation peut être schématisé ainsi :

1.2. Schéma (1) : Processus de formation

- Analyse de la demande
- Description des besoins de formation en termes d'objectifs opératoires de formation
- Analyse des ressources et contraintes
- Analyse du public et des besoins des apprenants
- Élaboration du cahier des charges⁶
- Conception et formalisation du projet pédagogique
- Réalisation de la formation

⁴ D'après Anne.France.Beaufils (2007 : 241), L'explicitation des besoins des adultes en formation à l'anglais en entreprise : Une expérience au Portugal. Thèse de doctorat dirigée par J.P.Narcy

⁵ D'après le Nouveau Petit Robert (2003), un des sens du terme " identifier " est " reconnaître "

⁶C. Springer : « *Le cahier des charges accompagne toute action de formation et spécifie le(s) public(s), les objectifs, l'organisation, la progression, l'évaluation, les coûts et les modalités de financement. Le programme pédagogique est élaborée par les formateurs sur la base du cahier des charges : il comporte : la formulation des objectifs pédagogiques, les préalables requis, les contenus, le déroulement de la progression (étapes, rythme, durée, activités, composition du groupe), le scénario des séances des apprentissages, les moyens pédagogiques et matériels, la description des épreuves pour l'évaluation, les conditions de facilitation, de transfert des capacités aux situations réelles de travail* ». (1996: 25-26)

➤ Bilans à chaud de la formation

- Transfert des acquis et intégration des effets de la formation

➤ Nouveaux besoins éventuels

Pour Louis Porcher: " *L'analyse des besoins est donc un instrument de conduite du cours, un moyen de garder le contact ouvert entre l'enseignement et les élèves. C'est celle qui dynamise l'activité pédagogique et garantit la centration sur le destinataire; c'est par elle que celui-ci eut participé activement à la gestion de son propre apprentissage* ". (1995: 25)

R. Richterich (1983, 1985) et D. Nunan (1988) ont posé plusieurs questions sur lesquelles nous nous sommes focalisée dans la préparation de ce cours :

- qui décide d'identifier les besoins et besoins de qui ?
- quelles informations sont nécessaires ? Sur qui ?
- qui les recueille? Comment ? Où et quand ?
- quels sont les moyens disponibles ou ceux qu'il faut se procurer pour réaliser l'identification ?
- qui exploite les informations recueillies? Comment? Pour en faire quoi ?
- sous quelle(s) forme(s) ces résultats seront-ils exploités dans l'application des systèmes d'enseignement/ apprentissage?
- Comment évaluer l'ensemble de la procédure d'identification, son utilité et sa rentabilité?

2- Tâche :

Le terme « tâche » a été défini par A.F.Beaufils (2007:630) de la manière suivante :

« *Activité communicative visant un objectif précis (la résolution d'un problème). Elle est axée sur le sens et conduit l'apprenant à utiliser la langue de la vie en dehors de la formation, pour obtenir certains résultats. Elle déclenche des opérations cognitives* ».

3. Objectifs

Si l'on reprend les termes de R. Richterich (1977: 71), la question des besoins est étroitement liée à celle de la définition des objectifs d'apprentissage.

« Pour nous, les besoins et les objectifs sont deux concepts qui ne se mêlent pas dans un tout, comme c'est souvent le cas, mais, restent parallèles et indissociables. (...) Les objectifs sont la traduction explicite en termes pédagogiques des informations de types différents tirés d'individus, des institutions (organismes) et des détails qui, produiront (...) un projet, qui représente les besoins »⁷

Pour J.M. Barbier et M. Lesne, les deux concepts se combinent :

« L'analyse des besoins est une pratique de production d'objectifs. Dès lors, si l'on veut bien admettre qu'analyser les besoins revient à mettre en place un processus au terme duquel seront produites des expressions de besoins, il faut admettre que l'analyse des besoins est une pratique d'objectifs et doit être analysée comme telle ».
(1977: 23)

Certains didacticiens interviennent, dans ce contexte, pour dire que *« c'est l'objectif qui détermine les besoins »*.

Partant de ces propos, on peut dire que c'est l'objectif qui fait naître le besoin chez l'apprenant.

M.J. Barbot et G. Camatarri (1999:81) définissent le besoin ainsi :

« Le besoin est ce qui est considéré comme nécessaire, à un moment et dans un lieu donnés, pour concevoir et régler ses interactions avec son environnement, au moyen d'une acquisition ».

En se plaçant dans cette perspective, Anne France Beaufiles s'est inspirée des travaux du CECR et a fini par établir l'équation suivante :

Objectifs (requis)-Niveau actuel (acquis) = Besoins

⁷ Selon le logiciel de traduction : http://www.reverso.net/text_translation.asp?lang=FR&dir=anglais-français

J.P. Narcy confirme, en revanche, que « *c'est à partir des besoins que les objectifs sont définis* » (1991: 20)

J.P.Martin et E. Savary pensent la même chose et affirment que « *préciser un besoin équivaut à définir les objectifs recherchés* ». (2001:129)

À partir de toutes ces citations, nous pouvons comprendre qu'une relation de va-et-vient existe entre « analyse des besoins » et « définition des objectifs ».

La citation de D. Lehmann nous semble la plus significative dans la mesure où elle nous amène à classer la notion d'objectifs en premier:

« *L'interrogation sur les besoins ne semblant pas pouvoir être dissociée de la définition des objectifs de l'apprentissage, la première question est donc celle des objectifs* ». (1990 :81-87 notes de lecture).

3.1. Objectifs portant sur le contenu d'apprentissage et sur la compétence d'apprentissage

Pour M.J. Barbot et G. Camatarri (1999), l'objectif (but escompté) se divise en deux parties qui forment un ensemble dans le processus d'apprentissage : le contenu de l'apprentissage (apprendre quelque chose) et la compétence de l'apprentissage (apprendre à apprendre).

M.J. Barbot et G. Camatarri (1999 :78-79) nous enseignent que la définition des objectifs correspond à l'étape de planification (stratégie d'apprentissage), au cours de laquelle, l'apprenant doit mettre en œuvre des stratégies métacognitives (elles lui permettent de réfléchir sur son processus d'apprentissage et sont liées à la notion de l'autonomie).

« *L'apprenant doit poursuivre un objectif d'acquisition (...) tout en prenant conscience de sa façon de gérer son action* ».

Nous identifierons chacun des deux types d'objectifs : objectifs portant sur le contenu d'apprentissage, objectifs portant sur la compétence d'apprentissage.

3.1.1. Objectifs portant sur le contenu d'apprentissage

Les objectifs portant sur un contenu de l'apprentissage répondent aux besoins « langagiers » des apprenants. Mais l'objet d'un apprentissage ne se limite pas à des contenus purement langagiers. Apprendre une langue étrangère, ce n'est pas seulement apprendre la langue en tant que « structure linguistique » mais aussi apprendre à « agir avec cette langue » au sein de la vie sociale et de la vie professionnelle.

3.1.2. Objectifs portant sur la compétence d'apprentissage

Pour pouvoir apprendre, l'apprenant est appelé à mobiliser son savoir apprendre et ses compétences cognitives.

L'enseignant, à son tour, doit répondre aux besoins de l'apprenant en l'aidant à surmonter les obstacles de l'apprentissage, en l'incitant à être autonome (à prendre en charge son apprentissage) et en l'assistant dans la construction de son savoir.

L. Porcher dit : *"Chacun apprend à sa façon et c'est pourquoi l'enseignement est toujours un processus d'individualisation de l'apprentissage. L'enseignant peut (et doit) enseigner à apprendre, aider l'élève à découvrir les caractéristiques de son propre apprentissage"*. (1995:27). Cela s'inscrit pleinement dans l'approche communicative.

3.2. Trois types d'objectifs

La notion d'objectifs, telle que présentée dans ce polycopié, regroupe trois niveaux d'intention (niveaux intentionnels):

- *les « buts »*: sont les objectifs en tant que résultats immédiats attendus par l'apprenant, réalisables par l'atteinte des objectifs, en prenant en compte les finalités (Anne France BEAUFILS 2007:183)
- *les « finalités »*, objectifs liés à la situation cible, qui énoncent ce que les apprenants devront être capables de faire avec la langue dans les situations de travail.

- les "*objectifs pédagogiques*": découlent des besoins et représentent ce que les apprenants devront apprendre (les contenus de l'apprentissage et la compétence d'apprentissage) pour atteindre leurs buts, en fonction des finalités.

Le Glossaire des termes didactiques (2001:66) définit l'objectif pédagogique ainsi:

"Contrairement à une finalité, un objectif est un but concret défini par un résultat précis observable en termes de comportement de l'élève, et évaluable en termes d'action réalisable par celui-ci (« il est capable de ... »). Un objectif défini de cette manière est dit « opérationnel », et il peut correspondre à une compétence; à un contenu; à un degré de maîtrise de ces contenus".

Nous retiendrons pour notre part cette dernière définition parce qu'elle est générale et éclaircit le lien qui existe entre objectif, le résultat de l'enseignement, l'évaluation, les compétences et le contenu d'apprentissage.

3.3. Le rôle de l'apprenant

M.J. Barbot et G. Camatarri (1999) et D. Toffoli (2000) se sont mis d'accord pour considérer l'autonomie de l'apprenant comme le paramètre crucial qui permet la réussite de l'apprentissage.

On entend par « autonomie » la capacité de l'apprenant à mettre en œuvre ses propres stratégies d'apprentissage pour pouvoir poursuivre l'objectif pédagogique énoncé précédemment.

Ces stratégies d'apprentissage sont individuelles, en d'autres termes, chaque apprenant est différent des autres et apprend ainsi différemment.

Étant donné que cette différence est marquée dans le champ de la didactique et que la pédagogie différenciée en est un bon exemple, qui serait donc mieux placé que l'apprenant lui-même pour définir ses objectifs et contrôler son apprentissage?

La tradition qui prédomine encore à l'université algérienne est susceptible de constituer un obstacle à l'autonomie recherchée. En effet, on s'attend toujours à ce que l'enseignant détermine les contenus des cours parce qu'il est censé mieux savoir que l'apprenant. Il est donc nécessaire de conduire les apprenants vers cette démarche d'auto-apprentissage.

3.4. Objectif général et objectif spécifique

Les objectifs pédagogiques tels qu'ils ont été définis précédemment, se composent de deux catégories d'objectifs: objectifs généraux et objectifs spécifiques.

M. Barlow (1994:18) définit ces deux types d'objectifs de cette façon :

« Un objectif général est un énoncé d'intention pédagogique, décrivant en termes de capacités de l'élève l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage (...). On note qu'un objectif est, comme on dit, « centré sur l'élève » (...) il dit ce que l'élève saura ou saura faire grâce à ce qu'il apprend. Un objectif indique le résultat qu'on va atteindre, il est dit « terminal » »

Pour lui, *« un objectif spécifique ou opérationnel est issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés que c'est nécessaire pour que quatre exigences opérationnelles soient satisfaites: l'activité de l'apprenant est décrite de façon univoque; en termes de comportements observables; en précisant ses conditions d'apparition et le niveau d'exigence, les critères qui évaluent le résultat ».*

3.5. Notion d'objectif-obstacle

D'après cette citation de Barlow (1994:18), les objectifs spécifiques relèvent d'un comportement observable. Autrement dit, pour définir des objectifs spécifiques d'apprentissage, il est nécessaire de partir des difficultés que rencontre l'apprenant. Selon l'approche communicative, ils permettent de contrecarrer les obstacles auxquels sont confrontés les apprenants lors de leur apprentissage, d'où la notion " d'objectif-obstacle " dont J.P.Martin et E. Savary (2001:26) et J.P. Astolfi (2000:23) ont parlé.

Une fois que les difficultés sont recensées, la formation joue son rôle de dépassement. Elle doit tenir compte non pas des savoirs à transmettre mais plutôt des représentations qui gèrent les situations d'apprentissage.

Ce troisième point a permis de clarifier certaines notions qui nous ont semblé importantes pour aller plus avant dans notre pratique enseignante.

La conclusion que nous pouvons en tirer est que la notion de « besoins » et celle d'« objectifs » sont indissociables.

En effet, les objectifs créent les besoins et les besoins permettent de définir les objectifs, qui correspondent à trois réalités différentes : les « buts » escomptés, les « finalités » et les « objectifs pédagogiques ».

En didactique des langues, la notion de l'identification des besoins va de pair avec celle de la définition des objectifs, notamment dans le cadre de la formation spécialisée des adultes, car c'est en fonction des besoins que sont fixés les objectifs pédagogiques permettant d'atteindre les buts, avant de faire apparaître de nouveaux besoins éventuels.

Afin d'apporter une réponse à la question de recherche, le concept de « besoins », volet important de ce cours, reste à définir.

4. Besoins

Cette partie du cours est consacrée à la notion centrale du FOS qui est le concept de « besoins ».

Dans Larousse (2005), le besoin est défini comme « *Désir, envie, naturels ou pas. Ce qui est nécessaire ou indispensable* ».

Le Nouveau Petit Robert (2003) définit ce même terme comme « *une exigence née de la nature ou de la vie sociale* ».

En didactique des langues, la notion de besoins est utilisée en rapport avec celle des « objectifs ».

Pour J.P. Martin et E. Savary (2001:124), « *le besoin n'est pas ce qu'on éprouve immédiatement mais le résultat d'une analyse de la situation, d'où la nécessité d'un travail d'explicitation* ».

Comme il a été souligné précédemment, « *le besoin est ce qui est considéré comme nécessaire, à un moment et dans un lieu donnés, pour concevoir et régler ses interactions avec son environnement, au moyen d'une acquisition* ». (M.J. Barbot et G. Camatarri, 1999:81). Nous rejoignons leurs propos car effectivement, le besoin est le résultat de l'analyse d'une situation et l'équation du CECR en est la justification :

requis-compétences en place (acquis) = besoins (nous en ferons mention dans le chapitre suivant de cette même partie théorique).

Dans notre présent cours magistral, ce sont les besoins des étudiants qui seront étudiés.

« Toute formation implique trois acteurs », Anne France Beaufile (2007:189) avance : l'apprenant, le formateur et l'entreprise.

Chacun de ces acteurs a des besoins qui lui sont propres. Par exemple, la maison de la Presse exprime des demandes en fonction de ses besoins, l'apprenant, lui, suit la formation qui doit répondre à ses attentes. Quant à l'enseignant, nous soutenons qu'il a besoin d'une formation pour prétendre répondre aux " exigences pédagogiques ".

Cependant, pour que la formation soit efficace, il faut qu'il y ait un « dialogue pédagogique » (Labour 1998) entre ces trois acteurs.

Ce sont l'identification et l'analyse des besoins qui doivent être un moyen de dialogue pédagogique permettant de mettre les besoins des apprenants en adéquation avec les activités d'apprentissage.

4.1. Les besoins de formation

A. Meignant écrit : « *La notion de " besoins " est ambiguë si on la comprend comme quelque chose qui existerait indépendamment de son contexte (...) en réalité, il n'y a pas de gisement de " besoins de formation " plus ou moins caché, qui ne demanderait que l'arrivée d'un spécialiste armé des méthodologies pertinentes pour le repérer et procéder à son explication* ». (1993:111)

À partir de cette citation, il ressort que la notion des « besoins » ne doit pas être étudiée en dehors de son contexte.

G. Le Boterf (1990) détermine les besoins de formation comme « *l'écart de connaissances ou de compétences existant entre le profil professionnel requis et le profil professionnel réel* ».

Si nous revenons à A. Meignant, nous trouverons qu'il considère cette notion de « besoins de formation » comme « *la résultante d'un processus associant les différents acteurs concernés, et traduisant un accord entre eux sur des "manques" à combler par le moyen de la formation* ». (1993 : 111-112)

Pour T. Ardouin (2006:78), « l'analyse des besoins » est " *la transcription d'une volonté d'évolution d'une situation professionnelle pour laquelle la formation jouerait un rôle* ".

Le rôle de la formation ne consisterait, donc, pas à combler des carences mais plutôt à faire évoluer la situation d'apprentissage.

Nous comprenons, à partir de ces définitions, que le besoin de formation découle d'un processus d'analyse d'une situation.

Quant à nous, les propos de G. Le Boterf (1990) nous semblent plus précis que ceux de T. Ardouin et de A. Meignant parce qu'ils évoquent la notion d'écart qui est, aussi, une notion-clé dans le domaine du Français sur Objectifs Spécifiques. En effet, le concepteur de programme doit étudier l'écart qui existe entre le niveau actuel de l'apprenant et les aptitudes exigées.

4.2. Besoins " langagiers "

R. Richterich (1985) a expliqué l'expression " besoins langagiers " apparue au début des années 1970 : " *Le mot besoin, dans son sens commun, connote le personnel, le particulier ainsi que la satisfaction qui ne peut être recherchée et ressentie que personnellement et particulièrement. C'est ainsi qu'on a été amené, en se rapportant simplement au sens commun (...) à l'employer à la place de celui de situation* ".

(R. Richterich, 1985 : 24-25).

L'adjectif " langagier " a été considéré comme étant en opposition à l'adjectif "linguistique " qui veut dire " la structure d'une langue ". La langue, maintenant, n'est pas simplement un système grammatical, mais elle devient un moyen de communication. Ainsi, nous ne manquons pas de citer encore une fois R. Richterich qui définit le besoin langagier comme suit : " *ce qu'un individu ou groupe d'individus interprète comme nécessaire, à un moment et dans un lieu donnés, pour concevoir et régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement* " (1985:95).

Anne France Beaufiles (2007:197) souligne que pour H. Besse, " *les besoins langagiers recouvrent trois réalités connexes mais distinctes : ce que l'apprenant désire apprendre (désirs), à rapprocher des attentes, ce que l'environnement professionnel ou socioculturel exige de lui (nécessité), à rapprocher des finalités et ce qu'il faut apprendre (objectifs d'apprentissage), à rapprocher des objectifs pédagogiques* "

Nous retiendrons la définition de R. Richterich (1985:95), car nous y trouvons la dimension interactive qui conduit l'individu à mettre la langue au service de la communication. Autrement dit, l'apprenant a besoin d'apprendre la langue pour des fins communicatives et pour ainsi réussir ses interactions avec son environnement.

