

**Heloisa  
ALBUQUERQUE COSTA**  
Université de S o Paulo  
USP, Brésil



**Joice  
ARMANI GALLI**  
Université F derale  
Fluminense - UFF, Brésil



**Vilton  
SOARES DE SOUZA**  
Institut Fédéral du Maranh o  
IFMA, Brésil

**ORGANISATION**

# FRANÇAIS SUR OBJECTIF SPÉCIFIQUE ET UNIVERSITAIRE AU BRÉSIL: réflexion méthodologique, programmes, formation et recherche



# FRANÇAIS SUR OBJECTIF SPÉCIFIQUE ET UNIVERSITAIRE AU BRÉSIL: réflexion méthodologique, programmes, formation et recherche



**COMITÉ SCIENTIFIQUE DE LECTURE:**

Ahmed Bachiri/Maroc  
Cláudia Daher/Brésil  
Cláudia Ozon/Brésil  
Corinne Gillon/Bélgique  
Dario Pagel/Brésil  
Eulália Leurquin/Brésil  
Josilene Pinheiro-Mariz/Brésil  
Heloisa Albuquerque Costa/Brésil  
Joice Armani Galli/Brésil  
Larissa Arruda/Brésil  
Magali Titus/Brésil  
Maria Roussi/Brésil  
Márcio Barbosa/Brésil  
Nadège Bouchonneau/Brésil  
Rita de Cássia Gomes/Brésil  
Rosária Costa/Brésil  
Vilton Soares de Souza/Brésil

**CONSELHO EDITORIAL:**

Alexandre Cadilhe [UFJF]  
Ana Cristina Ostermann [Unisinos/CNPq]  
Ana Elisa Ribeiro [CEFET-MG]  
Carlos Alberto Faraco [UFPR]  
Cleber Ataíde [UFRPE]  
Clécio Bunzen [UFPE]  
Francisco Eduardo Vieira [UFPB]  
Irandé Antunes [UFPE]  
José Ribamar Lopes Batista Júnior [LPT-CTF/UFPI]  
Luiz Gonzaga Godoi Trigo [EACH-USP]  
Márcia Mendonça [IEL-UNICAMP]  
Marcos Marcionilo [editor]  
Vera Menezes [UFMG]

Direção: Andréia Custódio  
Diagramação: Telma Custódio

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

---

F881

Français sur objectif spécifique et universitaire au Brésil [recurso eletrônico] : réflexion méthodologique, programmes, formation et recherche / organização Heloisa Albuquerque Costa , Joice Armani Galli , Vilton Soares de Souza. - 1. ed. - São Paulo : Pá de Palavra, 2022.

recurso digital ; 4 MB

Formato: epub

Requisitos do sistema: adobe digital editions

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7934-281-3 (recurso eletrônico)

1. Língua francesa - Estudo e ensino. 2. Livros eletrônicos. I. Costa, Heloisa Albuquerque. II. Galli, Joice Armani. III. Souza, Vilton Soares de.

22-80296

CDD: 448.1

CDU: 811.133.1



---

Gabriela Faray Ferreira Lopes - Bibliotecária - CRB-7/6643

Direitos reservados à

**PÁ de Palavra**

[O selo de autopublicação da **Parábola Editorial**]

Rua Dr. Mário Vicente, 394 - Ipiranga

04270-000 São Paulo, SP

pabx: [11] 5061-9262

home page: [www.padepalavra.com.br](http://www.padepalavra.com.br)

e-mail: [producao@padepalavra.com.br](mailto:producao@padepalavra.com.br)

---

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da editora.

---

**ISBN: 978-85-7934-281-3**

© da edição: Pá de Palavra, São Paulo, outubro de 2022.

# Sommaire

|   |     |
|---|-----|
| Présentation de l'ouvrage - Le mot de bienvenue des Éditeurs .....  | 7   |
| Etat de la recherche en FOS/FOU: d'une démarche didactique vers une ingénierie de formation .....<br>Jean-Marc Mangiante                          | 14  |
| Lecture-Compréhension à l'Université: apprentissage incident et apprentissage intentionnel.....<br>Estela Klett                                   | 29  |
| FOS/FOU: un vecteur pour promouvoir l'enseignement-apprentissage de la communication<br>et des <i>soft skills</i> au Maroc .....                  | 42  |
| Adil TaminEl Mostafa Ftout  |     |
| Le français instrumental dans les années 1988-1990: est-il l'embryon de l'approche FOS<br>et FOU au Brésil? .....                                 | 56  |
| Denise Gisele de Britto Damasco   |     |
| Actions de formation en FOS et en FOU dans deux universités brésiliennes: contexte local,<br>enseignement et recherche articulés.....             | 73  |
| Joice Armani Galli Sandra Medeiros Gurgel   |     |
| Une pause pour la réflexion autour de l'expérience institutionnelle FOU-IsF .....   | 91  |
| Mariza Pereira Zanini   |     |
| Enseignement, formation et problématiques de recherche en FOU au Brésil:<br>à quoi sommes-nous confrontés?.....                                   | 107 |
| Heloisa Albuquerque-Costa   |     |
| Les implications de la diversité de contextes de formation FOU à l'Université de São Paulo sur<br>l'analyse des besoins: défis et solutions ..... | 128 |
| Hyanna Medeiros Pricila Inácio MartinsFabiana Nassif Jorge Traldi   |     |

|   |     |
|---|-----|
| La Filière Langues Étrangères - Appliquées et son rapport au FLE/FOS.....   | 155 |
| Katia Ferreira Fraga  |     |
| L'importance des TIC dans la conception des cours FOU, FOS et français de spécialité:<br>l'exemple du français juridique..... | 176 |
| Pedro Armando de Almeida Magalhães  |     |
| L'approche du FOS et du FOU dans les classes de français à l'UFBA .....   | 187 |
| Rita Maria Ribeiro Bessa  |     |
| Sur les auteur.es.....  | 205 |

# Présentation de l'ouvrage

## Le mot de bienvenue des Éditeurs

Ce livre réunit les réflexions des collègues, enseignants-chercheurs des plusieurs Institutions d'Enseignement Supérieur - IES à partir de leur participation au *I Symposium International sur la Recherche en FOS et en FOU au Brésil*, réalisé dans la modalité virtuelle en 2021. Cette rencontre scientifique s'est déroulée lors de la pandémie, mais cela n'a pas réduit l'enthousiasme de nous rencontrer.

Pour mieux comprendre le cadre dans lequel ce symposium s'est organisé et nous a rendu possible l'organisation de ce livre **“Français sur Objectif Spécifique et Universitaire au Brésil: réflexion méthodologique, programmes, formation et recherche”**, nous tenons à partager avec vous quelques aspects historiques de tout le travail. Dans la séquence, nous présenterons l'ouvrage par l'intitulé de chaque chapitre, son auteur(e) et en quelques lignes le sujet abordé.

Il faut tout de suite signaler un grand merci spécial à l'AUF, dont la reconnaissance de notre initiative à été catalysée. Comme une agence partenaire, elle nous a permis d'avoir les moyens pour y arriver, soit les moyens pour la réalisation de la manifestation scientifique *per se*, soit les moyens pour la production de ce beau projet éditorial.