4.3. Autres types de besoins

4.3.1. Besoins objectifs et besoins subjectifs

La discrimination entre les besoins objectifs et besoins subjectifs a été faite par G. Brindly. Il définit " besoins objectifs " comme suit :

*« On se réfère aux besoins qui sont dérivables des différentes observations dans la formation d'apprenants ; aussi bien au niveau de leur utilisation de la langue dans des situations de communication réelles qu'au niveau de leur compétence de langue actuelle et des difficultés de langue »*⁸(1989:70-71)

Quant aux objectifs subjectifs, ils sont indéfinissables du moment qu'ils dépendent toujours de la personnalité (G. Brindly, 1989:70-71) : *« Ce deuxième terme se réfère*

⁸ Selon le logiciel de traduction : http://www.reverso.net/text_translation.asp?lang=FR&dir=anglais-français

aux besoins cognitifs et affectifs de l'apprenant dans la situation d'apprentissage, dérivable des facteurs affectifs et cognitifs comme la personnalité, la confiance, les attitudes, les apprenants ont des espérances concernant l'apprentissage d'une langue étrangère et ils ont un style cognitif individuel et des stratégies d'apprentissage qui leur sont propres »⁹

Dans ce contexte, il est utile de rappeler que nous rejoignons L. Porcher, lorsqu'il considère que les besoins subjectifs sont relatifs aux attentes des apprenants (ce qu'ils souhaitent apprendre), et que les besoins objectifs ne sont pas liés à l'apprenant; ce sont, pour lui " *les manques ou lacunes à repérer chez l'apprenant de manière que celui-ci bénéficie d'un apprentissage qui le comble.*" (2004:21-22)

4.3.2. Besoins ressentis et besoins perçus

Pour R. Berwick, « *les besoins "ressentis" sont ceux de l'apprenant, quelquefois envisagés comme des besoins exprimés, des désirs, alors que les besoins "perçus" viennent de l'extérieur, comme jugement d'un expert sur les manques de l'apprenant* ». (1989:55-56)

Cette distinction entre besoins " ressentis " et besoins " perçus " est très proche de celle de Louis Porcher (1995:23-24) entre les besoins ressentis par l'apprenant lui-même et les besoins objectifs.

Mais nous avons une réserve à faire sur ce point : les besoins objectifs ne sont pas dépourvus de subjectivité. En effet, les besoins objectifs sont tracés par quelqu'un qui a toujours en lui une part de subjectivité.

Rappelons que nous nous inscrivons dans la logique de l'approche communicative qui favorise la centration sur l'apprenant et cette centration nécessite une prise en compte des besoins de l'apprenant.

⁹Selon le logiciel de traduction : http://www.reverso.net/text_translation.asp?lang=FR&dir=anglais-français

M. Labour (1998:198) intervient, dans ce contexte, et met en avant ces questions : doit-il donner à l'apprenant ce dont il dit avoir besoin ou ce dont l'enseignant pense qu'il a besoin? Si les besoins sont les désirs des apprenants, doit-on les privilégier au détriment de l'efficacité pédagogique?

De toutes ces réflexions, il ressort que l'apprenant n'est souvent capable de faire des choix réfléchis sur ce qu'il souhaite apprendre et la manière dont il veut apprendre, qu'une fois la formation bien avancée, voire même à la fin de celle-ci (D. Nunan 1996:14-15). L. Porcher pense que " Nul ne sait de lui-même tout ce dont il a besoin ". (2004:22)

M.J. Barbot et G. Camatarri (1999:83) proposent comme solution à tous ces problèmes le contrat dans le but de conduire l'apprenant à atteindre les objectifs fixés (définis) après la négociation.

Nous remarquons que D. Nunan a bien utilisé l'adverbe " souvent " pour marquer la relativité et il a relié le concept de « besoin subjectif » à celui de « stratégies d'apprentissage » et à celui de la formation.

Les besoins de l'apprenant sont des besoins communicationnels qui recouvrent à la fois les lacunes, mobiles, motifs, finalités, attentes, moyens et objectifs pédagogiques.

Le tableau suivant résume ces différents besoins de l'apprenant.

Tableau récapitulatif des besoins de l'apprenant (Anne France Beaufiles, 2007:199)

Besoins de l'apprenant	Type d'information	Ce qu'ils recouvrent	Exemple
Mobiles de la formation		Enjeux profonds qui incitent l'apprenant à entreprendre une action de formation exprimés ex ante (E.Bourgeois, 2000).Se traduisent par des buts que le sujet poursuit	Restaurer une image positive de soi
+ Motifs de la formation	Informations personnelles sur l'apprenant	1. Ce qui motive l'apprenant pour la formation (P.Carré, 1999).Raisons qui ont conduit l'apprenant en formation énoncées ex post. En exprimant le sens de son engagement l'apprenant explique et justifie, et rationalise son entrée en formation (E.Bourgeois 2000). 2.dimensions:intelligibilité (rendre claire son action	Mieux communiquer avec ses collègues

		en référence à des significations socialement partagées) et légitimation (justifier son action par rapport à des normes et des valeurs socialement partagées).	
+ Attentes de l'apprenant		Perception qu'il a de ses besoins tels qu'il les ressent et les exprime. Besoins subjectifs. Ce que l'apprenant souhaite, ce qu'il veut apprendre, ses désirs.	Élargir le vocabulaire (L. Porcher, 2004).
+ Finalités de la formation		Ce qu'il a à faire ou aura à faire avec la langue quand il l'aura maîtrisée (H.G.Widdowson, 1983, parlera de finalité). Ce que l'environnement exige de lui (H.Besse, 1980, par nécessité) Besoins objectifs liés à la situation cible.	Répondre au téléphone, passer un appel et prendre note d'un message.
+ But de la formation	Informations professionnelles sur l'apprenant et la situation cible	Résultats immédiats attendus par le sujet de l'action compétences que l'apprenant compte développer au travers de sa formation enracinée	Être plus efficace dans son travail

		dans un mobile, un désir. Bourgeois (2000).	
+ Lacunes de l'apprenant	Informations langagières sur l'apprenant	Compétences en place ou manque de compétence (niveau actuel de l'apprenant dans la langue cible) par rapport à une finalité donnée	Niv. de CO:B2; EO:B1; Niv. De CE: B2; EE:B1; I : B1*
+ Objectifs pédagogiques	Programme pédagogique	C'est ce qu'il faut apprendre (objectifs d'apprentissage). Correspond au contenu de l'apprentissage + à la compétence d'apprentissage (M.J.Barbot et G.Camatarri 1999).	Utiliser les expressions du téléphone, épeler, comprendre et dire un numéro de téléphone.
= Besoins communicationnels			

5. Compétence

Si nous mettons au centre de notre intérêt le domaine de spécialisation des apprenants, nous dirons que les besoins de formation découlent d'un problème de compétence et la formation a pour objectif de résoudre ce problème.

Pour ce qui est de l'apprenant, il faut noter qu'au cours de la formation, le formateur a pour tâche d'améliorer les compétences de communication de l'apprenant en tenant compte de son niveau actuel (compétences en place) et des carences.

Si l'on se place dans la même perspective que celle de B. Rey (2000:18), on dira que se former, c'est toujours acquérir une compétence.

Nous allons, d'abord, définir ce concept, ensuite, nous en distinguerons les éléments constitutifs. Enfin, nous verrons comment la compétence est liée aux deux autres notions: les besoins et les objectifs.

Tout d'abord, il ne faut pas confondre les termes de " capacité " et de "compétence". C. Tagliante définit la capacité comme " *une ressource à acquérir et à développer par l'apprentissage* ". (2005:28). Le Glossaire des termes didactiques (2001), de son côté, la définit comme étant « *l'aptitude particulière à réaliser un acte, une activité ou une*

tâche, soit d'apprentissage de la langue-culture étrangère (...), soit de communication en langue étrangère (...) ».

Cette définition du Glossaire nous semble plus importante dans la mesure où elle associe le concept de " capacité " à celui de " tâche de communication ".

5.1. Définition et caractéristiques

Plusieurs chercheurs en didactique affirment qu'il n'y a pas une théorie toute faite pour définir la compétence.

On tend souvent à regrouper les trois concepts [savoir, savoir-faire (procédural) et savoir être (comportemental)] pour former l'ensemble des compétences de l'apprenant ou du formateur.

La compétence a plusieurs caractéristiques. Nous en citons certaines ci-dessous.

5.1.1. La compétence est contextuelle et liée à une action

M. Dennery (2006) affirme qu'il n'y a pas de compétence dans l'absolu, elle est toujours liée à un contexte professionnel, à une situation donnée.

Pour Valente (1999) cité par A.F. Beaufils, « *la compétence ne peut pas exister en dehors de l'activité, elle se manifeste par l'action et permet d'agir* ». (2007:206)

C. Tagliante indique que la compétence est « *un ensemble intériorisé d'apprentissages non observables directement* » (2005:28). Mais, son résultat peut bien être observé et évalué. En effet, selon le Nouveau Petit Robert (2003): la compétence est « *la connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières* ». Le Glossaire des termes didactiques (2001) la définit comme « *aptitude générale ou ensemble de capacités dans des domaines définis de manière plus ou moins globale* ».

Pour nous, toutes ces définitions sont à retenir dans la mesure où elles mettent au point l'aspect contextuel et actif de la compétence.

5.1.2. La compétence est un processus dynamique

Si nous nous appuyons sur la définition de T. Ardouin, nous dirons que la compétence a deux caractéristiques très importantes qui sont : le caractère dynamique et l'interaction.

Pour lui, la compétence est « *la formalisation d'une dynamique complexe d'un ensemble structuré de savoirs (savoir, savoir-faire, savoir être, savoir agir, savoirs sociaux et culturels, savoirs expérientiels) mobilisés de manière finalisée et opératoire dans un contexte particulier. La compétence est la résultante reconnue de l'interaction entre l'individu et l'environnement* ». (2006:259)

Dans ce contexte, nous faisons intervenir la citation de Anne France Beaufiles qui explique davantage le processus dynamique de la compétence : « (...) *il ne suffit pas de posséder une liste de savoirs, savoir-faire et savoir être pour être compétent. Il existe une dynamique interactionnelle entre plusieurs éléments (...). Ce qui est demandé à un sujet en situation professionnelle, c'est tout d'abord d'être compétent et aussi d'agir avec compétence (réussir une action). C'est ensuite d'être autonome (...). C'est enfin de comprendre pourquoi et comment il agit, ce qui place le sujet devant un problème et non dans un problème. Cette distanciation, ou retour sur soi, ne s'acquiert pas spontanément. C'est là que le médiateur peut jouer son rôle important dans le développement de la métacognition (12)¹⁰ chez l'apprenant* ». (2007:206)

5.1.3. La compétence est une combinaison

C'est G. Le Boterf (1999:344) qui parle du caractère combinatoire de la compétence. Selon lui, la compétence n'est pas une somme mais un savoir combinatoire qui résulte de trois facteurs (G. Le Boterf, 2001:122) :

« *Le savoir agir qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissance, savoir-faire, réseaux...); le vouloir agir qui se réfère à la motivation personnelle de l'individu et au contexte plus ou moins incitatif dans lequel*

¹⁰ D'après M. Catroux (2004:121), le terme " métacognition " renvoie à la connaissance que le sujet a de ses connaissances et du contrôle qu'il exerce sur son propre système cognitif

il intervient; le pouvoir agir qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail, de choix de management, de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risques de l'individu ».

Nous avançons, dans ce sens, que cette dernière est très intéressante car elle confirme que la compétence est un tout dont les composants sont indissociables (savoir procédural, motivation, aptitudes). Mais cela ne nous empêche pas de citer, aussi, S. Bellier qui définit la compétence ainsi : « *La compétence permet d'agir et /ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier en mobilisant diverses capacités de manière intégrée* ». (1999 : 226).

Dans cette citation, nous remarquons que cet auteur a ajouté la notion de résolution de problèmes et celle du contexte au concept de compétence.

5.1.4. La compétence peut être située par rapport à l'activité et à la distanciation

Pour G. Le Boterf (2001:60-67), la compétence doit être positionnée par rapport à deux axes : l'axe de l'activité (action contextualisée), connaissance mise en action de façon automatique, non nécessairement réfléchie, et l'axe de la distanciation (métacognition).

5.2. Compétence : quels éléments constitutifs?

De nombreux auteurs énoncent que la compétence a des composantes qui lui sont propres. Elles sont en nombre de cinq : trois traditionnelles, "savoirs", "savoir-faire", "savoir être" auxquelles M. Dennery (2006) ajoute deux autres qui sont : "les démarches intellectuelles" et "la confiance en soi".

5.2.1. Savoir

J.M.Barbier et O. Galatanu (2004) ont distingué le mot " savoir " de celui de "connaissance".

Pour eux, le savoir désigne des énoncés (des savoirs sur...), tandis que les connaissances sont des états résultant du processus d'"intérieurisation-extériorisation" des savoirs énoncés.

On a souvent eu tendance à lier la compétence au savoir. En d'autres termes, on dit toujours que celui qui dispose des savoirs est compétent. Mais, la compétence n'est pas l'addition des savoirs.

5.2.2. Savoir-faire

J.M. Barbier et O. Galatanu définissent le savoir-faire comme « *l'intériorisation par un sujet d'une suite d'opérations finalisée par un résultat ou une classe donnée de résultats* ». (2004:59)

En fait, la notion de compétence et celle de l'action (savoir agir, savoir travailler, savoir-faire, etc.) sont, souvent, confondues. Or, ce n'est pas uniquement les compétents qui réussissent les actions.

5.2.3. Démarches intellectuelles

On entend par démarches intellectuelles, les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par l'apprenant en vue de résoudre un problème auxquelles la compétence est liée.

Ce sont des démarches d'ordre cognitif, des démarches intellectuelles de métacognition, rappelle (M. Dennery, 2006) cité par (A.F. Beaufils, 2007:210).

M. Catroux souligne que *"la métacognition est une compétence propre à l'apprentissage humain : elle permet à l'apprenant de se poser des questions pour planifier et s'évaluer et e relier les nouvelles connaissances aux anciennes"*. (2004:121)

5.2.4. Savoir être

J.M.Barbier et O. Galatanu définissent le savoir être ainsi : « *les activités par lesquelles une personne manifeste non seulement sa façon d'appréhender sa propre personne (le «concept de soi »), les autres, les situations et la vie en général, mais aussi sa façon de réagir et d'agir* ». (2004:59)

M. Dennery cité par A.F.Beaufils (2007) ajoute : « *une certaine confiance en soi est nécessaire pour devenir compétent* ». *Et cette confiance en soi est un aspect du savoir être* ».

Il ressort de cette réflexion que le savoir être est un élément constitutif primordial de la compétence.

5.3. Compétence de communication

Pour A.F. Beaufils, « *la compétence en langue étrangère est de plus en plus souvent considérée comme une composante nécessaire de la compétence professionnelle* ». (2007:218)

Nous allons définir la compétence de communication ci-après en prenant comme appui les modèles de M. Canale et M. Swain et du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR).

5.4. Compétence et performance

La compétence est « *la capacité d'opérationnaliser (démarches intellectuelles et émotionnelles, ex. confiance en soi) un ensemble de savoirs, savoir être et habiletés (savoir-faire), dans une situation concrète, dans le but de réussir.* (Anne France Beaufils 2007 : 626)

Quant à la performance, D. Chalvin, lui, voit qu'elle est « *ce que le stagiaire peut être capable de réaliser, de faire pour donner la preuve qu'il a atteint l'objectif. La performance est un acte physique : même si la performance est mentale (calcul mental), elle doit se traduire physiquement (additionner des chiffres sur une feuille par exemple). Les mots employés pour définir la performance doivent être concrets : écrire, dessiner, entourer, souligner, réparer et non pas abstraits et flous : estimer, apprécier, juger* ». (1996:68)

Dans ce contexte, intervient J.P. Narcy pour dire que « *c'est la performance qui est mesurable et non la compétence (connaissance intériorisée des règles qui régissent la langue) qui, elle, n'est intéressante que dans la mesure où elle influe sur le bon fonctionnement de la performance* ». (1990 : 55)

Nous retiendrons ces propos de J.P. Narcy parce qu'ils élucident la comparaison entre compétence et performance.

5.5. Modèles de M. Canale et M. Swain (1980) et de M. Canale (1983)

Le modèle de M. Canale et M. Swain (1980) repose sur la notion de compétence communicative de D. Hymes (1972), et distingue trois compétences :

- ❖ grammaticale, qui englobe le lexique, les règles de morphologie, syntaxe, grammaire, sémantique et de phonologie.
- ❖ sociolinguistique (notion qui vient de Hymes), qui correspond à l'adéquation au contexte sociolinguistique (règles sociales d'usage), grâce à la compréhension du contexte social dans lequel la langue est utilisée.
- ❖ discursive, qui renvoie à la capacité de combiner les formes grammaticales et le sens pour manier le discours au-delà de la phrase avec cohésion et cohérence, selon le contexte.

Le modèle de M. Canale (1983), cité par A.F. Beaufils (2007:220) ajoute la compétence stratégique qui correspond à la compensation des « ratés » de la communication.

5.6. Le concept de compétence communicative dans le CECR

Le chapitre 5 du Cadre Européen est consacré aux compétences de l'apprenant.

Selon le CECR, l'acteur social doit utiliser, pour communiquer, ses compétences générales (qui permettent d'agir en général) et ses compétences de communication (qui permettent d'agir en utilisant la langue).

5.7. Compétences générales individuelles

Les compétences générales individuelles concernent les connaissances de l'individu et sa manière d'apprendre. Elles se penchent sur le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir apprendre.

Le savoir déclaratif englobe la culture générale, le savoir socioculturel (vie quotidienne, conditions de vie, relations, valeurs, croyances, attitudes, langage du corps, savoir vivre, rituels) et la prise de conscience interculturelle qui appelle l'intercompréhension et rend l'individu conscient de la diversité sociale de son monde.

Le savoir procédural comprend, d'une part, les aptitudes pratiques et les savoir-faire (aptitudes sociales, de la vie quotidienne, techniques et professionnelles, propres aux loisirs) et d'autre part, les aptitudes et savoir-faire interculturels que le CECR énumère dans son chapitre 5-1-2-2 (capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère, de gérer efficacement les malentendus et conflits culturels et dépasser les stéréotypes).

Pour L. Porcher, « *on apprend une langue pour s'en servir, pour être capable de faire telle ou telle chose* ». (2004:33). Donc, les savoir-faire sont devenus le but des apprenants.

Le savoir être est relatif à la personnalité, aux attitudes et à la motivation.

Nous suivons L. Porcher (2004:35) qui recommande l'utilisation du terme "savoir se comporter" sur le plan communicationnel, qu'on peut apprendre et éventuellement évaluer.

Le savoir apprendre est l'élément qui relie les autres savoirs; en d'autres termes, il mobilise des savoirs, des savoir-faire et des savoirs se comporter.

Pour C. Tagliante, le savoir apprendre est « *la capacité à mobiliser et utiliser des savoirs antérieurs au bénéfice de son apprentissage de la langue* ». (2005:48)

5.8. Compétences communicatives

En complément des travaux de M. Canale et M. Swain (1980), le CECR fait mention de trois compétences : linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Nous ajouterons une autre compétence qui a été traitée à part dans le CECR car elle se situe à un autre niveau.

La compétence linguistique est constituée de la compétence lexicale, grammaticale (morphologie et syntaxe), sémantique, phonologique et orthographique. Cette compétence est, donc, centrée sur la forme de la langue.

La compétence sociolinguistique englobe la connaissance et les capacités à faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale.

Les compétences pragmatiques concernent l'utilisation fonctionnelle de la langue selon les exigences d'un contexte donné, c'est-à-dire la compétence discursive (capacité d'organiser des phrases de manière à produire un discours cohérent, organisé, structuré, et adapté, selon des schémas préexistants) et la compétence fonctionnelle (qui permet la réalisation de fonctions communicatives).

La compétence stratégique est la maîtrise des stratégies de communication.

Après avoir analysé le concept de compétence, nous nous sommes centrée sur celui de compétence communicative, dans le but de pouvoir identifier les compétences nécessaires à la communication. C'est en fonction de ces éléments que peuvent être examinées les compétences en places et celles qui sont à acquérir.

❖ Renforcement des acquis

Objectifs

- Comprendre les notions-clés de l'enseignement/apprentissage du FOS et les caractéristiques du langage professionnel et spécifique à un domaine.
- Développer des compétences de rédaction adaptées à un contexte universitaire ou professionnel spécifique.

Durée : 1h30

Matériel nécessaire

- Exemples de documents professionnels (rapports, courriels, comptes rendus, etc) dans divers domaines (médical, juridique, commercial).
- Accès à Internet pour des recherches complémentaires.
- Smartphone pour chaque groupe d'étudiants.

Déroulement

Phase 1 : Introduction et Analyse

Introduction théorique

- On fait un rappel des concepts de base du FOS.
- On explique l'importance de l'adaptation linguistique aux contextes spécifiques.
- On donne des exemples concrets de situations où le FOS est utilisé (entretiens d'embauche, négociations commerciales, consultations médicales, etc).

Analyse de documents

- On divise la classe en petits groupes (3-4 étudiants par groupe)
- On distribue à chaque groupe un ou plusieurs exemples de documents professionnels dans un domaine spécifique
- On demande à chaque groupe d'analyser les documents en identifiant :
 1. Le vocabulaire spécialisé utilisé.
 2. La structure et le format des documents.
 3. Les registres de langue employés.
 4. Les formules de politesse et autres conventions spécifiques.

Phase 2 : Création de Documents

Travail de groupe

- Chaque groupe choisit un contexte professionnel fictif mais réaliste (par exemple, une réunion de travail, une consultation médicale, une présentation commerciale).

- À partir des observations faites lors de la phase d'analyse, les groupes doivent créer leur propre document professionnel (un rapport, un courriel, un compte rendu, etc.) correspondant à ce contexte.
- Les groupes doivent faire attention à utiliser le vocabulaire spécialisé, respecter la structure et les conventions de leur domaine spécifique.

Présentation

- Chaque groupe présente son document à la classe.
- Les autres groupes et l'enseignant fournissent un avis constructif sur les points forts et les aspects à améliorer.

Phase 3 : Réflexion et Conclusion

- Discussion générale
- Retour sur l'activité : qu'ont-ils appris sur le langage spécifique à leur domaine ?
- Discussion sur les défis rencontrés et les stratégies utilisées pour les surmonter.
- Réflexion sur l'importance du FOS dans leur future carrière ou dans des contextes professionnels variés.

Conclusion

- Synthèse des points clés abordés durant le cours et l'activité.
- Mise en perspective des compétences acquises avec les objectifs du cours d'introduction au FOS.

Évaluation

- Participation active durant les discussions de groupe.
- Qualité et pertinence des documents créés.
- Capacité à intégrer le vocabulaire et les structures spécifiques analysés.

Références bibliographiques et ressources pédagogiques

Ardouin, T. (2006). *Ingénierie de formation pour les entreprises*. Paris: Dunod (1ère édition : 2003).

- Ardouin, T. *Où en est l'ingénierie de formation?* Education Permanente, 157 :53-61
- Astolfi, J.P. (2000). *Les mutations du paysage pédagogique*. Dans Ruano-Borbalan, J.C. (coord.). (2000). *Eduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Auxerre : Sciences Humaines Editions : 17-26 (2ème édition).
- Abdallah-Preteuille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Barbier, J.M. et Lesne, M. (1986). *L'analyse des besoins en formation*. Paris : Sciences Humaines. Robert Jause (1ère édition : 1977).
- Barbot, M.J. et Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris : PU
- Beaufils. A. F. (2007), *L'explicitation des besoins des adultes en formation à l'anglais en entreprise : Une expérience au Portugal*. Thèse de doctorat, dirigée par J.P. Narcy
- Benoit, W. (2004). *L'approche par tâche dans l'apprentissage de l'anglais de spécialité: opérationnalisation contrôlée dans l'enseignement supérieur*. Thèse de doctorat Université de Nantes.
- Besse, H. (1980). *Enseigner la compétence de communication- Le français dans Le monde*, 153: 41-47.
- Bourguignon, C. (2002). *Le sens de l'engagement en formation*. Dans Barbier, J.M. et Galatanu, O. (2000). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF : 87-106.
- Barlow, M. (1994). *Formuler et évaluer ses objectifs en formation*. Lyon Chronique sociale.
- Bellier, S. (1999). *La compétence*. Dans Carré, P. et Caspar, P. 1999. *Traité 100*

Berwick, R. (1989). *Needs assessment in language programming: from theory to practice*. Dans Johnson, R.K. *The second Language Curriculum*. New York: Cambridge University Press: 48-62.

Brindley, G. (1989). *The role of needs analysis in adult ESL programme design*. Dans Johnson, R.K. (1989). *The second Language Curriculum*. New York: Cambridge University Press: 63-78.

Bourgeois, E. (2000). Le sens de l'engagement en formation. Dans Barbier, J.M. et Galatanu, O. (2000). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF : 87-106.

Barbier, J.M. et Galatanu, O. (2000). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF.

Barbier, J.M. et Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences?* Paris : L'Harmattan

Cardinal, P et Morin, E. (1993). *La modélisation systémique peut-elle se Concilier avec la recherche-action intégrale?* Educatechnologies, 1, 2, décembre 1993. <http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/n°2/morin.html>, consulté le 21/03/2000.

Carré, P. (1999). *Motivation et rapport à la formation*. Dans Carré, P. et Caspar, P. (dirs). (1999). *Traité des sciences et des techniques de formation*. Paris: Dunod: 267-287.

Caspar, P. (1975). *Pratique de la formation des adultes*. Paris: Les éditions d'Organisation.

Charlot, B. (1986). *Négociation des besoins et principes fondamentaux de la Pédagogie des adultes*. Education Permanente, 34 : 19-33 *pédagogie*.

Cohen, L. et Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London & New York: Routledge (1ère édition.1980).

Canale, M. et Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Annual Review 101 of Applied Linguistics

Catroux, M. (2004). *Approche collaborative de la production et compréhension écrites dans l'apprentissage précoce de l'anglais : le cas de la cyberenquête*. Thèse de doctorat. Université de La Rochelle.

- Chalvin, D. (1996). *Méthodes et outils pédagogiques*. Encyclopédie des pédagogies pour adultes. Tome2. Paris : ESF Editeur.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer*. Un cadre européen commun de référence. Paris : Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier (éd. orig. 1996-1998).
- Carré, P. et Caspar, P. (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod : 223-245.
- Carré, P. et Caspar, P. (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod : 223-245.
- Dennery, M. (2006). *Piloter un projet de formation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur (1ère éd.1999).
- Djeghar, A. (2005). *Les représentations de la langue française chez les étudiants de 1ère année de licence de français*. Actes du colloque international : Du contact des langues à la didactique du plurilinguisme, Alger, 16-17 juin.
- Eurin Balmet.S. et Henao De Legge, M. (1992). *Pratiques du français scientifique : L'enseignement du français à des fins de communication scientifique*, Hachette FLE.
- 33 - Galisson, R et Puren, C. (1999). *Didactique des langues étrangères : La formation en questions*. Paris : CLE International 102

- Glossaire des termes didactiques. 2001. Langues modernes 4- La pédagogie différenciée.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. Dans Pride, J.B. et Holmes, J. (éds). *Sociolinguistics*. Harmondsworth : Penguin : 269-293
- Hadji, C. (1999). *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF (1ère éd.1997). Larousse. (2005). Larousse Dictionnaire.
- Le Petit Robert. (2003). Paris : Le Robert. Dictionnaire de la langue française.
- Le Boterf, G. (1990). *75 fiches-outils : l'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris: Les Editions d'Organisation
- Le Boterf, G. (1999). *De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences : quelles démarches? Quels acteurs? Quelles évolutions?* Dans Carré, P. et Caspar, 335-
- Le Boterf, G. (2003). *L'ingénierie : concevoir des dispositifs dans des environnements complexes et évolutifs*. Dans Ardouin, T. *Où en est l'ingénierie de formation?* Éducation Permanente.
- Lehmann, D. (1990). *Avons-nous toujours besoin des besoins langagiers?* (Notes de lecture). *Le français dans le monde* : 81-87.
- Labour, M. (1998). *Que pense l'apprenant de l'apprentissage de l'anglais? Un panorama critique des représentations des adultes en formation continue*. Thèse de doctorat. Université Technologique de Compiègne.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Les Editions d'Organisation (1ère éd. 2000).
- Mangiante, J.M & Parpette. C (2004). *Le Français sur Objectifs Spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette.
- Marquart, F. (1976). *Analyse des besoins, besoin d'analyse*. Education Permanente, 35 : 137-168
- Martin, J.P. et Savary, E. (2001). *Formateur d'adultes. Se professionnaliser. Exercer au quotidien*. Lyon : Chronique sociale
- Meignant, A. (1993). *Manager la formation*. Paris : Edition Liaison (1ère éd. 49 -
- Morin, E. et Le Moigne, J.L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris

- Narcy, J.P. (1991). *Comment mieux apprendre l'anglais*. Paris : Les Editions d'Organisation. L'Harmattan.
- Narcy, J.P. (1998). *La problématique « Action Research »/ Recherche Action et le travail coopératif*. GERAS. Université Bordeaux 2. Asp 19-22 :229-237.
- Narcy-Combes, J.P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.53 - Nunan, D. (1988). *The Learner. Centred Curriculum; A study in second language*.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Narcy, J.P. (1990). *Apprendre une langue étrangère : le cas de l'anglais*. Paris : Les Éditions d'Organisation. Office de coopération Europe Aid de la Commission Européenne (2004).
- Porcher, L. 2004. *L'enseignement des Langues étrangères. Langues vivantes. Français langue étrangère*. Paris : Hachette Education.
- Porcher, L. (1995). *Le Français langue étrangère. Emergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette.
- Queffelec, A. (2002). *Le Français en Algérie : Lexique et dynamique des langues*, Deboek.
- Quivy, R. et Campenhoudt, V. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Richterich, R. (1973). *Definition of language needs and types of adults*. Dans Trim, J.L.M., Richterich, R., Van EK, J.A. et Wilkins, D.A. for the Council of Europe (1980). *A European unit/ credit system for modern language learning by adults*. Pergamon Press (1ère édition. 1977).
- Richterich, R. (1977). *Identifying language needs as a means of determining educational objectives with the learners*. Dans Council for cultural co- operation of the Council of Europe. 1977. *A European unit / credit system for modern language learning by adults*. Symposium organised by the government of the Federal Republic of Germany at Ludwigshafen-am-Rhein; septembre 1977.
- Richterich, R. (1981). *L'identification et l'évaluation des besoins, motivations, caractéristiques et ressources des apprenants dans les contextes institutionnels et*

- sociaux*. Rapport présenté par le Groupe de Projet n°4 du CDCC. 1981. Programme « Langues vivantes » 1971-1981. Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe : 9-13.
- Richterich, R. (1983). *Case Studies in Identifying Language Needs*. Oxford: Pergamon Press for and on behalf of the Council of Europe.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.
- Rey, B. (2000). *Un apprentissage du sens est-il possible?* Dans Barbier et Galatanu. *Signification, sens, formation*. 2000. Paris : PUF : 107-126.
- Springer, C. (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris : Ophrys.
- Springer, C. (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris : Ophrys
- Toffoli, D. (2000). *Au cœur de la formation : l'apprenant*. Thèse de doctorat. Université de La Rochelle.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris : CLE international.
- Veltcheff, C. et Hilton, S. (2003). *L'évaluation en FLE*, Hachette fle, Paris.
- Widdowson, H.G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.

Séance n°2. Effectuer une analyse des besoins

Objectifs

Amener les étudiants à :

- comprendre les principes fondamentaux de l'analyse des besoins, et à acquérir une compréhension claire de ce qu'est l'analyse des besoins, pourquoi elle est importante et comment elle s'intègre dans le processus global de gestion de projet ou de conception de programme FOS.
- maîtriser les techniques d'identification des besoins. En tant qu'enseignants, on devrait être en mesure d'utiliser une gamme de techniques pour identifier les besoins de notre public, y compris des entretiens, des questionnaires, des ateliers de travail, des observations, etc.
- formuler des objectifs précis. En tant qu'enseignants, on doit apprendre aux étudiants à formuler des objectifs de manière claire, mesurable, réalisable, pertinente et temporelle en fonction des besoins identifiés.
- apprendre à hiérarchiser les besoins : les étudiants doivent être en mesure de hiérarchiser les besoins identifiés en fonction de leur importance et de leur impact sur le projet de conception de programme FOS.
- acquérir des compétences pour documenter et communiquer efficacement les besoins identifiés, en utilisant des formats appropriés tels que des rapports, des présentations, des diagrammes, etc.
- comprendre que les besoins peuvent évoluer tout au long du cycle de vie du projet ou de l'organisation et apprendre à gérer efficacement ces changements.
- mettre en pratique leurs compétences d'analyse des besoins dans des scénarios réels ou des études de cas, afin de renforcer leur compréhension et leur capacité à appliquer ces compétences dans leur propre contexte professionnel.

Présentation du cours n°2

1. Le CECR et l'analyse des besoins

Nous avons pris comme appui dans la conception de ce présent cours, le chapitre 4 du Cadre Européen qui met en avant une analyse de l'utilisation de la langue et de son utilisateur. Cette analyse est, en quelque sorte, une évaluation de la situation cible.

1.1. Évaluation de la situation cible : (aptitudes exigées)

Le chapitre 4 du CECR est réservé à l'utilisation de la langue : le contexte, les thèmes de la communication, les tâches communicatives, les activités de communication langagière et stratégies.

On tend, donc, à travers cette démarche, à évaluer ce qu'un apprenant doit savoir pour communiquer et quelles sont les activités, tâches qui lui permettent de satisfaire ses besoins de communication.

1.1.1. Contexte

Le paragraphe 4-1 du Cadre Européen est important dans la mesure où il a trait au contexte de l'utilisation de la langue, à la description de situations de communication que l'apprenant aura besoin de traiter (lieux, moment, institutions, acteurs, objets, événement, opérations et textes) et aux conditions et contraintes à prendre en compte, qui sont d'ordre matériel, social, temporel et autres. Il est à noter que dans notre cours magistral, ces éléments nous ont aidés à apprendre à élaborer le questionnaire d'identification des besoins.

1.1.2. Thèmes

Le paragraphe 4-2 du Cadre fait mention des thèmes de communication que les apprenants peuvent aborder lors de leur communication. Pour ce faire, ces apprenants doivent tenir compte du discours, de la conversation et de la réflexion.

1.1.3. Tâches et finalités

Le paragraphe 4-3 du CECR comprend les tâches communicatives et les finalités à accomplir. La notion de tâche est intéressante dans la mesure où l'identification des besoins s'articule autour de cette notion, et la question posée par A.F. Beaufils (2007:268) en est l'explication : quelles sont les tâches que l'apprenant est amené à réaliser pour effectuer sa mission dans un domaine donné et pour lesquelles il doit être outillé?

1.1.4. Activités de communication langagière et stratégies

Le paragraphe 4-4 du CECR est consacré aux activités de communication langagière qui amènent les utilisateurs de la langue à réaliser des tâches de communication : production, réception, interaction, médiation et communication non-verbale, et aux stratégies mobilisées pour réaliser ces mêmes tâches de communication.