Le début de nos actions peut être précisé à partir de 2019, quand trois professeurs se sont contactés afin de mettre en lumière des idées autour d'un colloque sur les recherches et les projets d'enseignement-apprentissage du Français sur Objectif Spécifique - FOS et du Français sur Objectif Universitaire - FOU. Le résultat de ces discussions les a amenés à

l'organisation de ce qui serait le *I Colloque sur le FOS et le FOU* au Brésil. L'événement était prévu pour avoir lieu en mars 2020, de façon présenteielle à l'Université Fédérale Fluminense/UFF, dans le cadre des actions réalisées à l'occasion de la *Semaine de la Francophonie 2021* à Rio de Janeiro. Ces trois professeurs, chargés de la formation des enseignants dans leurs IES, représentaient chacun à son tour la dynamique de ce apôs niveau, inserir d'études au Brésil, à savoir: une université fédérale qui allait siéger la manifestation scientifique, la plus grande université nationale au niveau de l'état, l'Université de São Paulo/USP et un institut, l'Institut Fédéral du Maranhão/IFMA. Cet événement académique proposait l'articulation entre les travaux développés au sein des programmes des universités et des Instituts Fédéraux au Brésil.

Néanmoins l'avènement de la pandémie du Covid-19 a tout bouleversé et cette idée qui était à l'origine de porter un colloque s'est modifiée dû à la nouvelle réalité. Pour ce faire, nous avons changé d'une idée qui prévoyait des conférences, des tables rondes, des ateliers et des communications orales à celle des discussions et réflexions qui allaient traverser tous les débats. Le format d'un symposium correspondait mieux aux besoins imposés dans ce 'nouveau monde'. Le *I Symposium International sur la Recherche en FOS et en FOU au Brésil* a débuté ainsi avec cet entourage de confinement social et à distance. Ces difficultés n'ont absolument pas ralenti la motivation de tout un groupe de travail, qui était déjà engagé depuis septembre 2019. Au contraire, tout cela n'a fait que renouveler la nécessité de se pencher là-dessus.

À cette époque, l'invitation à réfléchir sur les possibilités de recherche et d'actions d'enseignement dans le rapport FLE-FOS-FOU comptait sur l'organisation d'un e-book à être lancé pour occasion du XXIII CBPF – Congrès Brésilien de Professeurs de Français, dont l'université d'accueil serait l'Université Fédérale de Mato Grosso/UFMT, en 2021. Le Congrès a été déplacé tout comme une série d'événements académiques dans un contexte de pertes et de gros problèmes de tout ordre dans le monde, parmi les plus tristes: ceux qui concernaient des millions de décès.

Toutefois, la réinvention des professionnels, des familles, des études, des interactions, enfin bref, des rapports humains a donné de la place à une nouvelle façon de faire vivre l'espoir et la suite de projets comme celui-là. Ceci dit, les trois enseignants ont mis les mains à la pâte et ce qui était un colloque est devenu ce qu'on va nommer de façon abrégée dorénavant le *I Symposium International FOS/FOU Brésil*.

Ces trois professeurs ont déposé une candidature en réponse à l'appel de subvention lancé par l'Agence Universitaire de la Francophonie - l'AUF, en avril 2021. Cet appel envisageait la réalisation des événements scientifiques à distance, dont quelques critères, parmi d'autres, étaient impératifs, tels que l'inclusion au minimum de trois pays, le Brésil y compris, des Amériques et de l'Europe de l'Est et/ou Centrale. En effet, l'idée originale prévoyait déjà des collègues venus de l'étranger, ce qui a optimisé la soumission du projet, lequel a été reçu et validé par l'AUF. À partir de juin de cette année/2021, la triade universitaire a consacré beaucoup de temps au travail pour réussir à réaliser ladite manifestation scientifique en septembre 2021, plus précisément, sur deux jours, le 28 et le 29 avec une participation totale de presque 200 inscriptions.

Le *I Symposium International FOS/FOU Brésil* a mis en évidence la pertinence d'allumer le phare sur un domaine en expansion au Brésil. La réalisation de la rencontre a réuni quatre conférenciers internationaux, des chercheuses et des chercheurs brésiliens, tout comme des étudiantes et des étudiants de différents niveaux, soit de la licence ès Lettres, soit de programmes de master et/ou doctorat. La conférence d'ouverture a été proférée par Jean-Marc Mangiante, de l'Université d'Artois, en France, dont le sujet était celui de retracer la diachronie du FOS jusqu'à l'heure actuelle. En correspondance à la manifestation scientifique, la première conférence fait aussi le premier chapitre de cet ouvrage avec le titre "État de la recherche en FOS/FOU: d'une démarche didactique vers une ingénierie de formation".

Le *I Symposium International FOS/FOU Brésil* a compté également avec une deuxième conférence plénière assurée, cette fois-ci par deux collègues du Maroc: El Mostafa Ftouh et Adil Tamim, de l'Université Béni Mèlal et de l'Université Hassan II, respectivement, ce qui représente le deuxième

texte de cet ouvrage, désigné “FOS/FOU, un vecteur pour promouvoir l’enseignement-apprentissage de la communication et des soft skills au Maroc”. La troisième conférence, pour clôturer l’événement, a été faite par Estella Klet, de l’Argentine, en correspondance avec le titre du troisième chapitre, à savoir “Lecture-compréhension à l’université: apprentissage incident et apprentissage intentionnel”.

À partir de ces grands axes, le *I Symposium International FOS/FOU Brésil* a organisé trois tables rondes et un panel dans lesquels la tonique était celle du besoin de discuter les projets et les actions concernés par la méthodologie et par les réflexions issues du FOS et du FOU. Ces réflexions sont dans l’écriture de ce livre, lequel a réussi à garder l’idée du départ qui était celle de lancer la réunion de ces textes dans le XXIII CBPF.

Ces trois enseignants-chercheurs: Heloisa, Joice et Vilton, sont heureux de partager avec vous un tout petit peu de ce travail énorme et passionnant qui correspond à l’organisation d’un registre écrit d’une manifestation scientifique. Tout en sachant que les temps ne sont pas les meilleurs au Brésil, notamment pour le français qui demeure toujours une langue d’élitisation, ce projet sur lequel nous nous sommes lancés est celui de partager le droit aux langues, dans une perspective pluricentrique. Nous comprenons que la modalité FOS est perspectivée dans l’expansion du français au Brésil, puisqu’il accorde une place centrale à la recherche et à l’interaction dans les échanges autour de cette langue-culture dans le contexte scolaire et universitaire national.

En synergie, les 11 textes ici présents dévoilent la vitalité de la recherche en FOS et en FOU au Brésil, ainsi que la diversité thématique et la participation des auteurs et auteures de plusieurs régions et institutions du pays et de l’étranger.