Le tableau suivant nous renseigne sur ces stratégies :

Tableau : Stratégies de communication

Stratégie	Éléments constitutifs
Réception	<ul style="list-style-type: none">➤ Planification (sélection d'un cadre cognitif, activation d'un schéma, création d'attentes)➤ Exécution (identification des indices et référence)➤ Évaluation (vérification d'hypothèses, confrontation des indices avec les schémas)➤ Remédiation (vérification d'hypothèses)
Production	<ul style="list-style-type: none">➤ Planification (essayer, localiser les ressources, prendre en compte l'auditoire, ajuster les tâches, ajuster le message)➤ Exécution (compenser, construire à partir de connaissances)

	<p>acquises, essayer)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Évaluation (contrôler le résultat) ➤ Remédiation (autocorrection)
Interaction	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planification (encadrer, sélectionner le mode d'exécution, identifier les lacunes, planifier les échanges) ➤ Exécution (prendre la parole, coopérer, faire face à l'imprévue, demander de l'aide) ➤ Évaluation (contrôler le schéma, le mode d'exécution, l'effet, le résultat) ➤ Remédiation (demander des éclaircissements, éclaircir, remédier à la communication)
Médiation	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planification (développer les connaissances acquises, localiser les sources, préparer un glossaire, prendre en compte les besoins des interlocuteurs, sélectionner une unité d'interprétation) ➤ Exécution (prévoir, traiter l'input et formuler en temps réel l'output, noter les équivalences, combler les lacunes) ➤ Évaluation (vérifier la cohérence des deux versions, et les usages) ➤ Remédiation (affiner à l'aide de dictionnaire, consulter spécialiste)

1.2. Compétences en place : (aptitudes acquises)

Nous entendons par « compétences en place » le niveau actuel de l'apprenant en termes de compétence communicative en langue étrangère. Le concept de compétence de communication a été abordé au premier chapitre de la première partie de ce présent mémoire. Dans le cadre de l'approche communicative, la compétence à communiquer regroupe trois grands types de compétences :

- ❖ **les compétences générales individuelles** : savoir, savoir se comporter (savoir être) et savoir apprendre.
- ❖ **les compétences communicatives** : linguistique, sociolinguistique et pragmatique

(Canale et Swain, 1980), stratégique (Canale, 1983) et la communication non-verbale.

- ❖ **la compétence interculturelle** : quant à ce type de compétence, il nous semblerait que la définition de Martine Abdallah Pretceille soit révélatrice parce que les travaux de celle-ci s'inscrivent pleinement dans l'approche interculturelle¹¹

Elle dit : « *pour nous mouvoir dans un monde où les tissus sociaux, éducatifs et professionnels sont emprunts d'une diversité culturelle croissante, nous devons développer une capacité de communication interculturelle qui passe par la maîtrise des compétences langagières élargies aux compétences culturelles, dans une démarche de rencontre de l'Autre, sans laquelle la langue, réduite à un instrument, perd sa dimension humaniste* ». (1999 : 94)

Il est, donc, important de comprendre la culture de l'Autre et la sienne par rapport à celle-ci. Selon M.A. Pretceille : « *Comprendre les cultures, c'est opérer une démarche, un mouvement, une reconnaissance réciproque de l'homme par l'homme, c'est apprendre à penser l'Autre sans l'anéantir (...)* ». (1999:60)

¹¹ D'après L. Porcher (2004:117), le préfixe "inter" donne son poids au mot « *interculturel (...)* implique échange entre plusieurs cultures, communication, interpénétration, enrichissement mutuel »

1.3. Besoins

La notion de « besoin » est relative aux requis des apprenants (aptitudes exigées) et à leurs acquis (aptitudes acquises). En effet, le CECR donne l'équation suivante :

Requis (aptitudes exigées)

–

Acquis (aptitudes acquises)

=Besoins (aptitudes à développer)

L'analyse de la situation cible mentionnée précédemment présente les aptitudes exigées.

- « Compétences en place » sont les aptitudes acquises.

- Enfin, les besoins (aptitudes à développer) résultent de la soustraction entre aptitudes exigées et aptitudes acquises.

Cela donne une autre équation qui s'apparente à celle du CECR.

Analyse de la situation cible

–

Compétences en place

= Besoins de communication

2. L'analyse des besoins en questions

Selon A.F. Beaufils (2007:272), « l'analyse des besoins pose un certain nombre de questions difficiles à éviter ».

Parmi ces questions : quand procéder à l'analyse des besoins ? Quelle méthodologie adopter ? Etc.

2.1. Quand procéder à l'analyse des besoins ?

Partant de l'idée que l'apprenant ne peut se rendre compte de ses besoins que par l'apprentissage, la question de savoir à quel moment on peut procéder à l'analyse des besoins mérite d'être posée.

Pour certains auteurs, « *l'identification des besoins doit être inscrite dans une dynamique* ». Autrement dit, cette question d'identification des besoins doit être toujours définie par rapport à un contexte donné, car si elle est décontextualisée, elle pourra freiner le développement de l'enseignement / apprentissage.

En vue d'identifier les besoins, il faut adopter une méthodologie bien précise, d'où notre intérêt à poser la question suivante :

2.2. Quelle méthodologie adopter ?

Plusieurs auteurs ont tenté de répondre à cette question dont H. Besse (1980:45-47) qui a défini ainsi la méthodologie, suivie dans l'analyse des besoins : enquêtes et entretiens, c'est la démarche que nous avons adoptée dans notre recherche. Dans cette phase d'analyse des besoins, on se heurte souvent au problème d'homogénéité des groupes en termes de " besoins ".

2.3. Prise en compte des besoins des apprenants : une illusion ?

Pour R. Richterich, « *l'identification des besoins peut donner l'illusion de prendre en compte les besoins des apprenants alors que dans la pratique, les informations recueillies sont rarement exploitées de façon satisfaisante au sein de la classe de langue* ». (1983:4)

Nous avons choisi cette citation parce qu'elle correspond à la réalité de la pratique d'enseignement / apprentissage de la langue étrangère en Algérie. Cette identification des besoins implique à la fois l'institution, l'apprenant et le formateur. Ce dernier joue le rôle de médiateur entre l'apprenant et l'institution.

B. Charlot (1986) évoque deux stratégies de négociation des besoins :

1- Les formateurs peuvent présenter aux formés un plan de formation et solliciter leur avis, pour qu'un processus de dialogue s'engage.

2- Les formateurs peuvent également demander aux apprenants d'exprimer leurs besoins dans le but d'élaborer le plan de formation.

B. Charlot dégage, aussi, deux idées principales :

« Premièrement, le plan de formation ne doit pas être imposé, plus ou moins subtilement, par le formateur au formé: la formation doit prendre appui sur la personnalité et l'expérience du formé; le formé doit être impliqué dans sa propre formation comme agent actif. Deuxièmement, le formé n'est pas capable de définir clairement ses besoins au début du processus de formation : il ne les découvre que progressivement au cours de la formation. Seule une procédure conciliant ces deux idées apparemment divergentes peut être retenue comme stratégie légitime et efficace de démarrage d'une formation ».

2.4. Analyse des besoins et approche communicative

Si l'on s'inscrit toujours dans le cadre de l'approche communicative, la centration est faite, bien évidemment, sur *« l'apprenant avec sa personnalité, son aptitude et son intelligence, le concept qu'il a de lui-même, son attitude, ses représentations, sa motivation et ses attentes, son investissement dans l'apprentissage, son ancrage social et sa biographie, sans oublier les contraintes institutionnelles ».* (A.F. Beaufile, 2007:276-277).

Donc, nous ne devons pas nous contenter d'analyser les besoins par rapport à la situation cible, parce qu'une analyse des besoins centrée sur la situation cible risque d'"écarter l'apprenant de son rôle d'acteur".

C. Bourguignon suggère de passer du paradigme du "faire" de l'approche communicative au paradigme de "l'agir" pour *« réintroduire l'humain dans l'humain au plan de l'espace de formation / apprentissage et pour que la formation prenne en compte l'acte global de communication »* (2002 : 86). Ce passage ne peut se réaliser qu'en mettant le sujet " au cœur d'un espace de formation / apprentissage dont la finalité ne se réduit plus à la connaissance d'un « produit » fini, mesurable et vérifiable

(...) mais à la mise en place d'un « processus » visant à l'appropriation de ce produit et à sa mobilisation dans l'acte de communication ".

C'est ainsi que, pour communiquer, l'apprenant devra mettre en place les compétences linguistique, sociolinguistique, pragmatique, stratégique, non-verbale et socioculturelle. En effet, communiquer n'est pas simplement établir un discours mais plutôt être en relation avec l'Autre, pour ainsi parvenir à comprendre la culture de l'Autre par rapport à sa culture d'origine tout en conservant sa propre identité.

Le Conseil de l'Europe (retenu comme référentiel pour positionner les apprenants sur une échelle de niveaux) a ainsi joué un rôle très important dans l'analyse des besoins.

Selon le CECR, l'analyse de la situation cible (aptitudes exigées) doit prendre en compte le contexte, les thèmes de la communication, les tâches communicatives, les activités de communication langagière et stratégies, ainsi que les opérations de communication langagière.

Enfin, les besoins (aptitudes à développer) sont présentés par le CECR comme résultant de la soustraction entre aptitudes exigées et aptitudes acquises.

Références et ressources pédagogiques

Hani Qotb. (2009). Enseignement/Apprentissage du FOS : défis et perspectives. Les Cahiers du GÉRES-Revue du Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité. fhal-02051733f, disponible sur : <https://hal.science/hal-02051733/document>

<https://fospourtoi.wordpress.com/fos/>

Jean-Marc Mangiante et Chantale Parpette. (2011). Le français sur objectif universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. *Synergie*, pp. 115-134.

<http://agi.to/enseigner/carnets-pedagogiques/fos-francais-sur-objectifs-specifiques/>

Johns Tim (2002). Data-driven Learning: The Perpetual Challenge. In B. Kettemann & G. Marko (Eds.), *Teaching and learning by doing corpus analysis* (pp. 107-118). New York: The Edwin Mellen Press.

Parpette, C., Carras, C. et Abou Haidar, L. (2015). Méthodologie de collecte des données en Français sur Objectif Spécifique. Dans : Point commun. *Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*. Centre de langue française, quand le français est une force. Paris.

Parpette Chantal & Mangiante Jean-Marc. (2006). "Le Français sur Objectif Spécifique ou l'art de s'adapter". In Véronique Catellotti & Hocine Chalabi, *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*: L'Harmattan, 275-82.

Beacco J.-C. et Lehmann (eds). (1990). « Publics spécifiques et communication spécialisée », numéro spécial du *Français dans le monde, Recherches et Applications*, Paris.

Lehmann D. (1993). Objectifs spécifiques en langue étrangère, Paris, Hachette.

Mangiante J.-M. (2004). « Le français du tourisme : guides de voyage et élaboration d'un imaginaire attractif », dans le français dans le monde, collection *Recherches et Applications*, Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers.

Site web :

https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2017/09/MEMENTO-FOS-2_Fiche-th%C3%A9matique-FOS.pdf

Une série d'activités et de stratégies pour le renforcement des acquis

Avant de commencer à développer la méthodologie du FOS, il faut comprendre le principe de "**formation sur mesure**" et le garder en tête chaque fois que vous voudrez créer un cours/une séquence de FOS. Autrement dit, la séquence/le cours de français créé pour des femmes de ménages dans un grand groupe hôtelier ne sera pas semblable à une séquence/cours pour des agents d'escaliers d'un aéroport français. Ces deux "populations" ont besoin d'un vocabulaire différent, de compétences orales et/ou écrites différentes etc.

Qui a besoin d'une formation pour qui ?

Savoir dans quel contexte s'inscrit le besoin de formation est essentiel pour savoir qui sont/seront vos interlocuteurs durant le projet (notamment durant la phase 2 "analyse des besoins").

Étape 1

" De **qui** émane la demande de formation ? "

- Le commanditaire est une entreprise ?
- Le commanditaire est un établissement scolaire ?
- un centre de formation ? professionnel ? linguistique ?
- Renseignez-vous par vous-même sur l'institution privé ou publique qui passe commande. Plus vous aurez des informations solides sur le commanditaire meilleure sera votre analyse.

C'est l'étape où vous avez le droit de poser toutes vos questions au commanditaire (par email, par téléphone, de visu durant un entretien...).

"Quelles sont les **modalités** pour cette future formation et quels sont les **moyens** donnés et ceux à disposition ?"

- Il y aura combien de personne à former ?
- Elles ont besoin de commencer quand ? "
- Il faut qu'elles aient fini la formation à quel moment ?
- Combien le commanditaire a de budget pour vous permettre de créer votre formation?
- Quel est le budget que vous vous avez vous en tant que concepteur/trice ?
- **Pour qui** allez-vous créer votre formation ?
- des étudiants ? en commerce ? en droit ? en optique ? en Licence ? en Doctorat ?
- des salariés ? qui exercent quel métier ? qui habitent déjà en France ?
- des formateurs/professeurs qui animeront votre formation dans leur établissement ?
- Pour quoi faire ?

Cette deuxième étape est plus communément appelée "l'analyse des besoins langagiers". Il s'agit tout simplement de se demander pourquoi ces personnes ont besoin d'apprendre le français et de quoi ont-elles vraiment besoin ?

Étape 2

" **Pourquoi** ces personnes vont avoir besoin d'apprendre le français ?"

Pour vous permettre de comprendre dans quel contexte s'inscrit le(s) besoin(s) langagier(s), voici quelques exemples de questions à vous poser :

"**De quoi** ces personnes ont-elles le plus besoin ?"

- **Compréhension orale ?**
- **Compréhension écrite ?**
- **Expression orale ?**
- **Expression écrite ?**
- **Culture française ?**
- **Lexique universitaire ? Professionnel ?**

Créez donc un QUESTIONNAIRE pour les futurs apprenants

Demandez un ENTRETIEN avec le commanditaire et quelques apprenants.

Collecter les données

Étape 3

Le FOS inclut un travail de terrain d'observation très important qui permet de déterminer les véritables pratiques langagières de la population visée. Ce sont ces données qui serviront à classifier les compétences et connaissances selon les niveaux du CECRL.

"**Comment récolter des informations** qui me permettront de savoir ce que je dois enseigner à ces futurs apprenants ?"

En tant que concepteur/trice de la formation, vous devrez vous inspirer de données réelles. Pour mieux vous aider à comprendre, prenons le cas suivant : *vous devez construire une formation pour des manager étrangers qui travailleront au sein d'une grande banque française. Ils auront besoin de gérer des équipes francophones, de mener des réunions, envoyer des communications officielles à leur directeur général, rédiger des comptes rendu d'activité etc.*

Consultez tout ce que vous pourrez trouver d'existant sur le sujet : ouvrages spécialisés de FLE, ouvrages généraux de management, ouvrages dans le domaine de la banque, des vidéos youtube de manager actuels qui témoignent, qui parlent de leur travail...

Allez observer directement un/plusieurs manager de ce secteur : enregistrer (si possible) ses conversations avec tous ses interlocuteurs; posez-lui des questions sur comment il dit telle ou telle chose...

"Que faire de toutes ces données dans le désordre ?"

Il faut maintenant trier ces données de la façon suivante :

Les domaines **les plus demandés** sont (cliquez sur le lien que vous souhaitez) :

- ❖ [le français des affaires](#)
- ❖ [le français du tourisme et de l'hôtellerie](#)
- ❖ [le français juridique](#)
- ❖ [le français médical](#)
- ❖ [le français des relations internationales](#)

Utiliser les données en élaborant vos cours

Étape 4

C'est la partie la plus importante dans le travail de concepteur FOS : on doit utiliser la matière première pour créer les cours/séquences. Il y a une condition à respecter : la structure de la séquence qui dépend des objectifs langagiers.

"Comment choisir parmi l'ensemble des documents à votre disposition ?"

L'étape précédente vous a permis de décliner les compétences et connaissances de chaque niveau du CECRL pour X population. Maintenant, il faut **organiser la progression des participants** en créant le(s) module(s) de la formation de manière pédagogique, en essayant au maximum de mettre les apprenants en situation.

Ici, un exemple d'un module créé pour des étudiants étrangers en Master 1 :

Vous aviez à l'étape 3, récolté plusieurs lettres de motivations d'étudiants en situation de postuler pour un Master 2.

Pour ce module, vous en avez pris 3 qui vous permettent de développer au mieux les objectifs langagiers

Et comme une formation n'existe pas sans évaluation...

Étape 5

Mesurer votre action de formation/d'enseignement est impératif pour être sûr(e) que vos objectifs langagiers soient tous atteints et surtout acquis.

Combien de types d'évaluation existe-t-il ?

Évaluation ne rime pas forcément avec "interrogation écrite". Il y a aussi des moyens bien plus divers/ludiques/sympa pour évaluer des apprenants.

- **Exemples d'évaluations orales** : mise en situation avec grille d'observation, constitution de dialogue avec turbo théâtre, entretien oral, exposé magistral...
- **Exemple d'évaluations écrites** : QCM, dissertation, travail de synthèse, travail d'invention sur un sujet, rédiger la une d'un journal, faire une affiche publicitaire sur le point de grammaire de la veille...

Quel ordre donner à ces évaluations ?

Dans tous les cas, les évaluations appartiennent à l'une de ces trois catégories en fonction de l'importance/du rôle que vous leur donnerez :

Évaluation diagnostique : faite avant la formation, pour savoir **quel est le niveau de l'apprenant**. Elle sert par exemple dans des centres de formation linguistique pour répartir les apprenants dans les bons groupes de niveaux.

Évaluation formative : elle est présente tout du long de la formation. Son but : **vous permettre de savoir si les apprenants ont compris et acquis les connaissances/compétences** développées par vous et vos activités.

Elle revêt plusieurs formes, quelques exemples :

Un QCM sur internet

Une question ciblée à la fin d'une séquence : "*Naima, tu pourrais donner ta définition de la notion Ressources Humaines s'il te plaît ?*"

Une mise en situation (ou jeu de rôle) en fin de séquence faite par les participants par binômes avec des thèmes différents vu au cours de la séquence. "*En tant que recruteur, vous devez établir un premier contact avec la candidate. Ecrivez le dialogue entre vous et jouez-le.*"

Évaluation sommative (somme des connaissances/compétences apprises) : **on** lui consacre beaucoup plus de temps, elle peut même être faite en autonomie par l'apprenant, chez lui. Elle revêt un **caractère plus "officiel"**, c'est à dire qu'elle est (très souvent) **notée**. Ca permet à l'apprenant de savoir s'il a acquis les connaissances et compétences censées être délivrées à la fin du parcours ou du module de formation.

Exemple d'évaluation sommative écrite : *Vous devez rédiger un email à l'attention du*

Responsable de service pour lui faire part d'un mauvais comportement d'un de vos collaborateurs.

Séance n°3. Acquisition de vocabulaire spécifique à un domaine précis

Objectifs

À l'issue de ce troisième cours, les étudiants devront être capables de :

- acquérir une compréhension approfondie du contexte dans lequel le vocabulaire spécifique est utilisé, y compris les situations professionnelles courantes, les termes techniques, etc.
- améliorer leurs compétences en communication dans le domaine du FOS en leur apprenant à utiliser le vocabulaire spécifique de manière appropriée et efficace, à l'oral et à l'écrit.
- comprendre les documents, les discussions et les présentations liés à un domaine spécifique en raison de leur acquisition de vocabulaire spécialisé.

Présentation du cours n°3

Dans cette troisième séance, nous évoquerons un certain nombre de principes-clés, qui devraient nous guider dans l'enseignement et l'apprentissage d'un vocabulaire spécialisé. Nous mettrons en avant quelques pistes et mettrons le point sur quelques innovations importantes dans le domaine du FOS relatives à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire spécifique, qui a comme finalité de fournir aux apprenants et aux professeurs des outils appropriés, susceptibles de répondre à leurs besoins de communication. Pour cela il faut que « l'objet (le dictionnaire) se rapproche de plus en plus du sujet » (l'apprenant/l'utilisateur). Élaborer un dictionnaire d' (auto)apprentissage pour le FOS constitue une activité complexe, qui requiert plusieurs opérations et étapes que nous passerons brièvement en revue.

Nous illustrerons nos propos, dans ce cours, par quelques exemples tirés d'autres domaines du FOS, le français médical et scientifique.

1. L'importance du vocabulaire en FOS

Parmi les approches possibles du FOS (l'approche fonctionnelle-notionnelle, etc.), il y a deux approches, quasi incontournables pour le profane : le découpage du domaine-cible et l'approche lexicale (cf. Kahn, 1995 : 145-148). L'organisation thématique, domaniale s'impose tout naturellement. Si l'on prend comme exemple un domaine comme l'économie, on peut dire qu'il est découpé en divers sous-domaines « pouvant correspondre à ce que seraient des chapitres d'un manuel d'économie ou à des activités particulières relevant de l'économie » (Kahn, op. cit., ibid.). C'est ainsi qu'émergent d'emblée quatre domaines : le travail, l'emploi et le chômage ; l'entreprise ; le commerce et les finances. En fait, l'avantage majeur d'une approche thématique est qu'elle permet de faire bénéficier l'apprenant de la redondance qu'offre l'intertextualité, tout en réactivant le vocabulaire. L'approche lexicale sera, donc, abordée dans le point suivant.

1. 1. L'enseignement du vocabulaire : clef de voûte du FOS

Comme le souligne Kahn (o.c. 146)¹² : « La chose paraît logique : maîtriser un domaine, c'est (même si ce n'est pas suffisant) maîtriser les mots qui y circulent ».

Challe (2000 : 79)¹³ abonde dans le même sens en affirmant, non sans raison : « La première compétence chez les spécialistes est lexicale ». C'est pourquoi nous jugeons important le fait que « la compétence combinatoire lexicale n'est pas une simple composante de la compétence de communication ; elle en est la clef de voûte » (Binon et Cornu¹⁴, 1982 : 450). Précisons, en revanche, qu'il ne s'agit pas de réduire le vocabulaire à l'étude de mots isolés ou à des problèmes de terminologie. Il importe au contraire de considérer le vocabulaire dans son « fonctionnement discursif », comme le dit Moirand. Nous rejoignons cet auteur et nous soutenons qu'une compétence

¹² KAHN, G. 1995. « Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques », numéro spécial du Français dans le Monde, Recherches et Applications, Méthodes et méthodologies, p. 144-152.

¹³ CHALLE, O. 2000. Le français de spécialités, Paris : CLE International.

¹⁴ Binon J., Cornu A.m., 1982, L'enseignement du vocabulaire : clef de voûte du français fonctionnel , in Hoedt Jorgen, Lundquist Lita, Picht Heribrecht, Quistgaard Jacques (eds.), Proceedings of the Third European Symposium on LSP, Copenhagen, The Copenhagen School of Economics, 435-460

lexicale professionnelle maximale, est « cette capacité à dominer le paradigme des désignations potentielles et à savoir en user en fonction des lieux d'où on parle » (Moirand, 1993 : 20).

Il ne convient pas, dans ce contexte, de négliger les composantes stratégique, discursive, sociolinguistique et socioculturelle de la compétence de communication en FOS. En effet, « le français de spécialité est loin de se réduire à un problème de lexique scientifique et technique », comme l'avance Challe (2002 : 99).

1.2. Principes-clés de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire en FOS

Les principes-clés de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire, valables pour le domaine du FOS, comme pour le FLE en général d'ailleurs (Binon, Verlinde et Selva, 2001) sont les suivants : la présentation organisée du vocabulaire, les critères de sélection, l'importance des unités polylexicales, la nécessité de ne pas se limiter au vocabulaire thématique, la lexiculture, etc.

Acquérir du vocabulaire spécifique à un secteur particulier peut être crucial pour mieux comprendre et communiquer dans ce domaine. Voici quelques orientations pour y parvenir :

- la meilleure façon d'apprendre le langage d'un secteur est de s'y plonger. Il faut, donc, lire des articles, des livres, et suivre des blogs spécialisés, regarder des vidéos et écouter des podcasts sur le sujet.
- de nombreux secteurs ont des termes spécifiques qui leur sont propres. Il faut chercher un glossaire en ligne ou dans des ouvrages spécialisés.
- participer à des discussions, rejoindre des forums en ligne, des groupes sur les réseaux sociaux ou des clubs professionnels liés au domaine de spécialité.
- poser des questions, participer aux discussions et noter les termes que l'on ne comprend pas pour les rechercher plus tard.
- suivre des formations dans un domaine spécifique. Les formateurs peuvent souvent fournir des explications approfondies sur le vocabulaire spécifique et son utilisation.

- utiliser des outils spécialisés car certains secteurs ont des outils et des logiciels spécifiques qui incluent un vocabulaire spécialisé.
- comme pour toute compétence linguistique, la pratique régulière est essentielle. Il faut apprendre à utiliser activement le vocabulaire que l'on apprend dans les conversations, les écrits professionnels et les présentations.

Activité : "Exploration de vocabulaire spécifique à un domaine précis"

Objectif de l'activité : acquérir, comprendre et utiliser le vocabulaire spécifique à un domaine spécifique choisi.

Durée : 1 heure 30 minutes

Matériel :

- Fiches de vocabulaire spécifiques au secteur
- Accès à Internet pour recherches supplémentaires

Étapes de l'activité :

- On explique l'importance du vocabulaire spécifique dans un secteur professionnel et comment il peut améliorer la communication et l'efficacité au travail.
- On présente brièvement l'activité et ses objectifs.

Sélection du secteur et formation des groupes

- On demande aux apprenants de choisir un secteur d'intérêt (par exemple, santé, technologie, finance, tourisme, etc).
- On forme des groupes de 3 à 4 personnes en fonction de leurs choix.

Recherche initiale

- On distribue à chaque groupe une liste de termes spécifiques à leur secteur (préparée à l'avance).
- Les groupes recherchent les définitions de ces termes et notent des exemples concrets de leur utilisation dans le contexte professionnel.

- Chaque groupe peut ajouter des termes supplémentaires pertinents qu'ils rencontrent lors de leurs recherches.

Création de fiches de vocabulaire

- Chaque groupe crée des fiches de vocabulaire pour chaque terme, comprenant :
- le mot ou l'expression.
- une définition claire et concise.
- une phrase utilisant le terme dans un contexte professionnel.
- Une illustration, une image, un synonyme, ou une note pour mieux comprendre le terme.

Jeu de rôles et utilisation pratique

- On demande à chaque groupe de préparer une courte présentation ou une simulation de situation professionnelle utilisant le vocabulaire appris.
- Par exemple, un groupe travaillant sur le secteur du tourisme pourrait simuler une interaction entre un agent de voyage et un client.
- Les groupes présentent leurs simulations au reste de la classe.

Jeu interactif

- On prépare un jeu interactif (comme un jeu de questions-réponses) utilisant les termes appris par chaque groupe.
- Les apprenants participent au jeu pour renforcer leur mémorisation et leur compréhension du vocabulaire.

Discussion et mise en confrontation

- On anime une discussion sur ce que les apprenants ont appris, ce qui leur a paru difficile, et comment ils peuvent continuer à enrichir leur vocabulaire spécifique.
- On encourage les apprenants à partager des ressources supplémentaires (sites web, livres, articles) qu'ils ont trouvées utiles.

Exemple de fiche de vocabulaire pour le secteur de la santé

Terme : "diagnostic"

Définition : processus de détermination de la nature d'une maladie ou d'une condition en examinant les symptômes et les signes.

Exemple de phrase : "Le médecin a posé un diagnostic rapide grâce à une série de tests."

Illustration ou note supplémentaire : souvent accompagné de tests de laboratoire.

Terme : prescription

Définition : ordre écrit d'un médecin pour la préparation et la prise de médicaments ou de traitements.

Exemple de phrase : "La prescription doit être renouvelée tous les six mois."

Illustration ou note supplémentaire : peut inclure des médicaments, des thérapies physiques, etc.

Cette activité est interactive et engageante, elle est conçue et proposée **aux étudiants de Master1/Didactique** pour leur offrir une opportunité concrète de pratiquer et d'appliquer le vocabulaire spécifique à un domaine professionnel bien déterminé.

Références et ressources pédagogiques

Nous vous présentons, dans cette section de cours, une sélection de livres et d'articles académiques qui sont pertinents et auxquels nous avons eu recours pour structurer notre réflexion concernant le point abordé dans **le cours n°3** :

Coady J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In J Coady, T Huckin (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*, 225–237. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt N, Schmitt D. (2014). A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching. *Language Teaching* 47(4): 484–484

Hutchinson, T & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge Core - ELT Applied Linguistics.

Folse, K. (2006). The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention. *TESOL Quarterly* 40(2): 273–290.

Hairrell A, Rupley et W, Simmons, D. (2011). The state of vocabulary research. *Literacy Research and Instruction* 50: 253–271.

Jordan, R. (1997). *English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lewis M. (1997). Pedagogical implications of the lexical approach. In J Coady, T Huckin (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, 255– 270. Cambridge: Cambridge University Press.

Site web:

<https://www.cairn.info/revue-ela-2004-3-page-271.html>

Séance n°4. Spécificités des écrits professionnels en français

Objectifs

Amener les étudiants à :

- comprendre les caractéristiques des écrits professionnels en français.
- développer des compétences en structuration de documents authentiques.
- rédiger des courriels, rapports, comptes rendus et lettres formelles.
- réviser et corriger les écrits professionnels.
- appliquer des stratégies de communication interculturelle.
- utiliser des outils numériques pour la rédaction et la gestion des écrits professionnels.

Présentation du cours n°4

1. L'approche des genres de textes pour développer des capacités langagières

Le genre pourrait être un des concepts théoriques à partir desquels le concepteur élabore son cours de FOS. Il s'agit d'une ancienne notion proposée par Bakhtine (1953)¹⁵ et reprise par Bronckart (1996)¹⁶. Bakhtine propose une linguistique dite dialogique en opposition à la linguistique monologique. Aux styles de la langue répondent les genres de la parole, à la proposition (abstraite) répond l'énoncé (concret). Selon lui, l'activité humaine est marquée par l'utilisation du langage à travers des énoncés qui répondent aux besoins de communication dans un contexte donné. Notons que les genres du discours sont relativement stables mais leurs textes sont à la fois variables et souples.

« Comme chaque situation d'usage de la langue se réalise verbalement à travers un genre, nous pouvons conclure que la capacité de communication dépend de la maîtrise (Dolz & Shneuwly, 1996) que l'on a du genre en question. En tant que construction socio-historique, plusieurs genres sont plus ou moins maîtrisés par les locuteurs natifs d'une langue. La conversation établie entre le vendeur et le consommateur, quand l'on

¹⁵ Bakhtine, M. (1953). Esthétique de la création verbale. Paris, Guallimard, 1984.

¹⁶ Bronckart, J-P. (1996). Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif. Paris : Delachaux et Niestlé,

veut acheter quelque chose dans un magasin, est évidemment très connue des locuteurs natifs. En revanche, en langue étrangère, il est nécessaire que les élèves apprennent à comprendre et à produire plusieurs types de textes, qu'ils soient plus ou moins connus, plus ou moins semblables à leurs réalisations en langue maternelle. De cette façon, l'approche pourrait être, pour des apprenants de FOS, celle d'enseigner à comprendre et à produire les genres les plus courants dans les situations de travail auxquelles ils seraient probablement exposés.» (Lousada, 2011 : 128-129)

À cette notion du genre s'ajoute une deuxième où le genre est envisagé comme outil agissant sur le processus d'apprentissage (Bronckart, 1996). Dans ce contexte, le genre sert à développer trois types de compétences langagières (Machado, 2001): capacités d'action, capacités discursives et capacités linguistico-discursives. Les capacités d'action concernent la mobilisation des représentations du producteur sur le contexte de production. Quant aux capacités discursives, elles portent sur les opérations d'organisation textuelle, le choix d'un ou plusieurs types de discours et le choix du mode d'organisation séquentielle. Enfin les capacités linguistico-discursives ont pour centre d'intérêt les aspects linguistiques y compris les opérations de textualisation et les opérations énonciatives.

Selon Lousada, ces notions de genre de texte et de capacité langagière peuvent être appliquées dans l'enseignement/apprentissage de langue à travers des séquences didactiques (SD). Celles-ci sont les activités organisées de manière systématique autour d'une activité langagière permettant de travailler sur un genre de texte (SD monogénérique) ou sur un thème (SD monothématique). À travers ces séquences didactiques, le formateur de FOS tente de développer les trois capacités langagières mentionnées ci-dessus. Pour clarifier cette approche du genre en cours de FOS, Lousada met l'accent sur une séquence didactique portant sur le processus de fabrication d'un produit (champagne). Cette SD souligne le public cible, le thème traité, le genre, les capacités d'action, les capacités discursives et les capacités linguistico-discursives :

« Public cible : employés d'une usine ; guides touristiques

- Thème : l'usine, le processus de fabrication de certains produits ou le tourisme lié aux produits typiques des régions

- Genre : dépliant touristique expliquant le processus de fabrication d'un produit
- Capacité d'action : activités liées aux discussions sur le produit, son lieu de fabrication et ses spécificités ; lecture et discussion sur les dépliants touristiques expliquant des processus de fabrication (toutes ces activités sont axées sur les représentations que l'on a de la situation et englobent la mobilisation des contenus, c'est pourquoi elles sont considérées comme des capacités d'action)
- Capacité discursive : activités liées à l'organisation textuelle du texte en question ; activités d'identification et de caractérisation des séquences descriptives d'action typiques du genre dépliant expliquant un processus de fabrication
- Capacité linguistico-discursive : activités liées à l'identification du mécanisme énonciatif présent dans le texte en question (effacement de l'énonciateur-omission du responsable de l'action et mise en valeur du produit-voix passive ; utilisation de pronoms pour assurer la cohésion textuelle) » (Lousada¹⁷, 2011)

Pour appliquer cette séquence didactique, Lousada propose au concepteur de FOS de mener une démarche pédagogique en douze étapes :

- 1- Discussion sur les connaissances préalables des apprenants sur le produit,
- 2- Discussion visant à faire émerger les connaissances préalables des apprenants sur le produit,
- 3- Lecture d'un dépliant touristique sur la fabrication du produit,
- 4- Analyse du texte,
- 5- Analyse du mécanisme énonciatif,
- 6- Observation du mécanisme pour éviter les répétitions et assurer la cohésion textuelle,
- 7- Vidéo sur la fabrication du produit,
- 8- Recherche sur Internet de documents traitant le thème en question,
- 9- Production d'un texte oral,
- 10- Production d'un texte écrit,
- 11- Échange et lecture des textes produits par chaque groupe d'apprenants,
- 12- Analyse de chaque texte produit.

¹⁷ Lousada, E. G. (2011). Le discours de l'enseignant comme discours professionnel. In Blanchet, P. ; Chardenet, P. (éds), Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Paris : Editions des archives contemporaines, pp. 453-464.

Il est à souligner que cette approche permet aux apprenants de découvrir les spécificités du genre en question dans la langue cible pour répondre aux besoins d'apprentissage, langagiers et culturels des apprenants.

2. Analyse des documents et des ressources authentiques en FOS

Interpréter des documents et des ressources authentiques en français dans le cadre d'objectifs spécifiques implique de comprendre et d'analyser des textes écrits, des enregistrements audio ou vidéo, des graphiques ou des données, avec une attention particulière portée aux besoins et aux objectifs spécifiques des apprenants.

Voici quelques étapes-clés pour analyser ces ressources efficacement :

2.1. Compréhension du contexte

Avant de commencer à interpréter le document, il faut comprendre le contexte dans lequel il s'inscrit. Quel est l'objectif spécifique de l'apprentissage ? Quels sont les domaines de spécialisation ou les situations dans lesquelles les apprenants auront besoin d'utiliser la langue ?

2.2. Analyse du document

Cette analyse consiste à identifier le sujet principal, les points clés, le vocabulaire spécifique et les structures grammaticales utilisées. Il convient de déterminer, également, le niveau de langue et la complexité du contenu par rapport aux compétences linguistiques des apprenants.

2.3. Identification des informations pertinentes

Cette identification des informations pertinentes se fait par rapport aux objectifs spécifiques des apprenants. Il faut se poser la question : quelles sont les informations essentielles à comprendre ou à extraire du document pour répondre aux besoins linguistiques ou professionnels des apprenants ?