Vous trouverez également des réflexions méthodologiques sur le FOS et FOU liées aux méthodes, programmes, formations et recherches au Brésil, dans une perspective historique dès le Français Instrumental jusqu’à présent, où les mobilités académiques internationales demandent une formation à l’agir à l’étranger, à construire des connaissances dans

les universités francophones et à vivre dans d'autres espaces de travail et d'échanges à l'université. En réponse à ces nouvelles demandes, le FOS et le FOU pointent comme des outils adaptables et efficaces pour y faire face.

Le premier chapitre du livre est intitulé "État de la recherche en FOS/FOU: d'une démarche didactique vers une ingénierie de formation" rédigé par Jean-Marc Mangiante, de l'Université d'Artois, en France. Dans ce chapitre nous comprenons la complexité d'une réflexion qui est au centre de l'ingénierie de formation et de l'élaboration de programmes.

A la séquence de Jean-Marc Mangiante, nous avons le texte du Prof. titulaire de l'Université de Buenos Ayres, Estela Klett. Dans son chapitre intitulé "Lecture-Compréhension à l'Université: apprentissage incident et apprentissage intentionnel", elle discute du statut et du rôle des connaissances *incidentes* et *intentionnelles* dans la compréhension de l'écrit en français langue étrangère, à la lumière de ce qui est développé dans son université.

Le troisième chapitre est écrit par les collègues du Maroc, les professeurs Adil Tamim et El Mostafa Ftouh. Dans leur texte, ils mènent une réflexion sur deux axes principaux. D'une part, ils scrutent le rôle du FOU et du FOS dans la formation des lauréats des filières professionnalisantes au sein de l'université marocaine et, d'autre part, ils examinent le rapport FOU/FOS et le *Soft Skills* dans le système "Bachelor" marocain.

Dans la suite, l'enseignante-chercheuse, Denise Gisele de Britto Damasco, nous trace à partir d'un récit d'expérience personnel quelques réflexions sur les termes "méthodes", "méthodologie" et "enseignement", en mettant en relation le Français Instrumental avec le Français sur Objectif Spécifique.

Les quatre chapitres dans la séquence entrent dans les problématiques du FOS et du FOU au Brésil. Joice Armani Galli et Sandra Medeiros (UFF et UFPB, respectivement) argumentent à partir de réflexions sur la recherche et la formation enseignante pour une formation tournée vers les spécificités de chaque contexte local, une formation plus spécifique, autrement dit, une formation plus adaptée. Mariza Pereira Zanini, dans son chapitre intitulé

“Une pause pour la réflexion autour de l’expérience institutionnelle FOU-IsF” réfléchit sur toutes les actions entreprises à l’Université Fédérale de Pelotas sur la mise en place du Programme Idiomes sans Frontières (IsF), à savoir, de la conception de matériel en ligne en collaboration avec une lectrice française jusqu’aux enjeux que cela a représenté en termes d’implication dans le projet. Dans la suite, Heloisa Albuquerque-Costa propose la réponse à une question globale, qui donne le titre à son chapitre “Enseignement, formation et problématiques de recherche en FOU au Brésil: à quoi sommes-nous confrontés?” Dans son texte, elle passe par les actions entreprises à l’Université de São Paulo donnant des pistes pour la formation de formateurs et chercheurs dans le domaine du FOU. Le quatrième chapitre de cet ensemble est rédigé par les enseignantes- chercheuses à l’Université de São Paulo, Pricila Inácio Martins, Fabiana Traldi et Hyanna de Medeiros. Dans le cadre de leurs recherches doctorales en cours, leur chapitre “Les implications de la diversité de contextes de formation FOU à l’Université de São Paulo sur l’analyse des besoins: défis et solutions” discute des situations assez importantes en ce qui concerne la recherche préalable pour la réussite de l’organisation de programmes.

Les trois derniers dialoguent avec le lecteur à partir des expériences menées dans des contextes très particuliers. Le premier de Katia Ferreira Fraga révèle la filière Langues Étrangères Appliquées à l’UFPB et les défis de cette formation diverse où le choix des démarches méthodologiques impose à l’enseignant non seulement la compréhension de la pluralité des débouchés possibles, mais aussi le domaine d’une méthodologie qui lui sera fondamentale pour l’élaboration du programme des disciplines couvrant un champ disciplinaire déterminé.

Pedro Armando de Almeida Magalhães traite de “L’importance des TIC dans la conception des cours FOU, FOS et français de spécialité: l’exemple du français juridique”. Dans son texte, il reprend ce qui est propre du FOS juridique.

Rita Maria Ribeiro Bessa, de l’UFBA, partage avec le lecteur son travail de formation des enseignants dans le domaine du FOS gastronomique.

La conception d'activités illustre bien le gros travail du concepteur de programmes dans des contextes spécifiques.

Dans cet esprit de diversité et partage, nous tenons à vous remercier, à remercier tous les auteur.e.s qui ont participé à cet ouvrage et les rapporteuses et les rapporteurs qui ont légitimé l'excellence de cette production académique, laquelle nous avons le plaisir de vous présenter aujourd'hui. Merci à tous et à toutes.

Bonne lecture!

Heloisa, Joice et Vilton.

Éditeurs de l'ouvrage

# Etat de la recherche en FOS/FOU: d'une démarche didactique vers une ingénierie de formation

Jean-Marc Mangiante

## INTRODUCTION

Ce chapitre se propose de présenter en quoi le FOS et son application au contexte universitaire (FOU), conçu comme une démarche didactique exigeante et adaptable (MANGIANTE; PARPETTE, 2004), est devenu une véritable ingénierie de formation en langue, impliquant toutes les composantes des dispositifs de formation linguistique. Il s'appuiera sur l'analyse de l'évolution de la recherche en FOS/FOU qui a porté à la fois sur des avancées méthodologiques et technologiques (plateformes interactives, dispositifs hybrides, travail collaboratif et partagé, formations contextualisées sur sites professionnels...) et sur le développement de l'analyse des discours professionnels et universitaires avec la construction de *corpus* spécialisés et de référentiels de compétences en langue professionnelle.

## 1. ÉVOLUTION MÉTHODOLOGIQUE DU FOS/FOU

En Didactique des langues, le FOS se positionne comme une réponse institutionnelle et pédagogique à une demande de formation relativement précise issue d'un prescripteur qui peut être une entreprise, une administration, une université ou une association. Il en résulte d'abord que le public d'apprenants en FOS, contrairement à une idée généralement répandue est plutôt captif puisque "désigné" ou constitué par l'organisme auquel

il appartient et que, par conséquent il relève d'une certaine homogénéité dans son objectif d'apprentissage. Ce dernier est celui de l'organisme en lien avec un projet commun censé être partagé, structurel ou conjoncturel, comme la présentation de l'entreprise à un salon commercial en France, ou l'envoi de médecins étrangers dans un hôpital français... Il s'agit donc ici de concevoir une formation sur-mesure à partir d'une démarche prototypique adaptable à différents contextes (professionnel, universitaire, institutionnel, scolaire, associatif...). Le contexte universitaire en particulier, avec le FOU, nécessite des adaptations car la demande est plus diffuse et complexe: la mobilité étudiante peut être spontanée, suscitée ou institutionnelle avec les partenariats bilatéraux ou les programmes européens (type *ERASMUS*), ou encore les doubles – diplômes...