2.4. Utilisation de stratégies de compréhension

Pour analyser un document en FOS et le comprendre dans son ensemble et les détails spécifiques, il faut absolument utiliser différentes stratégies de compréhension, telles que la prédiction, la recherche de contexte, l'inférence et le repérage des mots-clés, etc.

L'interprétation des documents et des ressources authentiques en français sur objectifs spécifiques nécessite, ainsi, une combinaison de compétences linguistiques, de compréhension contextuelle et de stratégies de compréhension pour aider les apprenants à atteindre leurs objectifs linguistiques et professionnels.

3. Les stratégies de communication en français sur objectifs spécifiques

Les stratégies de communication en français sur objectifs spécifiques peuvent varier en fonction du contexte, des participants et des objectifs spécifiques de communication. Nous énumérons ici quelques stratégies courantes qui peuvent être utilisées :

- **Analyse des besoins** qui consiste en la compréhension des besoins spécifiques des participants, avant de commencer à communiquer. Cela est essentiel dans la mesure où cette phase importante peut impliquer des enquêtes, des entretiens ou des analyses de documents pour déterminer les compétences linguistiques nécessaires et les objectifs de communication.
- **Définition des objectifs communicatifs.** Une fois les besoins identifiés, il est important de définir clairement les objectifs de communication. Par exemple, s'agit-il de transmettre des informations, de résoudre un problème, de persuader, etc ?
- **Adaptation du registre et du niveau de langue.** Il est, en effet, crucial d'adapter le registre et le niveau de langue en fonction du public cible et du contexte de communication. Par exemple, un langage formel peut être approprié dans un contexte professionnel, tandis qu'un langage plus informel peut être utilisé dans un cadre social.
- **Utilisation de supports visuels et audiovisuels.** L'utilisation de supports visuels tels que des graphiques, des diagrammes, des vidéos, etc., peut aider

à renforcer la compréhension et à maintenir l'engagement des participants, surtout lorsque des termes techniques sont utilisés.

- **Prise en compte de la culture.** Il est important de tenir compte des différences culturelles dans la communication. Cela peut inclure la sensibilité aux tabous culturels, la compréhension des normes de politesse et des styles de communication préférés.
- **Interaction et mise en confrontation.** Encourager l'interaction et la mise en confrontation des idées est essentiel pour une communication efficace. Cela peut se faire à travers des discussions en groupe, des jeux de rôle, des activités de groupe, etc.
- **Évaluation formative (contrôle continu) et ajustements.** Il est important d'évaluer régulièrement l'efficacité de la communication en fonction des objectifs définis et d'apporter des ajustements si nécessaire. Cela peut se faire à travers des évaluations formelles ou informelles, des sondages, des tests de compréhension, etc.

Les stratégies de communication en français sur objectifs spécifiques doivent, donc, être adaptées aux besoins et aux caractéristiques du public cible, tout en tenant compte du contexte culturel et des objectifs de communication spécifiques.

❖ **Renforcement des acquis (exemple d'activité)**

L'objectif de l'activité suivante est de développer les compétences en matière de rédaction professionnelle. Cette activité est, donc, conçue pour un atelier en rédaction professionnelle et peut être adaptée selon le niveau de nos étudiants.

Activité. Rédaction d'un courriel professionnel

Objectif de l'activité

- Améliorer les compétences en rédaction de courriels professionnels, en se concentrant sur la clarté, la concision, le ton approprié et la structure.

Durée : 1h30

Matériel

- Exemple de courriel professionnel mal rédigé
- Fiche des bonnes pratiques de rédaction de courriels professionnels

Déroulement de l'activité

Introduction

- Présentation de l'importance des courriels professionnels dans le milieu de travail.
- Discussion sur les éléments-clés d'un courriel professionnel efficace (objet clair, salutation appropriée, corps du message structuré, ton professionnel, conclusion et signature).

Analyse d'un courriel mal rédigé

- On distribue un exemple de courriel professionnel mal rédigé aux participants.
- Lire le courriel ensemble et identifier les erreurs courantes (langage informel, manque de clarté, trop de détails inutiles, absence de structure).

Révision et Réécriture

- Les étudiants sont appelés à réécrire le courriel en utilisant les bonnes pratiques discutées.
- On encourage l'utilisation d'un plan structuré : introduction claire, développement du message, conclusion avec actions requises, formule de politesse et signature.

Partage et Discussion

- On invite quelques étudiants à lire leur version révisée à haute voix.
- On discute des améliorations apportées et des points à renforcer.

Résumé et Questions

- On récapitule les points-clés abordés durant l'activité.
- On répond aux questions des participants et on fournit des conseils supplémentaires.

Exemple de courriel mal rédigé

Objet : Info

Salut,

Je voulais juste te parler d'un truc important qu'on doit régler. En fait, il y a un problème avec le projet qu'on fait et j'ai besoin que tu me dises quoi faire. Tu peux me répondre vite, stp ?

Merci,

Alex

Exemples de bonnes pratiques à inclure dans la révision :

Objet: "problème urgent à résoudre sur le projet..."

Salutation Professionnelle. "Bonjour M/Mme (Nom/Prénom),"

Corps Structuré

Introduction : "je vous écris concernant un problème urgent lié au projet...."

Développement : "nous avons rencontré une difficulté avec (détail du problème). Après avoir analysé la situation, il semble que (description détaillée)."

Conclusion : "pourriez-vous me donner votre avis sur la meilleure manière de procéder ? Une réponse rapide serait appréciée."

Formule de Politesse et Signature : "merci d'avance pour votre aide. Cordialement,
M Alex (Nom de famille)"

NB : Cette activité permet aux participants de pratiquer la rédaction de courriels professionnels tout en recevant un feedback constructif, améliorant ainsi leur capacité à communiquer efficacement dans un contexte professionnel.

Références et ressources pédagogiques

Claudiel, Ch., Laurens, V. (2016). « Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français », *Congrès mondial de linguistique française*.

Cuq, J-P et Gruca, I. (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Éditions PUG. ISBN 27061 1301 4.

Dolz, J., Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*, Paris : ESF.

Paveau Marie-Anne. (2012). « Genre de discours et technologie discursive. Tweet, twittécriture et twittérature », <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00824817/document>.

Petitjean, A. (1991). "Contribution sémiotique à la notion de "genre textuel", *Recherches linguistiques*, n°XVI.

Richer, J.J. (2016). « Genres de discours et FOS », *Points communs*, n°3.

Rédaction professionnelle et édition - L'Université d'Ottawa propose un programme de mineure et de certificat en rédaction professionnelle et édition. Ce programme est conçu pour préparer les étudiants à maîtriser les techniques d'écriture et de communication dans un contexte professionnel. Accessible en ligne sous : <https://www.uottawa.ca/faculty-arts/programs/undergraduate/redaction-professionnelle-edition>

Séance n°5. Communication orale et enseignement/apprentissage du FOS

Objectifs

À l'issue de ce cours, les étudiants seront capables de/d' :

- apprendre à transmettre des informations de manière claire et concise pour éviter les malentendus et faciliter la compréhension.
- acquérir confiance en leurs capacités de communication orale, que ce soit lors de présentations, de réunions ou d'interactions informelles.
- apprendre à adapter leur langage, leur style de communication en fonction de leur auditoire pour maximiser l'impact de leur message.
- se familiariser avec l'utilisation des outils de communication modernes tels que les courriels, les appels téléphoniques, les vidéoconférences et les plateformes de messagerie instantanée de manière efficace.
- apprendre à recevoir et à donner des remarques constructives sur leur propre communication orale afin de s'améliorer continuellement.

Présentation du cours n°5

1. L'oral dans l'enseignement/apprentissage du FOS

L'oral est l'usage qui constitue l'enjeu principal d'un cours de langue préparant des spécialistes dans un certain domaine pour la vie professionnelle dans un milieu où l'on parle une autre langue que leur celle maternelle. Les types d'activités de classe auxquels on fait appel en FOS ne sont pas différents de ceux employés en FG. Ce qui diffère, c'est leur contenu et, souvent, la modalité d'en évaluer les résultats.

1. En FOS, le travail sur l'oral part de l'analyse des situations concrètes relevant du domaine en question, autour desquelles on doit concevoir des tâches à développer par les apprenants. Dans les activités de classe on doit placer celles qui ont comme opération mentale l'expression orale dans des contextes professionnels spécifiques, les « personnaliser » en fonction du public.

2. Dans le cas du français de spécialité, le plus souvent le programme s'étend sur plusieurs semestres, donc on a le temps de pratiquer des activités à différents supports (oraux / écrits), mais nous considérons que c'est toujours l'oral qui est plus important à enseigner. D'ailleurs, la plupart des demandes de cours ont comme objectif général l'usage de l'oral

3. En classe de FOS, il faut proposer des activités d'encodage/décodage, des opérations mentales et des activités communicatives diverses. Il s'agit d'activités que (Mourlhon-Dalliès, 2007¹⁸) appelle « de transcodage », c'est-à-dire [le] « ... transfert d'information d'un support à l'autre, passage de l'oral à l'écrit, etc. (...) L'information est transmise d'une personne à l'autre, d'un service à l'autre. D'où la nécessité d'imaginer des formations qui amènent les étudiants à gérer des tâches en cascade, à prélever des données sous un format et à les restituer sous un autre, ce qui implique jongler constamment entre plusieurs supports de communication en cours » (Mourlhon-Dalliès, 2007 : 13).

La structure de base d'une séquence portant sur l'oral est d'après Dolz et Schneuwly¹⁹ (1998 : p. 30) la suivante : « (...) la séquence qui porte sur un genre textuel débute par la production d'un texte lié au genre choisi, à partir duquel l'enseignant évalue les capacités des élèves ; ensuite quatre ou cinq points essentiels pour une maîtrise du genre sont travaillés dans des ateliers ; pour terminer la séquence, les élèves sont invités à (ré)investir leurs acquis dans une production finale ».

Dans le cas du FOS, les genres de textes oraux les plus utilisés dans le milieu professionnel visé sont faciles à inventorier et il revient à l'enseignant, aidé par les apprenants et les responsables de l'entreprise, d'y adapter ensuite des activités de classe. Les apprenants sont confrontés quotidiennement à des exemples authentiques de ces types de textes, qu'ils peuvent observer, en déduire la structure et les intégrer,

¹⁸ F Mourlhon-Dalliès. (2007). Communication électronique et genres du discours. Revue en ligne Glottopol.

¹⁹ Dolz (Joaquim), Schneuwly (Bernard). (2000). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral*. [compte-rendu]. Revue française de pédagogie, pp. 164-165. Fait partie d'un numéro thématique : Evaluation, suivi pédagogique et portfolio

en classe où l'on travaille plutôt sur la partie « ateliers » ; pour la phase de réutilisation, il est préférable de faire sortir les apprenants de la classe. L'évaluation est dans ce cas plutôt de l'autoévaluation et il est d'autant plus important de doter l'apprenant au préalable des instruments nécessaires en ce sens.

4. Une technique générale, en usage en didactique et importante en FOS, est le rapport permanent entre l'activité de classe et ses applications au travail. C'est à l'enseignant de l'expliquer et de rappeler en permanence ce rapport, de demander toujours aux apprenants (notamment en FOS) des exemples de situations concrètes pour chaque type d'expression orale travaillée et de leur demander d'expliquer s'ils ont su s'en sortir et comment, d'analyser leurs productions et de les prendre comme des points de départ pour fixer certaines connaissances.

2. Le rôle de la communication orale dans le développement des compétences linguistiques en FOS

La communication orale dans l'apprentissage du français sur objectifs spécifiques (FOS) est essentielle pour développer les compétences linguistiques nécessaires dans des contextes professionnels ou universitaires spécifiques.

Nous communiquons à l'ensemble des étudiants, dans le cadre de ce cours, quelques points-clés à considérer lorsqu'il s'agit de communiquer à l'oral en FOS :

2.1. Authenticité des situations de communication

Les apprenants doivent être exposés à des situations de communication authentiques qui reflètent les contextes dans lesquels ils utiliseront la langue. Cela peut inclure des simulations de réunions, des entretiens d'embauche, des présentations, etc.

2.2. Pratique régulière de la production orale

Les apprenants doivent avoir de nombreuses occasions de s'exprimer oralement. Cela peut se faire à travers des activités telles que des jeux de rôle, des débats, des discussions en groupe, des présentations, etc.

2.3. Remarques constructives

Les enseignants doivent fournir régulièrement des remarques constructives sur la production orale des apprenants, en mettant l'accent sur les aspects à améliorer tout en reconnaissant les progrès réalisés.

2.4. Utilisation de supports variés

Les apprenants devraient être exposés à une variété de supports pour développer leur compétence communicative orale, tels que des enregistrements audio, des vidéos, des podcasts, etc.

2.5. Intégration des compétences

La communication orale ne devrait pas être enseignée de manière isolée, mais plutôt intégrée à d'autres compétences linguistiques telles que la compréhension orale, la lecture et l'écriture.

2.6. Encouragement de la prise de risques

Les apprenants doivent être encouragés à prendre des risques et à utiliser la langue même s'ils font des erreurs. L'accent devrait être mis sur la communication efficace plutôt que sur la perfection linguistique.

2.7. Contextualisation

Les activités de communication orale doivent être contextualisées et pertinentes pour les besoins spécifiques des apprenants en FOS, en se concentrant sur le vocabulaire, les expressions et les structures linguistiques pertinents à leur domaine d'étude ou de travail.

En intégrant ces principes dans l'enseignement de la communication orale en FOS, les apprenants seront mieux préparés à utiliser efficacement le français dans leur domaine spécifique.

3. Renforcement des acquis (exemple d'activité)

Nous présentons, dans cette section de cours, un exemple d'activité axée sur la communication orale sur le lieu de travail qui peut être réalisée lors d'une séance de formation ou d'un atelier.

Activité

Jeu de rôles - Scénarios de communication professionnelle

Objectifs

- Améliorer les compétences de communication orale dans un contexte professionnel
- Apprendre à gérer des situations courantes de communication sur le lieu de travail
- Développer la confiance en soi et l'assertivité dans les interactions professionnelles

Durée : 1h30

Matériel

- Fiches de scénarios (préparées à l'avance)

Déroulement

- Expliquer l'importance de la communication orale efficace sur le lieu de travail.
- Présenter les objectifs de l'activité et les bénéfices attendus.

Constitution des groupes :

Diviser les participants en petits groupes de 3 à 5 personnes.

Distribution des Scénarios :

Distribuer à chaque groupe une fiche de scénario décrivant une situation de communication typique au travail (voir exemples ci-dessous).

Préparation des scénarios

Chaque groupe discute du scénario reçu et prépare une courte mise en scène. Ils doivent décider des rôles de chacun et réfléchir à la meilleure manière de gérer la situation.

Jeu de rôles

Chaque groupe passe à tour de rôle devant les autres participants pour présenter leur mise en scène.

Les groupes jouent leur scénario pendant environ 5 minutes, suivis de 2-3 minutes de mise en confrontation de la part des autres participants et de l'enseignant.

Discussion

Après toutes les présentations, il faut animer une discussion sur ce qui a été appris.

Il faut poser aussi des questions telles que : quelles techniques de communication ont bien fonctionné ? Quels étaient les défis ? Comment pourriez-vous appliquer ces techniques dans votre propre environnement de travail ?

Exemples de scénarios :

Demande d'aide :

- Un employé doit demander de l'aide à un collègue plus expérimenté pour terminer un projet urgent.
- Objectif : pratiquer la formulation de la demande de manière claire et respectueuse.

Gestion de conflit

- Deux collègues ont une divergence d'opinion sur la manière de réaliser une tâche et doivent trouver un compromis.
- Objectif : apprendre à gérer les conflits de manière constructive et à trouver des solutions gagnant-gagnant.

Réunion d'équipe :

- Un employé doit présenter une idée lors d'une réunion d'équipe et répondre aux questions de ses collègues.
- Objectif : pratiquer la prise de parole en public et la gestion des questions et objections.

Remarque

- Un manager doit donner un feedback constructif à un membre de l'équipe sur sa performance.
- Objectif : apprendre à donner des retours de manière positive et motivante.

Conclusion

En tant qu'enseignants, on doit :

- résumer les points-clés abordés pendant l'atelier.
- encourager les participants à appliquer les techniques apprises dans leur quotidien professionnel.
- remercier les participants pour leur participation active.

Cette activité permet, ainsi, à l'ensemble des étudiants de mettre en pratique des compétences essentielles de communication orale dans un environnement sécurisé et collaboratif, facilitant ainsi l'apprentissage et le développement personnel.

Références et ressources pédagogiques

Emma L. Smith. (2018). Effective Communication in the Workplace: Key to Improved Interpersonal Skills. *Journal of Organizational Behavior*.

Mourlhon-Dalliès, F. (2007). « Repenser les situations de travail, révolutions didactiques ? », in : F. Mourlhon-Dalliès (coord.), *Le français dans le monde, Mutations, adaptations. Repenser les situations de travail*, Paris, juillet 2007.

Richard K. Davis et Sarah Johnson. (2017). The Impact of Oral Communication in Enhancing Employee Performance, *International Journal of Business Communication*.

Séance n° 6. La dimension culturelle du FOS

Objectifs du cours

Amener les étudiants à :

- comprendre les différentes cultures et pratiques communicatives des apprenants dans un contexte professionnel ou universitaire spécifique.
- acquérir les compétences linguistiques nécessaires pour interagir efficacement dans des contextes professionnels ou universitaires spécifiques, en tenant compte des particularités linguistiques et culturelles.
- tenir compte des normes culturelles et sociales qui influencent les interactions dans le contexte professionnel ou universitaire ciblé.
- interagir avec des personnes de cultures différentes dans un contexte professionnel ou universitaire spécifique.