La démarche didactique qui définit le FOS implique plusieurs principes opérationnels comme la nécessité de travailler en équipes, de collaborer avec les professionnels issus de l'entreprise prescriptrice de la formation par exemple, ou les enseignants universitaires des disciplines que vont étudier les apprenants à l'issue de leur formation en FOU... La démarche implique aussi de concevoir des ressources pédagogiques adaptées aux besoins spécifiques du public, de les mutualiser et de prévoir une hybridation de la formation pour s'adapter aux différentes contraintes du public.

Le FOS s'inscrit donc dans une politique de la demande à distinguer de celle de l'offre qui est généralement pratiquée par les universités et les centres de langue. Dans ce cas, on parlera plutôt de français de spécialité(s) (tourisme, affaires, santé...) qui ciblera l'ensemble des métiers, situations et contextes liés à un domaine spécialisé (MANGIANTE; PARPETTE, 2004). La formation accueille alors un public davantage volontaire et qui s'inscrit souvent à titre individuel souvent. Les programmes de formation relèvent ainsi d'une certaine approche transversale liée à la grande diversité des situations qui constituent une spécialité donnée. Dans le secteur du tourisme par exemple, les métiers sont divers et nombreux et recouvrent plusieurs secteurs: hôtellerie, restauration, guide accompagnateur, tour opérateur... Le public y est hétérogène dans ses objectifs (reconversion, approfondissement d'un métier déjà exercé, étudiants...) et son appartenance professionnelle

ou académique et la formation est donc, par nécessité, encadrée par des manuels et des certifications.

Même s'il est difficile de répertorier les différents types de formations linguistiques pour publics spécifiques, relevant du FOS ou du français de spécialité, force est de constater une progression sensible des demandes de formations FOS depuis le début des années 2010, repérable surtout dans les appels d'offre officiels décrivant les demandes de formation toujours plus ciblées et précises et couvrant le domaine professionnel ou académique.

Ces nombreuses demandes qui parviennent aux centres de langue, instituts français, alliances françaises... n'impliquent donc pas nécessairement une réponse relevant réellement d'une démarche méthodologique du FOS telle que conçue et développée dans l'ouvrage de 2004.

Néanmoins, les nombreuses ressources pédagogiques (manuels, MOOC, outils numériques) et formations de formateurs (Master FOS, DU ou DDIFOS, stages...) témoignent de cette expansion qui demande aux centres de langue une adaptation de leurs outils et de leur offre de formation.

Les indices de cette montée en puissance récente du FOS relèvent de plusieurs sources: les données issues de la Francophonie institutionnelle révélatrices de l'évolution de l'enseignement du français dans le monde et les nombreux appels d'offre officiels relayés par les opérateurs de la francophonie comme FEI (ex-CIEP), AUF ou Campus France. Le contexte actuel de la mondialisation des échanges économiques constitue quant à lui une cause importante de cette évolution par les mobilités professionnelles et étudiantes qu'il induit.

Ainsi le dernier rapport sur la situation de *la Langue française dans le monde* (2019), publié par l'OIF, révèle une augmentation sensible du nombre d'apprenants de FLE dans le monde de 8% en 4 ans (de 2014 à 2018), soit 2% par an en moyenne.

Il apparaît que plus de la moitié de ces apprenants supplémentaires sont issus de la hausse démographique dans un certain nombre de régions du monde, notamment en Afrique. Mais le rapport souligne aussi la forte progression des adultes, professionnels ou étudiants, pour lesquels des formations en langue française préparent à une mobilité ou à une recherche

d'emploi. Autant d'objectifs spécifiques qui orientent les formations proposées par les centres de langue vers des contenus pédagogiques plus précis, à visée professionnelle ou académique.

Concernant la demande de formation des étudiants internationaux, elle explose également. En 2019/2020, les étudiants allophones représentaient 12% de l'effectif de l'enseignement supérieur (16% dans les universités) avec 358 000 étudiants, soit une progression de 21% en 5 ans.

La tendance décrite plus haut de l'augmentation des demandes pouvant relever d'une démarche FOS est confirmée par les appels d'offres officiels, proposant des formations pour publics spécifiques. Une analyse de ces appels reçus par les centres labellisés Qualité FLE, sur les quatre dernières années fait apparaître que les deux tiers des propositions portent sur des projets ou programmes issus d'entreprises multinationales, d'institutions européennes (Parlement et Commission européennes, Cours européennes de justice...), d'institutions multilatérales (ONU, OTAN), d'administrations locales, nationales ou internationales, etc.. Les demandes de formation portent sur des publics, des contextes et des objectifs spécifiques de formation en langues étrangères: *Interpol Staff training services*, Ministère de l'Intérieur - Gendarmerie Nationale, Personnel de la Commission européenne travaillant sur le site du JRC de Karlsruhe, ISAE Institut Supérieur Aéronautique de l'Espace, Formations linguistiques pour le compte du groupe EDF...pour ne citer que quelques exemples.

Le bilan réflexif que l'on peut tirer de cette évolution met en évidence une plus grande prise en compte de la diversité et de la spécificité des contextes, des publics et des enseignants. Le public du FOS apparaît plus exigeant avec des demandes de formations plus courtes, plus ciblées, ce qui est en passe de devenir la norme. De même l'enseignant de FOS est devenu un ingénieur de formation capable de concevoir un dispositif de formation, d'analyser des besoins, de construire des ressources pédagogiques. Il s'inscrit dans un travail d'équipe au sein duquel se développe une mutualisation des ressources et des moyens ainsi que le recours aux technologies numériques et à la FOAD. Enfin il n'est pas possible de concevoir une formation sans l'implication de la direction et de toutes les composantes du centre de langue ou de l'université.

Enfin la progression des demandes, l'analyse des publics d'apprenants et l'évolution de la recherche en FOS, montrent que la démarche FOS devient une véritable ingénierie de formation. Considérée par certains didacticiens, comme une méthodologie relevant de l'Approche communicative (Richer, 2008), le FOS a été conçue comme une démarche didactique spécifique de conception de formation "sur – mesure" préfigurant déjà une ingénierie de formation linguistique contextualisée, en cinq étapes: Identification de la demande, Analyse des besoins, Collecte des données, Analyse des données, Élaboration didactique.

L'ingénierie de la formation est définie comme "un ensemble coordonné des activités de conception d'un dispositif de formation (dispositif de formation, centre de formation, plan de formation, centre de ressources éducatives, dispositif de formation à distance, réseaux de formateurs, réseaux de ressources...) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité." (LE BOTERF, 1990, p. 31).

Au-delà de la conception, la dernière étape pédagogique constitue quant à elle une ingénierie pédagogique (RICHER, 2008), c'est-à-dire "une méthodologie soutenant l'analyse, la conception, la réalisation et la planification de l'utilisation des systèmes d'apprentissage, intégrant les concepts, les processus et les principes du design pédagogique, du génie logiciel et de l'ingénierie cognitive." (PAQUETTE, 2002, p. 106).

## 2. ÉVOLUTION DE LA RECHERCHE EN FOS / FOU

Il n'est pas possible de couvrir, dans ce chapitre, tous les domaines dans lesquels la recherche en FOS s'est développée depuis 2004. Nous avons opté pour une sélection autour des trois directions complémentaires, vers lesquelles s'est orientée la recherche en FOS, directions toutes liées à l'évolution du FOS vers une ingénierie de formation: les contextes, les méthodologies et l'ingénierie pédagogique du FOS, les ressources et données langagières.

- **Les contextes:** la démarche FOS s'est déclinée dans différents contextes comme celui de l'enseignement supérieur avec le FOU (MANGIANTE; PARPETTE, 2011) autour des besoins langagiers des étudiants allophones; dans celui du milieu scolaire pour

l'insertion des élèves allophones primo-arrivants (BEAUGRAND, 2019), dans celui de l'insertion socio-professionnelle des publics migrants (MANGIANTE, 2011);

- **Les méthodologies:** l'analyse des situations professionnelles et des données langagières au travail s'est nourrie de la réflexion sur les liens étroits entre langue et travail (BOUTET, FILLIETAZ...). Le FOS s'articule ainsi aux principes de l'approche actionnelle dont les principes se sont largement inspirés des pratiques du milieu professionnel. De même, la pratique de classe en FOS / FOU a intégré les modalités et les principes de la FOAD et de l'ingénierie pédagogique multimodale et collaborative de l'enseignement assistée par ordinateur;
- **Les ressources et les données langagières:** les *corpus* spécialisés et les référentiels de compétences en langue professionnelle se sont largement développés et ont permis d'enrichir les ressources langagières des formations FOS/FOU.

## 2.1. Les contextes de l'enseignement du FOS: FLSCO et FOS

La situation des élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA) peut aussi relever d'une démarche FOS et l'ouvrage de 2004 évoquait déjà les besoins spécifiques de ces apprenants: maîtrise des discours scolaires, situations de la vie scolaire, compréhension des valeurs de l'école républicaine, relais entre l'école et les parents, place des différents adultes au sein de l'école, communication sur le ressenti et les problèmes de santé...

La complexité de la prise en charge de ces élèves ne saurait se réduire à la maîtrise des discours scolaires issus des ouvrages et de la parole de l'enseignant comme le relevait déjà en 2004, Verdelhan – Bourgade: "L'élève FLS à l'école en France apprend le français comme langue de communication, comme langue de l'école, et comme langue permettant d'acquérir tous les concepts, méthodes, informations et pratiques nécessaires dans toutes les disciplines, et tous les secteurs de la vie scolaire. Le FLE n'a pas de solutions à proposer, et pour cause. On pourrait penser à des transpositions méthodologiques à partir du français sur objectifs spécifiques: elles restent à inventer".

Depuis le FOS a investi, dans les travaux de recherche, le champ du FLSCO pour prendre en compte les besoins spécifiques des EANA. On peut citer la thèse de C. Beaugrand (2019) qui affirme que “la situation des élèves allophones est en effet comparable en plusieurs points avec celle des apprenants en FOS”. Dans les deux cas, il s’agit d’un public avec des besoins spécifiques ciblés, en situation d’urgence car “soumis (...) à la nécessité d’un apprentissage rapide de cette langue” (BOUCHARD; PARPETTE, 2008, p. 398) dans le cadre d’une formation de durée limitée”. De plus, les élèves allophones concernés utilisent la langue comme un outil fonctionnel destiné à leur permettre de réussir leurs apprentissages des disciplines scolaires.

La thèse de C. Beaugrand souligne l’intérêt de cet emprunt méthodologique au FOS afin de répondre, en FLSCO, à “la difficulté d’identifier les objectifs prioritaires à inscrire dans un programme d’enseignement, due à une faiblesse du côté de l’analyse des besoins, du contexte et des contenus à enseigner” (LE FERREC, 2011, p. 164). Son projet de recherche propose un modèle de démarche adapté aux particularités du contexte scolaire, en s’appuyant sur les situations de scolarisation “stables et normées qui permettent d’envisager leur description linguistique pour les appréhender comme objets d’étude et les rendre ‘enseignables’” (PEUTOT, 2012, p. 103, cité par BEAUGRAND, 2019).

### ***Exemple de corpus réuni par C. Beaugrand (intervention en SVT):***

- [...] “Et: la frise / **la frise vous allez euh: // la coller au bon endroit dans le cahier** / on avait noté histoire de la Vie euh: construction d’une frise chronologique **et on avait laissé une place spécialement alors // vous vous: / évidemment vous collez là où il n’y a pas d’informations** normalement au dos vous avez tous une bande blanche qui va vous permettre de coller l(e) travail /”

### ***Exemple de Micro-situation: Faire un exercice dans un manuel***

- Comprendre les informations données par l’enseignant pour situer l’exercice (numéro de page et numéro d’exercice),
- Ouvrir le manuel à la bonne page et repérer l’exercice à réaliser,

- Comprendre la consigne écrite de l'exercice,
- Comprendre les explications ou précisions apportées par l'enseignant à l'oral (rappel de la démarche, de la notion, reformulation de la consigne, ...),
- Réaliser l'activité à l'écrit en respectant les modalités de travail et les conventions éventuelles,
- Solliciter oralement l'enseignant en cas de difficultés ou d'incompréhension,
- Écouter la correction orale de l'exercice proposée par un élève ou par l'enseignant (avec ou sans trace écrite au tableau),
- Comprendre les informations complémentaires apportées par l'enseignant,
- Apporter si besoin les corrections nécessaires sur son exercice en respectant les conventions.

## 2.2. Langue et action en contexte professionnel

En milieu professionnel, de nombreuses recherches sur les liens entre langue et travail comme la mise en évidence de la “part langagière du travail” (BOUTET, 2005) ont permis de repérer l'influence du contexte et des enjeux professionnels sur les mécanismes linguistiques apparaissant dans les discours produits et échangés (tours de parole à l'oral, consignes et argumentation, formules de politesse, collocations spécialisées...). Dans cette perspective, le recours à la didactique professionnelle constitue un appui considérable. C'est ainsi que la notion de genre professionnel a pu être définie (CLOT, 2000, p. 298) et transférée en langue (BRONCKART, 1996 et BEACCO, 2004).

Le genre professionnel est défini en didactique professionnelle comme “un stock de mise en mots et de mise en actes” (CLOT, 2000, p. 299). Lorsqu'un locuteur devient professionnel, il intègre une nouvelle culture, la culture professionnelle qui ouvre un ensemble de possibilités limité et dans une large mesure prédictible. L'analyse des règles et contraintes qui régissent les genres professionnels nécessite la collaboration avec les

professionnels qui interviennent dans la démarche FOS, dans l'étape de l'identification de la demande de formation de l'entreprise concernée et dans l'analyse des besoins langagiers des apprenants issus de l'entreprise. Les différentes informations dégagées de la pratique professionnelle permettent une meilleure analyse des caractéristiques linguistiques et discursives des données recueillies sur le terrain. Il est donc important de comprendre les différents paramètres contextuels de l'action au travail comme la connaissance préalable des protocoles actionnel et culturel: ordre, progression et enchaînement des différentes opérations constitutives des tâches professionnelles. A ces protocoles, s'ajoutent le *statut* des opérateurs, leur positionnement dans l'entreprise ou l'institution, leurs objectifs en situation de travail... (MANGIANTE; MENESES, 2016).