Présentation du cours n°6

Le Français sur Objectif Spécifique est basé sur un public spécialisé, dont la demande précise impliquera des besoins de la part des apprenants ainsi que des attentes de la part du demandeur. L'enseignant-concepteur doit faire face à un objectif de sortie et une demande possiblement évolutive, ainsi que des fortes contraintes de temps. La mise en place d'un cours FOS nécessite aussi de la prise en compte de la compétence (inter)culturelle pour pouvoir répondre au « besoin culturel » de son public spécialisé. Dans ce sixième cours magistral, nous nous intéresserons aux besoins d'un public spécifique, qui retrouve pourtant des difficultés pour s'intégrer : des étudiants scientifiques étrangers en mobilité.

1. Pourquoi du FOS interculturel pour un public spécifique ?

Le renforcement des liens de coopération entre des institutions françaises et algériennes, ainsi que le financement des études supérieures à l'étranger, nous avons pu les connaître personnellement. Tout d'abord, c'est à l'Ecole Militaire Polytechnique que j'ai connu des étudiants qui se préparaient pour un séjour d'un an en Chine et en Russie. C'est dans cette école qu'à été mis en place un projet intitulé « FOS », auquel

j'ai eu l'occasion de participer en tant qu'enseignante-conceptrice d'activités d'apprentissage en FOS. Ce projet consistait à travailler sur des activités de FOS dans un cours "FOS" pour des étudiants ingénieurs. Le cours en question était divisé en plusieurs parties qui allaient du niveau A1 au niveau B1 du CECRL. Au long de mes deux ans comme enseignante de FOS et conceptrice de matériel pédagogique, je me suis aperçue que les étudiants algériens portaient un intérêt spécial pour les cultures française, russe, etc. Peut-être à cause du manque d'information culturelle dans le cours, du moins, c'est ce que je m'étais reprochée. Pourtant comment transmettre dans une salle de classe une connaissance tellement subtile comme la culture ? Avec quels documents authentiques et quelle approche pour ne pas tomber sur les stéréotypes ? Une fois fini mon travail comme enseignante, je n'avais toujours pas trouvé de réponse à ces questions, si ce n'est des pistes vers l'interculturalité, qui sont restées d'ailleurs en suspens. D'autre part, c'est en raison de mon statut de stagiaire que je me suis posée d'autres questions, cette fois-ci en tant que boursière en mobilité. À travers le programme « FOS France-Algérie », j'avais fait connaissance d'un important nombre d'étudiants en mobilité en France. J'ai noté que plusieurs se plaignaient des différences entre le système d'enseignement français et leur système à eux et ils ont, donc, du mal à s'y adapter. La difficulté arrivait dans certains cas à démotiver complètement les étudiants. Cela m'a donné envie de mieux connaître les différences et difficultés mises en évidence par mes amis et chercher des raisons (inter)culturelles.

2. L'importance de la dimension culturelle dans un cours de FOS

Le FOS, ou Français sur Objectif Spécifique, intègre nécessairement une dimension culturelle importante. L'apprentissage d'une langue ne se limite pas à la maîtrise de sa grammaire et de son vocabulaire ; il englobe également la compréhension de la culture qui lui est associée. Dans le cas du FOS, l'accent est mis sur l'acquisition de compétences linguistiques spécifiques à un domaine professionnel ou à une situation particulière, tout en tenant compte des normes et des pratiques culturelles qui régissent ce domaine.

Par exemple, dans le contexte professionnel, comprendre les normes de politesse, les attentes en matière de communication écrite et verbale, ainsi que les pratiques

professionnelles spécifiques à un pays ou à une région, est essentiel pour réussir dans un environnement de travail francophone. De même, dans des situations quotidiennes telles que les interactions sociales ou les échanges commerciaux, la connaissance de la culture française peut être déterminante pour une communication efficace et réussie.

Ainsi, la dimension culturelle du FOS inclut l'enseignement de la langue française dans un contexte culturel pertinent, afin de préparer les apprenants à interagir avec succès dans diverses situations professionnelles et sociales francophones.

Le Français sur Objectif Spécifique (FOS) consiste à enseigner le français en fonction des besoins spécifiques des apprenants, souvent dans un contexte professionnel ou universitaire. Une activité sur la dimension culturelle du FOS peut aider les apprenants à comprendre et à naviguer les aspects culturels spécifiques à leur domaine d'application du français.

Nous tenterons, dans la deuxième partie de ce sixième cours, de mettre les étudiants en situation et nous proposons, à cet effet, l'activité suivante :

3. Activité. Simulation de réunion interculturelle

Objectif

- Développer les compétences linguistiques et culturelles nécessaires pour participer efficacement à une réunion professionnelle dans un contexte francophone.

Niveau : Master1/Didactique

Durée : 1h30

Matériel

- Fiches de rôle décrivant les différents participants de la réunion (leurs rôles, origines culturelles, attentes, etc.).
- Vidéos ou articles sur les pratiques professionnelles et les différences culturelles en entreprise francophone.

Étapes de l'activité

- Présentation de l'objectif de l'activité et explication de l'importance de la dimension culturelle dans les interactions professionnelles.
- Discussion sur les différences culturelles connues des apprenants dans les milieux professionnels francophones.

Préparation

- Distribution des fiches de rôle aux apprenants. Chaque apprenant incarne un personnage avec un profil culturel et professionnel spécifique.
- Lecture et analyse des documents de préparation de la réunion.
- Discussion en petits groupes sur les attentes et les stratégies de communication de chaque personnage en tenant compte de leur arrière-plan culturel.

Simulation de la réunion

Mise en situation : les étudiants participent à une réunion fictive en respectant les rôles et les comportements attendus de leurs personnages.

Observation des interactions : un ou deux apprenants peuvent jouer le rôle d'observateurs et noter les comportements interculturels remarquables.

Réflexion

- Retour sur la simulation : chaque participant partage son ressenti et les difficultés rencontrées.
- Discussion sur les stratégies de communication interculturelle efficaces et les maladresses à éviter.
- Réflexion sur les différences et similitudes entre les pratiques professionnelles de leur pays d'origine et celles observées dans le contexte francophone.

Résultats attendus

- Compréhension approfondie des aspects culturels influençant les interactions professionnelles en français.
- Amélioration des compétences en communication interculturelle.
- Meilleure préparation pour des situations professionnelles réelles dans des contextes francophones.

Ressources supplémentaires :

- Articles académiques et études de cas sur les différences culturelles en milieu professionnel.
- Témoignages vidéo de professionnels travaillant dans des entreprises francophones.
- Outils de gestion des réunions et de communication interculturelle.

En conclusion, cette activité est très intéressante dans la mesure où elle permet non seulement d'améliorer les compétences linguistiques des apprenants, mais aussi de les sensibiliser aux nuances culturelles essentielles pour leur réussite dans des contextes professionnels spécifiques.

Références et ressources pédagogiques

Marie-Thérèse Vasseur. (2016). L'intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement du FOS : une approche comparative, *Revue Française de Linguistique Appliquée*.

Isabelle Léglise. (2017). Enseigner le FOS : Approches culturelles et méthodologiques, *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie* : une analyse des méthodes d'enseignement du FOS avec un focus sur la dimension culturelle et les spécificités contextuelles des apprenants.

Nathalie Spanghero-Gaillard. (2015). La dimension interculturelle dans les formations FOS : Études de cas en milieu professionnel, *Études de Linguistique Appliquée*.

Virginie Berthet et Stéphane Reig. (2019). FOS et interculturalité : pratiques de terrain, *Cahiers de l'APLIUT*.

"Actes du colloque international sur le FOS et la dimension interculturelle" (2018), organisé par l'Université Sorbonne Nouvelle : Un recueil d'articles et de communications présentés lors d'un colloque dédié à la question interculturelle dans l'enseignement du FOS.

Séance n°7. Les genres de discours et enseignement/apprentissage du FOS

Objectifs

Un cours portant sur les types et genres de textes spécialisés peut viser à atteindre plusieurs objectifs, notamment :

- apprendre aux étudiants à identifier et à comprendre les différents types de textes spécialisés utilisés dans leur domaine d'étude ou leur domaine professionnel.
- analyser les caractéristiques linguistiques spécifiques aux différents types de textes spécialisés, tels que le vocabulaire technique, la syntaxe et la terminologie spécialisée.
- développer les compétences des étudiants dans la rédaction de différents types de textes spécialisés, en mettant l'accent sur la clarté, la précision et la concision.
- apprendre à adapter le style et le contenu des textes spécialisés en fonction du public cible, qu'il s'agisse de professionnels du domaine, de chercheurs ou de non-spécialistes.
- sensibiliser les étudiants à la diversité des genres textuels dans différents contextes professionnels ou universitaires, en mettant en évidence les variations disciplinaires.
- encourager les étudiants à appliquer les connaissances acquises sur les types et genres de textes spécialisés dans des situations réelles, telles que la rédaction de rapports professionnels.

Présentation du cours n°7

1. Les genres de discours et enseignement/apprentissage du FOS

Dans le domaine du FOS (Français sur Objectifs Spécifiques), plusieurs genres de discours sont couramment utilisés pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants en fonction de leurs domaines d'étude ou professionnels et en fonction de la compétence que l'on vise à développer, que celle-ci relève de **l'écrit ou de l'oral**.

Nous présentons, dans le cadre de ce cours, quelques-uns des genres de discours les plus fréquents. Les différents genres de discours que nous allons mettre en avant, dans le point suivant, sont adaptés en fonction des besoins spécifiques des apprenants en FOS et sont souvent intégrés dans les programmes d'enseignement pour les aider à acquérir les compétences linguistiques nécessaires dans leur domaine d'étude ou professionnel.

2. Types de discours (selon Jean Pierre Cuq & Isabelle Gruca, 2003)

Selon Jean Pierre Cuq & Isabelle Gruca (2003), l'enseignement du FOS a mis au premier plan des préoccupations : la centration sur l'apprenant. Les enseignants, selon ces deux auteurs, savent bien que la profession de l'apprenant, le temps qu'il pourra consacrer à l'étude, les conditions matérielles et les ressources documentaires qui sont à sa disposition, doivent avoir une influence forte sur la mise en place d'un cursus de FOS. Mais il est aussi un aspect des contenus linguistiques sur lequel un enseignement fonctionnel du français doit s'appuyer, c'est la spécificité du discours scientifique, notamment à l'écrit.

En effet, bien qu'il n'y ait pas de rupture linguistique totale entre les différentes formes d'écrit, les textes scientifiques présentent des spécificités dont les enseignants, qui sont généralement plus armés pour le traitement des textes littéraires, doivent avoir conscience. Pour l'apprenant, la connaissance des caractères linguistiques les plus marquants des discours scientifiques est importante en production : il faut en effet "connaître avec précision les formulations essentielles dans telle ou telle branche. Il ne suffit pas, dit Marc Tugia, de savoir dire quelque chose, il faut savoir le dire de la façon la plus proche possible dont l'aurait dit un natif²⁰. En compréhension, le fait de partager une expertise dans le domaine est déjà une aide non négligeable pour l'apprenant et lui rend en principe ce type de discours plus abordable que les autres. Le repérage des caractéristiques des discours spécialisés, et notamment scientifiques, est donc là aussi une aide très importante dans la méthodologie du FOS.

²⁰ Tugia, M. (1983). « Observations sur le vocabulaire, sur les marques d'énonciateur et sur la construction dans le discours spécifique », dans Loffler-Laurian, A-M. (dir.), *Les discours scientifiques ; Études de linguistique appliquée*, n°51, PP, 34-44.

En effet, les classements, qu'on peut établir dans un premier temps au niveau des contenus (mathématiques, physique, philosophie, etc) doivent être très largement affinés pour être quelque peu opératoires. Pour programmer les activités à réaliser, à partir des documents qu'il a sélectionnés, Sophie Moirand²¹ propose par exemple à l'enseignant d'élaborer des descriptifs à partir de critères dont on donnera ici les principaux :

-la structuration discursive : une première analyse permet de repérer la structuration discursive privilégiée (narrative, descriptive, démonstrative, appréciative, etc). On déterminera ensuite des "séquences discursives différentes à l'intérieur d'un même document" ;

- la visée pragmatique : "Analyser la visée pragmatique des discours permet de dégager les fonctions privilégiées par chacun des textes retenus : est-ce de l'ordre du « faire part » ou du « faire faire », du « faire croire », du « faire dire », du « faire savoir » ou du « faire agir » ?". En effet, si en sciences le but des discours est d'exposer des idées, de formuler des hypothèses, de raconter des expériences, de commenter des résultats de recherche, il est en revanche en affaires de « faire agir ou faire réagir l'autre » ; les discours des affaires sont, dit-elle, des "discours d'actions dans lesquels la persuasion et la négociation prennent le pas sur le raisonnement hypothético-déductif des discours de la science (y compris des sciences humaines). L'analyse permettra ensuite « de dégager des séquences ou l'une de ces fonctions prend le pas sur les autres (...) » ;

- le type de discours : en sciences, le degré de "scientificité" d'un texte est, à vrai dire, aussi difficile à établir que son degré de "littérarité", et il existe aussi un continuum entre le discours des scientifiques et le discours de vulgarisation. Anne-Marie Loffler-Laurian²² confirme ce point de vue : pas plus, dit-elle, que "discours littéraire", "discours scientifique" ne renvoie à une unité quelconque. C'est "une locution commode pour désigner une variété de discours", c'est-à-dire "l'ensemble des textes

²¹ Moirand, S. (1990). Décrire des discours produits dans des situations professionnelles, dans Beacco J-C et Lehman D. (dir.), "Publics spécifiques et communication spécialisée", *Le français dans le monde*, numéro spécial, 1990, p.52-62.

²² Loffler-Laurian A-M. (1983). "Typologie des discours scientifiques: deux approches" dans Loffler-Laurian A-M. (dir.), *Les Discours scientifiques ; Études de Linguistique Appliquée*, n°51, PP 8-21.

écrits et des productions orales ayant un contenu dit scientifique". À l'intérieur de ces grandes subdivisions, elle propose d'effectuer des classements plus opératoires, fondés sur la prise en compte des acteurs et des supports de communication ;

- **le discours scientifique spécialisé** : il est produit par un chercheur qui le destine à ses pairs. Le message, qui relève de la spécialité de l'émetteur et assez largement de celle du récepteur, ne doit pas poser à celui-ci de problèmes de forme particuliers. Le support sera une revue spécialisée : Comptes-rendus de l'Académie des Sciences, Journal de Physique, etc. ;

- **le discours de semi-vulgarisation scientifique** : il est produit par un chercheur qui le destine à un public de niveau de formation universitaire. Le récepteur doit avoir une formation de base dans le domaine. Le support sera une revue traitant de domaines variés : *La recherche, Pour la Science, etc* ;

- **le discours de vulgarisation scientifique** : il est produit par un journaliste spécialisé à destination du grand public intéressé. Il pourra être plus illustré de photos ou de dessins que les deux catégories précédentes, qui privilégient généralement les graphiques et les schémas. Le support sera une revue d'accès plus facile, comme *Sciences et Vie, Sciences et Avenir, etc* ;

- **le discours scientifique pédagogique** : il est produit par un enseignant-chercheur à destination d'étudiants en formation dans le domaine, ou par un enseignant à destination de lycéens. Dans le premier cas, le récepteur est censé avoir une utilisation plus autonome du produit. Le support est généralement un ouvrage qui traite de l'ensemble d'un domaine ou d'un aspect particulier de celui-ci.

- **le discours de type mémoire ou thèse** : il est produit par un étudiant d'un haut niveau de spécialisation à destination d'un jury de spécialistes du domaine ou de domaines voisins. Ce discours tient à la fois du discours scientifique spécialisé et du discours scientifique spécialisé et du discours scientifique pédagogique ;

- **les discours scientifiques officiels** : ils sont rédigés par des experts à destination d'une institution ou d'une administration. Cette catégorie regroupe les rapports, les

formulaire et les messages divers, qui eux aussi sont souvent fortement codifiés par le commanditaire.

Activité pédagogique : exploration des types et genres de textes spécialisés

Objectif

L'objectif de cette activité est de permettre aux étudiants de reconnaître et de différencier les types et genres de textes spécialisés, ainsi que de comprendre leur structure et leur fonction spécifique.

Durée : 1h30

Matériel

- Accès à internet pour des recherches
- Extraits de différents types et genres de textes spécialisés
- Fiches de travail

Déroulement de l'activité

- Présentation des types et genres de textes spécialisés : les textes techniques, scientifiques, juridiques, médicaux, journalistiques, etc.

- Discussion en classe sur l'importance de ces textes dans différents domaines professionnels et universitaires.

Activité en groupe

- On divise la classe en petits groupes de 3 à 4 apprenants.
- Chaque groupe reçoit un extrait d'un texte spécialisé (un texte scientifique, un texte juridique, un rapport médical, un article de journal, etc).
- Les apprenants doivent analyser leur extrait en répondant aux questions suivantes :
- Quel est le type de texte ? (scientifique, technique, juridique, etc.)
- Quel est le genre de texte ? (article de recherche, contrat, rapport médical, reportage, etc.)

- Quels sont les caractéristiques spécifiques de ce texte ? (structure, vocabulaire, style, etc.)
- Quelle est la fonction principale de ce texte ? (informer, expliquer, persuader, décrire, etc.)

Présentation des résultats

- Chaque groupe présente ses conclusions à la classe.
- Discussion et mise en confrontation des différents types et genres de textes présentés.

Analyse approfondie

- On choisit un extrait représentatif de chaque type de texte analysé et on discute plus en détail des éléments spécifiques qui le caractérisent.
- Exemple : Pour un texte scientifique, mettre en évidence la structure IMRaD (Introduction, Méthodes, Résultats et Discussion), l'utilisation de terminologie spécialisée, etc.

Activité créative

On demande aux apprenants de choisir un type de texte spécialisé et de rédiger un court extrait correspondant à ce type et genre.

Exemples

- Un paragraphe d'un article de recherche scientifique.
- Une section d'un rapport médical.
- Un bref article de journal.

Conclusion et évaluation

- On recueille les travaux des apprenants et on fait un retour collectif sur les textes rédigés.
- On réaffirme l'importance de comprendre les différentes caractéristiques et fonctions des textes spécialisés.