La langue au travail relève du protocole opérationnel de la tâche professionnelle à accomplir et de son interprétation par le locuteur: "travail prescrit codifié (protocolisé), travail réel et travail interprété" (BRONCKART, 2004). Ce travail est prescrit par les codes en vigueur dans l'entreprise et par les référentiels d'activités propres au secteur d'activité dont relève l'entreprise.

Dans ce cadre fonctionnel, les discours apparaissent imbriqués dans l'action au travail, au déroulement de laquelle ils participent en l'accompagnant (c'est l'infirmière qui rassure le patient en disant ce qu'elle fait), en prescrivant l'action (consignes, ordres...), en expliquant ou en argumentant (le chef de chantier qui corrige une erreur constatée ou le médecin qui justifie un acte médical auprès de l'interne...), en évaluant ou corrigeant l'action...

La tâche langagière se superpose donc à la tâche professionnelle révélant la dimension actionnelle de la compétence en langue: le savoir-agir (LE BOTERF, 2002) se définit comme la capacité pour le locuteur – opérateur à "aller au-delà du prescrit", à maîtriser le protocole actionnel de la tâche professionnelle pour pouvoir agir y compris quand il n'est pas respecté ou qu'une anomalie le modifie.

Le formateur FOS devra donc dégager et analyser les discours qui interviennent dans la réalisation du protocole actionnel et distinguer la "part langagière du travail" (BOUTET, 2001).

### 3. INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE EN FOU: QUELQUES EXEMPLES DE RECHERCHES-ACTIONS

La FOAD permet de renforcer les compétences d'autonomie souvent nécessaires pour les apprenants en milieu professionnel ou universitaire: l'autonomie constitue une des compétences majeures à faire acquérir, par exemple, aux étudiants allophones en FOU qui se destinent à intégrer une filière en France. De même, elle facilite le travail collaboratif qui constitue un des besoins importants du milieu professionnel.

L'adaptation aux contraintes du public conduit donc nécessairement à s'interroger sur le lien entre compétences transversales (autonomie, collaboration, négociation dans le groupe) et compétences spécifiques (maîtrise des discours professionnels ou universitaires) en FOS/FOU. La FOAD constitue un lieu propice à cette synergie entre les différentes compétences praxéo-linguistiques (BULEA; JEANNERET, 2007, p. 107), elle permet entre autres la mise en place de groupes au sein de la classe de FOS, dont les membres peuvent partager des situations, des besoins et des objectifs communs.

La prise en considération des spécificités du public passera par la mise en place d'un dispositif hybride de présentiel amélioré avec des activités à réaliser en autonomie et d'autres par groupes via des espaces de travail collaboratif, des forums de discussions, des chats et des visioconférences...

Enfin l'adaptation aux contraintes du public et de l'institution prescriptrice de formation se manifeste par la prise en compte dans le programme de formation, des compétences transversales qui seront plutôt travaillées en présentiel: en FOU, par exemple, les situations de la vie étudiante (inscriptions, recherche de chambres, cartes de séjour..) et les discours communs à plusieurs disciplines d'un même domaine (sciences humaines et sociales, sciences de l'ingénieur..) comme les rapports de stage ou les cours portant sur l'organisation du travail et le déroulement du programme par ex, concernent tous les étudiants quelles que soient leurs spécialités. Tandis que les compétences spécifiques, comme la compréhension orale de cours magistraux en FOU, par exemple, feront

l'objet d'activités en salle multimédia, par groupes disciplinaires sur des supports spécifiques. La mise en place de groupes en FOS est facilitée par le recours à une plateforme interactive avec des espaces de travail spécifiques.

Ainsi dans le cadre de la préparation des étudiants allophones à l'intégration universitaire, les cours présentiels de FOU organisés à l'université d'Artois, au sein du DU de FLE pour la préparation aux études supérieures (DU FLEPES), sont complétés par un programme de formation spécifique sur la plateforme interactive d'enseignement à distance, Moodle 2.

Dans l'exemple qui suit les étudiants inscrits ou pré-inscrits à l'UFR de Droit peuvent travailler les compétences linguistiques du domaine dans un espace dédié aux cours magistraux en droit:

Figure: Cours de FOU- filières Droit



Source: L'extrait présenté est issu des ressources constituées pour les cours de FOU des filières de Droit.

Parmi les projets innovants de mise en place de plateformes collaboratives et d'outils numériques améliorant l'apprentissage des étudiants en FOU, on peut citer le projet *Unipad* défini comme "un système organisé autour de supports collaboratifs de Prise De Notes (les "pads"), d'utilisateurs (les

étudiants allophones et francophones de l'IEP), d'un contexte d'utilisation (le CM, cours magistral), de règles de fonctionnement (répartition des rôles dans la tâche de PDN), d'un accompagnement pédagogique (médiateur/formateur FLE accompagnant les pratiques) et d'un soutien institutionnel (appui de l'établissement dans le déploiement et la pérennisation de l'innovation). Les interactions au sein des pads reposent sur un modèle de collaboration: d'un côté, des étudiants francophones volontaires *scripteurs* réalisent, de manière coopérative, la prise de notes du cours sur les pads, de l'autre, des étudiants *lecteurs* (allophones mais aussi francophones) du même amphithéâtre accèdent à ces notes en temps réel, depuis leurs ordinateurs, à des fins d'aide à la compréhension.” (BOUCHET, 2018)

De même, la plateforme collaborative FOUACADEMIE à l'université CADI AYYAD de Marrakech a été conçue sur la base d'un référentiel de compétences élaboré à partir de tâches ciblées et adéquates au contexte immédiat des étudiants. La plateforme [FOUACADEMIE] “s'inscrit dans la lignée des outils facilitant une individualisation des parcours, mais aussi dans le type d'outils favorisant des travaux de co-construction des connaissances à travers des tâches collectives et collaboratives...” (SABTI, 2018).