Références et ressources pédagogiques

Claudel, Ch., Laurens, V. (2016). « Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français », *Congrès mondial de linguistique française*.

Cuq, J-P et Gruca, I. (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Éditions PUG. ISBN 27061 1301 4.

Dolz, J., Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*, Paris : ESF.

Paveau Marie-Anne. (2012). « Genre de discours et technologie discursive. Tweet, twittécriture et twittérature », <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00824817/document>.

Petitjean, A. (1991). "Contribution sémiotique à la notion de "genre textuel", *Recherches linguistiques*, n°XVI.

Richer, J.J. (2016). « Genres de discours et FOS », *Points communs*, n°3.

Séance n°8. Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et enseignement/apprentissage du FOS

Objectifs du cours

Amener les étudiants à :

- développer leurs compétences numériques en utilisant les TIC de manière critique et réfléchie dans le cadre de leur apprentissage du FOS, y compris la recherche en ligne, l'évaluation de l'information et la collaboration en ligne.
- S'engager dans les communications synchrone et asynchrone entre les apprenants et les enseignants, ainsi que la collaboration entre pairs.
- utiliser les TIC dans leur apprentissage du FOS, tels que les quiz en ligne, les portfolios numériques et les plateformes de suivi des progrès.
- Rendre compte du rôle important des TIC dans la mesure où celles-ci facilitent l'intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement du FOS, en offrant un accès à des ressources culturelles authentiques et en favorisant les échanges interculturels en ligne.

Présentation du cours n°8

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) ont considérablement transformé l'enseignement et l'apprentissage du Français sur Objectif Spécifique (FOS) en offrant de nouvelles possibilités et en facilitant l'accès aux ressources et aux pratiques d'apprentissage.

Les apports des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FOS

Depuis plusieurs années, l'enseignement/apprentissage du FLE a subi de nombreuses transformations méthodologiques et pédagogiques. Les publics-apprenants intéressés par l'apprentissage d'une langue étrangère ont également évolué. Les facteurs intervenant dans cette évolution sont variés : le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC), les transformations du marché linguistique, ainsi que la demande diversifiée d'un enseignement pratique de la part des publics professionnels contribuent à la transmission d'un

enseignement/apprentissage spécifique adapté aux nouveaux défis. Surgissent alors un certain nombre de dénominations parallèles répondant à ce renouveau méthodologique : "français fonctionnel", "français de spécialité", et "français sur objectifs spécifiques" (FOS), qui finit par s'imposer vers les années 90. Comme l'affirment Cuq et Gruca (2003: 321) « la science et la technique sont désormais partie prenante du champ de la culture, et (...) une langue qui veut conserver son statut de langue internationale de communication ne peut plus ignorer ce fait ». Le public est désormais à la recherche d'un enseignement fonctionnel qui lui garantit son intégration dans le marché du travail. Les besoins de l'apprenant ne se limitent pas à l'apprentissage des compétences langagières nécessaires à la communication mais ils s'étendent aux savoir-faire professionnels (prendre un rendez-vous par téléphone, passer une commande, rédiger une lettre commerciale, préparer un voyage d'affaires...).

L'utilisation des TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) suppose un pas en avant dans le processus d'apprentissage, donc une plus grande souplesse dans l'organisation des enseignements, en modules. Soulignons aussi une forte implication des étudiants dans ce contexte d'apprentissage justifiée par l'émergence des nouveaux outils pédagogiques (formation sur mesure, autoévaluation, suivi personnel, tutorat). Les TIC offrent, en général, une interactivité poussée que ne permettent pas les ouvrages sur papier, les cassettes ou les vidéos.

Le recours aux TIC dans l'enseignement/apprentissage du FOS permet aux apprenants de développer les compétences suivantes :

1. L'autonomie de l'apprenant et l'individualisation de l'apprentissage

Mangenot définit l'autonomie comme étant une stratégie d'apprendre à apprendre dans laquelle l'apprenant devient l'acteur principal de son apprentissage. « (...) il me semble qu'un aspect fondamental est l'acquisition de stratégies, de «l'apprendre à apprendre ». Nous ne ferions qu'évoquer quelques pistes : apprendre à être confronté à du complexe sans être troublé au premier abord (stratégie de compréhension globale), apprendre à chercher (ou à choisir) les documents les plus pertinents (à la fois en terme de contenus et en terme de niveau de difficulté), apprendre à porter attention à la

réurrence de certaines formes dans certains contextes discursifs ». Mangenot, (2003 :147)

Le recours aux TIC dans l'enseignement/apprentissage du FOS permet de créer des environnements d'apprentissage adaptatifs qui tiennent compte des besoins individuels des apprenants. Les plateformes d'apprentissage en ligne peuvent proposer des activités et des ressources personnalisées en fonction du niveau de compétence linguistique, des intérêts et des objectifs spécifiques de chaque apprenant.

2. La collaboration entre enseignant/apprenant et entre les apprenants eux-mêmes dans un cours de FOS

Afin de mener son apprentissage du FOS, l'apprenant se met en interaction avec son enseignant et les deux partenaires ont pour mission la co-construction de nouvelles connaissances en FOS. Pour ce faire faire, il est inévitable d'avoir recours aux TIC car elles rendent possible l'interaction entre les apprenants eux-mêmes et les motivent davantage en leur offrant la possibilité de partage et d'intégration dans la vie sociale. Cuq & Gruca soulignent, dans ce contexte, que : « Le postulat de base de la linguistique interactionniste est en effet qu'il existe un rapport entre, d'une part, l'événement social de l'interaction entre un individu en voie d'acquisition d'une langue et d'autres individus en général plus compétents, et d'autre part, les processus acquisitionnels de cet individu. Cet événement social d'interaction peut bien entendu avoir lieu en classe de langue, aussi bien entre enseignant et apprenants qu'entre les apprenants eux-mêmes » Cuq & Gruca, (2003 : 129).

Les TIC offrent des possibilités de production d'analyse et de communication tout en étendant selon CHACON (1992 : 14) trois comportements appelés modes utilisateurs (user mode) :

- Le traitement de l'information correspond à : j'apprends en faisant
- L'interaction personne/machine correspond à : j'apprends par moi-même ou je suis enseigné
- La communication personne/personne correspond à : j'apprends en interagissant avec d'autres.

Selon B. BÉRUBÉ (1996), les TIC sont définies ainsi : « elles regroupent à la fois des technologies, de plus en plus informatiques, qui traitent et transmettent de l'information, et qui peuvent contribuer à organiser des connaissances, à résoudre des problèmes, à développer et à réaliser des projets ; elles reposent sur l'utilisation d'un ensemble d'outils, et non d'un seul, qui sont interconnectés, combinés et qui permettent un degré minimal d'interactivité. Elles favorisent alors une plus grande prise en charge de l'apprentissage par l'élève et s'inscrivent ainsi dans les sillons du cognitivisme et du constructivisme »

3. La mise en œuvre d'un esprit critique

Les échanges soutenus par les TIC développent l'esprit critique chez les apprenants qui deviennent de plus en plus observateurs tout en effectuant des investigations et des recherches minutieuses, comme il est cité dans le site café pédagogique/ L'expresso : « *Aujourd'hui plus que jamais on a besoin de citoyens capables de faire le tri dans les informations et d'effectuer des choix pertinents* », écrit Philippe Meirieu en préface du livre de Gérard de Vecchi "Former l'esprit critique". L'apprenant par la sélection et le choix pertinent des informations, répondant à ses besoins et à ses exigences, forme et développe au fur et à mesure son esprit critique. Cet esprit critique devient une compétence fondamentale que l'École doit développer chez les apprenants car l'esprit critique s'apprend par des situations concrètes. À titre d'exemple, les TIC et les outils technologiques tels que les quiz en ligne, les exercices autocorrectifs et les outils de correction automatique facilitent l'autorégulation immédiate aux apprenants. Cela leur permet de mesurer leur progression et de corriger rapidement leurs erreurs.

4. L'ouverture sur le monde

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) jouent un rôle important dans l'enseignement du français sur objectif spécifique (FOS). Elles offrent divers outils et ressources permettant aux apprenants de développer leurs compétences linguistiques et d'élargir leur perspective mondiale. Les TIC peuvent, ainsi, aider les apprenants du FOS à s'ouvrir sur le monde. En effet, les réseaux sociaux et les communautés en ligne offrent des opportunités pour les apprenants de se connecter avec des professionnels et des experts dans leur domaine d'intérêt. Participer à des

groupes de discussion, suivre des pages spécialisées, et interagir avec des pairs francophones enrichissent l'expérience d'apprentissage et ouvrent des perspectives sur le monde francophone.

Les plateformes de communication comme Google Meet, Zoom, ou les forums de discussion permettent aux apprenants de pratiquer leur français avec des locuteurs natifs. Ces interactions peuvent se faire sous forme d'échanges linguistiques, de discussions professionnelles, ou de collaborations sur des projets.

Hérino&Petitgirard soulignent, dans cet ordre d'idées, qu' « Il est évident que, dans le cas de l'apprentissage des langues, la combinaison des formes textuelles, graphiques et sonores et de ces différentes fonctions est de nature à favoriser l'acquisition. Ce mode de réception et de transmission des informations est en effet proche du fonctionnement de l'être humain qui est capable d'utiliser simultanément plusieurs canaux pour percevoir et transmettre des informations ». Hérino&Petitgirard (2002 : 61).

L'avènement des réseaux de communication et l'irruption de la « quasi-instantanéité » (la possibilité offerte d'être au même moment ici et ailleurs) posent largement la question de la confrontation et du rapprochement des échelles spatiales et temporelles. G. DUPUY (1991) souligne le « brouillage des échelles territoriales » par l'ouverture de l'économie grâce au traitement possible des informations à une autre échelle que celle d'une implantation ou d'un bassin de main-d'œuvre. H. BAKIS (1995) parle « d'un pont immatériel » entre divers niveaux de l'espace géographique, qui rapprocherait le local et le global, permettant une articulation inédite entre ces deux échelles. F. JAUREGUIBERRY (1999) juge que, pour la première fois dans l'histoire, il y aurait une réelle possibilité de rupture du binôme espace-temps où « économie de l'un (espace) se traduirait par un gain de l'autre (temps) » (p. 44). Cependant et paradoxalement par rapport à l'intérêt de la thématique, les études sur l'implication spatiale des TIC sont peu développées, laissant ainsi se renforcer l'idée d'un éclatement des territoires et d'une uniformisation des espaces.

Renforcement des acquis

Ci-après un modèle d'activité intégrant les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) pour l'enseignement/apprentissage du Français sur Objectif Spécifique (FOS) :

Activité. Création d'un blog professionnel

Objectifs :

- ❖ Développer les compétences en rédaction professionnelle en français.
- ❖ Améliorer la maîtrise des outils numériques et de communication.
- ❖ Favoriser l'autonomie et la collaboration entre les apprenants.

Durée : 3 à 4 séances de 1h30 chacune

Matériel :

- ❖ Ordinateurs ou tablettes avec accès à Internet
- ❖ Plateforme de blog (WordPress, Blogger, etc).
- ❖ Ressources en ligne sur la rédaction professionnelle

Déroulement

Séance 1 : Introduction et présentation du projet

Introduction aux blogs professionnels :

- On explique ce qu'est un blog professionnel et son utilité dans le domaine spécifique des apprenants.
- On présente des exemples de blogs professionnels dans divers domaines.

Choix du thème :

- On divise la classe en petits groupes.
- Chaque groupe choisit un thème lié à son domaine professionnel (par exemple, tourisme, médecine, affaires, etc).

Création des comptes :

- On accompagne les apprenants dans la création de leurs comptes sur une plateforme de blog.
- Guide pratique sur l'utilisation de la plateforme choisie.

Séance 2. Rédaction et publication d'articles

Rédaction d'articles :

- Chaque groupe rédige un premier article sur le thème choisi. L'article doit inclure une introduction, un développement et une conclusion.
- On fournit des ressources et des modèles de rédaction professionnelle.

Correction et amélioration :

- Échanges entre groupes pour relecture et suggestions d'amélioration.
- Correction collective avec l'enseignant.

Séance 3. Intégration de médias et enrichissement du contenu

Ajout de médias :

- Montrer comment intégrer des images, vidéos, et liens externes dans les articles de blog.
- Importance de l'illustration et de la multimodalité pour rendre le contenu attractif.

Publication et partage :

- Finaliser et publier les articles sur le blog.
- Partager les articles publiés avec la classe et sur les réseaux sociaux professionnels.

Séance 4 : Mise en confrontation et évaluation

Présentation des blogs

- Chaque groupe présente son blog et les articles publiés.
- Discussion sur les défis rencontrés et les compétences acquises.

Mise en confrontation collective :

- Autorégulation des pairs et de l'enseignant sur les contenus publiés.
- Propositions d'améliorations et planification des futurs articles.

Évaluation :

- Évaluation de la participation active des apprenants durant les séances.
- Pertinence, clarté, et qualité de la rédaction.
- Maîtrise des outils de blog et intégration efficace des médias.

En résumé

Cette activité permet aux apprenants de développer des compétences spécifiques à leur domaine tout en maîtrisant des outils numériques essentiels dans le monde professionnel. Elle encourage également la collaboration et l'échange de connaissances entre pairs.

Références bibliographiques et ressources pédagogiques

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

Cuq, J.-P. & Gruca. (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, PUG, PP 118-119.

Puren, C. (2009). *La didactique des langues à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*. Les Éditions de l'École Polytechnique.

Desoutter, A. (2013). *Le français sur objectif spécifique : de la théorie à la pratique*. PUG.

Mangenot, F., & Louveau, É. (2006). Internet et l'enseignement du français langue étrangère : l'évolution des pratiques. *Revue française de linguistique appliquée*, 11(2), 125-138.

Demaizière, F. (2005). *TICE et enseignement du français langue étrangère : un panorama des pratiques et des approches*. Thèse de doctorat, Université de Grenoble.

Chabot, P. (2012). *L'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement du français sur objectifs spécifiques : étude de cas*. Mémoire de Master, Université de Bordeaux.

Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2007). "L'enseignement du français sur objectifs spécifiques et les TIC : vers une intégration didactique." Actes du colloque international "*Didactique des langues et TIC*".

H. Holec. (1992). « Apprendre à Apprendre et apprentissage hétéro-guidé » *Le Français dans le monde*, numéro spécial, les auto-apprentissages, février 1992. p46

Herino, M. & Petit Girard, J.-Y. (2002). Langues et multimédias, de la réflexion à la pratique, Grenoble, Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Grenoble, Collection Objectif Multimédia.

Linard, M. (1998). L'écran de TIC, dispositif d'interaction et apprentissage: la conception des interfaces à la lumière des théories de l'action. Colloque Dispositifs et Médiations des savoirs, Université Catholique de Louvain, 24-25 avril 1998.

Mangenot, F. (2003). L'apport des TICE à l'enseignement/apprentissage du FOS. In Y a-t-il un français sans objectifs spécifiques ? Les cahiers de l'ASDIFLE, 2003, pp145-156.

Site web

<http://www.cafepedagogique.net> › L'expresso, le mensuel n°168, former l'esprit critique : une méthode en 25 exemples/ (Page consultée le 13 avril 2024)

Bakis H. (1995). Télécommunications et territoires: un déplacement de l'axe problématique, in Stratégies de communication et territoires, L'harmattan, Collection Villes et Entreprises, chapitre 12, pp. 213-253.

Dupuy G. (1991). Nouvelles technologies, nouveaux territoires ? Pour conclure, in Entreprises et territoires en réseaux, direction F. ROWE et P. YELTZ, hesse de l'École Nationale des Ponts et Chaussées, pp. 291-300.

Jaureguiberry, F. (1999). Le local, rempart à l'ubiquité médiatique, Pouvoirs Locaux, n°41, II, pp.44-50.

Conclusion générale

Afin de conclure ce polycopié de cours de "Didactique pour publics spécifiques," il convient de résumer les points-clés abordés tout au long dudit cours et de souligner l'importance de ces enseignements dans le contexte universitaire algérien. Cette matière intitulée "Didactique pour publics spécifiques" nous a permis d'explorer les divers aspects de l'enseignement du FOS. En effet, nous avons étudié, lors des séances assurées, les principes théoriques et les approches pratiques qui mettent un accent particulier sur la compréhension des besoins spécifiques. Nous avons, donc, approfondi notre compréhension des différents types de besoins spécifiques, qu'ils soient liés à des difficultés d'apprentissage ou à des fins professionnelles, ou à des contextes socio-culturels diversifiés. Cette connaissance est essentielle pour élaborer des stratégies pédagogiques mettant l'apprenant au cœur des processus d'enseignement/apprentissage.

Nous avons, également, mis en exergue, lors de nos enseignements de cette matière tout au long du deuxième semestre de l'année universitaire 2023/2024, l'importance d'adaptation des méthodes d'enseignement du FOS aux niveaux et aux besoins langagiers des apprenants, et ce, pour impliquer davantage ces mêmes apprenants dans leur processus d'apprentissage. Nous avons discuté de diverses approches didactiques, telles que la pédagogie différenciée, l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement du FOS et la mise en place de dispositifs d'accompagnement pédagogiques.

Un volet crucial du module a porté sur les méthodes d'évaluation adaptées aux publics spécifiques. Nous avons proposé à la fin de chaque cours une activité de renforcement des acquis afin de suivre les apprentissages de nos étudiants et de mesurer efficacement leurs améliorations tout en tenant compte de leurs particularités individuelles.

En conclusion, l'enseignement de cette matière a requis des compétences nécessaires pour répondre aux défis posés par la nature de cette matière en question et les principes fondamentaux du FOS. En intégrant ces connaissances et en adoptant les

nouvelles approches dans notre pratique enseignante, nous pouvons contribuer à garantir que chaque apprenant, quelle que soit sa situation, ait accès à une formation de qualité. L'engagement envers l'implication de l'apprenant dans son processus d'apprentissage n'est pas seulement une obligation morale et professionnelle, mais également une condition préalable à la construction d'une société plus équitable et juste.