## 4. L'INGÉNIERIE DE FORMATION DU FOS

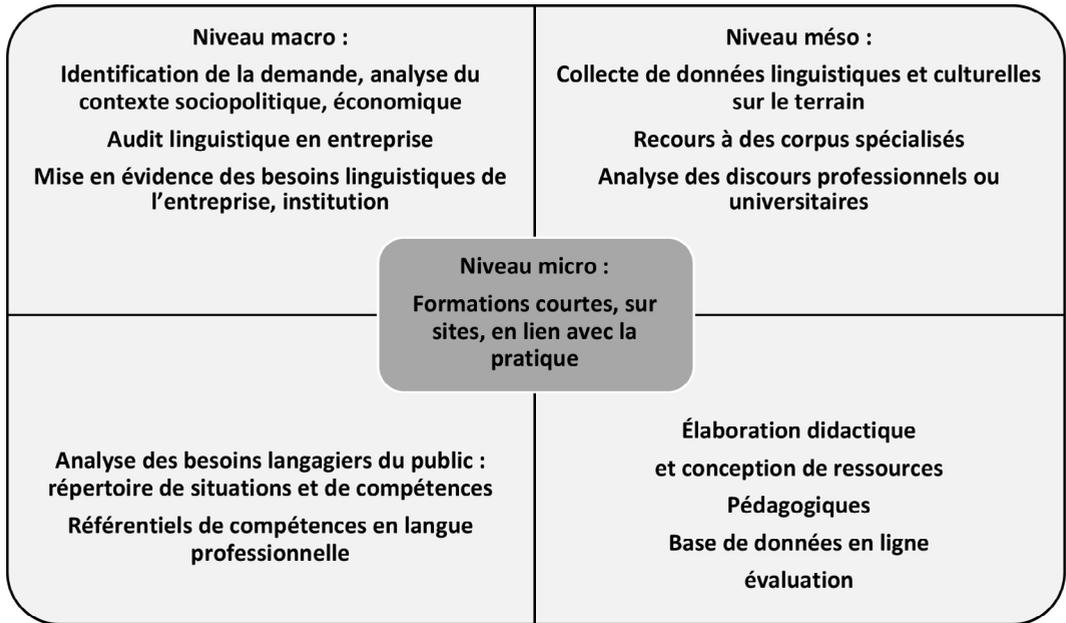
La mise en place d'un dispositif complet de FOS / FOU relève donc d'une synergie de ressources humaines, techniques et organisationnelles, et consiste à intégrer la formation à un projet global. Dans le contexte académique, par exemple, les programmes de FOU devraient être inscrits dans les maquettes de formation académique, pour l'intégration des étudiants internationaux.

C'est à cette condition que les besoins des apprenants en FOS pourront être dégagés efficacement et qu'un véritable référentiel de compétences langagières appliquées aux tâches professionnelles ou académiques, à l'écrit comme à l'oral, pourra être établi, à partir du recueil et de l'analyse des différents discours professionnels ou universitaires.

Les applications didactiques et les ressources pédagogiques seront plus facilement et logiquement constituées à partir de ce dispositif cohérent relevant d'une forme d'ingénierie de formation linguistique spécifique.

La synergie nécessaire à la mise en place du dispositif se manifeste par la collaboration entre les professionnels et les enseignants de langue et par celle des différents services de l'entreprise ou de l'université.

Tableau: L'ingénierie de formation FOS



Source: Élaboration de l'auteur.

L'ingénierie de formation qu'est devenue la démarche FOS, repose sur plusieurs facteurs dont la nature du public, plus exigeant avec des formations plus courtes, plus ciblées, et qui est en passe de devenir la norme. On peut aussi indiquer l'évolution du métier d'enseignant de FOS qui devient de plus en plus un ingénieur de formation capable de concevoir un dispositif de formation, d'analyser des besoins, de construire des ressources pédagogiques, dans le cadre d'une mutualisation des ressources et des compétences et d'un travail d'équipe, recourant aux technologies numériques et à la FOAD.

## EN CONCLUSION

La recherche actuelle en FOS / FOU relève du développement d'une ingénierie de formation s'inscrivant dans la perspective actionnelle avec une contextualisation professionnelle ou académique qui s'exprime dans la collaboration étroite entre les professeurs de langue et les professionnels, avec une redéfinition de la tâche langagière associée à la tâche professionnelle ou universitaire, une analyse de la langue contextualisée intégrant la compréhension des protocoles actionnel et culturel de l'action au travail. Le FOS actualise ainsi la compétence du "savoir agir" qui permet d'aller "au-delà du prescrit". Il constitue une ingénierie pédagogique multimodale et collaborative avec des cours associant les professionnels et permettant l'apprentissage conjoint du métier et de la langue.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEACCO, J.-C., *Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif*, **Langages** n°153, 2004, pp. 109 – 119.
- BEAUGRAND, C. **Transposition des démarches du français sur objectifs spécifiques en contexte scolaire. Élaboration en français langue de scolarisation dans trois disciplines du collège**. Thèse de doctorat, sous la direction de C. WEBER, Université de Paris 3, 2019.
- BOUCHARD, R. & PARPETTE, C. *FLS, compétence scolaire et élaboration de ressources didactiques spécifiques*. **Actes du 1<sup>er</sup> colloque de L'Association Mondiale de Linguistique Française**, Paris, 2008, pp. 120-130.
- BOUCHET, K. *Repenser la prise de notes pour les étudiants internationaux en contexte académique: implémentation du dispositif collaboratif Unipad à l'IEP de Lyon*, **Linguistique**, Université de Lyon, 2018a.
- BOUCHET, K. *Conception du dispositif collaboratif de prise de notes Unipad*. **Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur**, 2018 b, pp. 34-2 [En ligne] URL: <http://journals.openedition.org/ripes/1503>.
- BOUTET, J. *Genres de discours et activités de travail*, Filliettaz, L. & Bronckart, J.-P., **L'analyse des actions et des discours en situation de travail**. Louvain-La-Neuve: Peeters, 2005, pp. 19-35.
- BOUTET, J. *La part langagière du travail: bilan et évolution*. **Langage et Société**, n°98, Paris: Editions de la maison des sciences de l'homme, 2001, pp. 17-42.
- BRONCKART, J.-P. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Neuchâtel - Paris: Delachaux et Niestlé, 1996.

- BULEA, E. & JEANNERET. *Compétence de communication, processus compétentiel et ressources: les apports des sciences du travail et des sciences du langage*, Verdelhan-Bourgade, M. (Ed) **Le français langue seconde: un concept et des pratiques en évolution** (p. 85-110). Bruxelles: De Boeck Université, 2007.
- CLOT, Y. *La fonction psychologique du collectif*, Benckroun, T.-H. et Weill-Fassina, A. (édts.) **Le travail collectif en ergonomie. Perspectives actuelles**. Toulouse: Octares, 2000, p. 272 – 286.
- LE BOTERF, G. (1<sup>ère</sup> éd. 1997). **Développer la compétence des professionnels**. Paris: Les Éditions d'Organisation, 2002.
- LEBOTERF, G. **L'ingénierie et l'évaluation de la formation**. Paris: Editions d'organisation, 1990.
- LEFERREC, L. **Le français langue seconde comme langue de scolarisation. Théorisation, description et analyse d'interactions didactiques en classe d'accueil**. Thèse de doctorat, sous la direction de J.-L. Chiss, Université de Paris 3, 2011.
- MANGIANTE, J.-M. & MENESES-LERÍN, J.-L. *L'Analyse de données en FOS: caractéristiques méthodologiques et outils numériques*, Mangiante, J.-M. & Cavalla, C. **Points Communs: recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)**, 2016, pp. 25- 43.
- MANGIANTE J.-M. & PARPETTE C. **Le français sur objectif spécifique: de l'analyse de besoins à l'élaboration d'un cours**. Paris: Hachette FLE, 2004.
- PAQUETTE, G. **L'ingénierie pédagogique: pour construire l'apprentissage en réseau**, Québec: PUQ, 2002.
- PEUTOT, F. *Définitions, priorités et approches méthodologiques du FLSCO*, Klein, C. (dir.), **Le français comme langue de scolarisation**. Accompagner, enseigner, évaluer, se former. Futuroscope: CNDP, 2012, pp. 102-105.
- RICHER, J.-J. *Le français sur objectifs spécifiques: une didactique spécialisée?* **Synergie Chine**, Paris: GERFLINT, 2008, pp. 15 - 30.

## RÉFÉRENCES SITOGRAPHIQUES:

- SABTI, M.A., Les étudiants des filières scientifiques et techniques au Maroc: quels besoins et quel référentiel. **Langues, cultures et sociétés**. 4(2), 2018, 80-96, [En ligne], URL: <https://bit.ly/3oprDUY>

# Lecture-Compréhension à l'Université: apprentissage incident et apprentissage intentionnel

Estela Klett

## INTRODUCTION

La lecture est une ressource précieuse pour progresser dans l'apprentissage d'une langue étrangère (LE) car elle permet à l'apprenant de s'en servir de façon indépendante en dehors de la salle de classe. Il suffit d'un texte qui le motive pour démarrer une interaction qui n'exige pas la présence physique d'un autre sujet mais qui interpelle l'auteur, le contexte historique et social ou les personnages. La lecture dans une langue autre que la sienne est une compétence qui est souvent supposée être acquise chez les élèves qui la maîtrisent en langue maternelle (LM). Cependant, lire et comprendre en LE est une activité complexe qui demande la mise en œuvre d'un processus coûteux. La présentation d'aujourd'hui s'inscrit dans le cadre des cours de Français sur objectifs spécifiques (FOS) que nous avons fait pendant plus de 30 ans à l'Université de Buenos Aires.

Comme on le sait, le principal défi du FOS est de satisfaire, dans un délai plutôt bref, des besoins particuliers, très précis, provenant des publics variés. Dans le cadre d'études "non générales" de français, l'aspect qui s'est mieux développé chez nous, c'est la lecture-compréhension. Vers les années 50 (en 1943 à l'Université nationale de La Plata) dans différentes unités académiques d'Argentine on a introduit des épreuves de lecture-traduction en LE dans les plans d'études des différents cursus humanistiques. Il s'agissait

de répondre à une demande des enseignants qui avaient perçu l'intérêt pour les apprenants de comprendre le matériel bibliographique étranger, indispensable à leur formation. Envisager la lecture-compréhension en LE, en tant que capacité séparée, a été un choix méthodologique pionnier car l'enseignement partiel (une seule capacité) n'était pas de mise à l'époque.

Les réflexions dans ce chapitre sont consacrées au statut et au rôle des connaissances *incidentes* et *intentionnelles* (VÉRONIQUE, 2019), en termes de la compréhension de l'écrit en français langue étrangère. L'apprentissage *incident* ou accidentel se réalise à l'occasion d'une activité qui vise un autre objectif alors que l'apprentissage *intentionnel* survient quand il existe l'intention de l'appropriation. Une réflexion qui confronte les savoirs mentionnés et leur répercussion dans le processus d'incorporation de la langue est ici proposée. D'abord, on présentera brièvement le cadre théorique et les conceptions générales qui structurent l'étude de la lecture en LE dans notre université. Ensuite, on s'attachera à décrire les notions qui gravitent autour des termes *incident* et *intentionnel*. Enfin, on montrera l'intérêt de croiser les données concernant les acquisitions sur le tas (ou incidentes) avec les propositions didactiques sur les genres textuels (BRONCKART, 1994) et sur la tâche (CECR, 2001) qui organisent les enseignements linguistiques.

## 1. CADRE THÉORIQUE DE LA LECTURE

Les lignes théoriques qui sous-tendent notre conception de lecture correspondent à l'interactionnisme sociodiscursif ou ISD (BRONCKART, 1999). Cette approche permet de comprendre le fonctionnement et le développement humain en les reliant à l'action et au langage. Les textes produits par les sujets "(...) matérialisent l'action de langage qui est une unité psychologique abstraite correspondant aux représentations que l'agent a du contexte d'action. L'activité de langage se manifeste et agit à un niveau *collectif*, alors que l'action de langage se situe à un niveau *individuel*" (GONÇALVES et LEAL, 2012, p. 2). Vu le cadre montré, aborder la lecture renvoie à analyser la fonction qu'elle accomplit dans la vie de sujets insérés dans un contexte socioculturel et historique, le milieu universitaire pour

nous. Ce contexte laisse des traces sur les sujets qui, à leur tour, exercent des influences sur les caractéristiques contextuelles tout en les modifiant. Ainsi, les activités humaines, réglées et médiatisées par des interactions verbales orales ou écrites (BRONCKART,1999) remplissent une fonction principale qui est communicative. Elle se matérialise à travers les pratiques humaines et se développe lorsqu'on interagit avec des textes oraux ou écrits. Dans le cas de la de la lecture-compréhension à l'université, l'accent est mis essentiellement sur des textes écrits qui circulent dans l'institution.

## **2. CONNAISSANCES INCIDENTES ET CONNAISSANCES INTENTIONNELLES**

Avec l'évolution de la technologie, les apprenants de LE ont la possibilité d'entrer en contact avec des LE de façon informelle plus facilement qu'il y a une vingtaine d'années. En effet, ils peuvent observer des textes écrits sur divers supports ou, dans certains cas, interagir avec des locuteurs qui utilisent des langues différentes (j'insiste sur le pluriel). La manière d'interagir est variée. Parfois, ils utilisent une langue commune ou le traducteur du téléphone. Dans d'autres cas, ils téléchargent des chansons, des films, des séries ou des feuilletons. Les interactions avec d'autres utilisateurs se font principalement sur les sites des réseaux sociaux, mais également sur d'autres interfaces Web 2.0. Dans ces contacts fortuits avec une langue autre que la sienne, il y a, bien souvent, incorporation de connaissances qui, comme nous le verrons, peuvent être fortuites ou intentionnelles.

Dans les dichotomies courantes que l'on voit dans le domaine de l'apprentissage (implicite / explicite, naturel / guidé, formel / informel) les connaissances incidentes, appelées par d'autres "incidentelles" ou accidentelles sont généralement présentées comme en opposition aux connaissances intentionnelles. En parlant des langues, les qualificatifs de connaissances que nous mentionnons (incidentes et intentionnelles) proviennent du domaine de l'enseignement de l'anglais. Cependant, il est à noter que dans un texte de 1955, Bacher et Florès soulignent que dans les années 30 on se servait de la paire *volontaire* par opposition à *accidentel*

pour les processus d'apprentissage, en général, et surtout, pour le travail expérimental. Actuellement, ce qui différencie ces orientations est lié au degré d'intentionnalité du sujet devant un objet de connaissance (RIEDER, 2003). Si l'on considère un continuum, l'un des extrêmes coïncide avec le plus haut degré d'intentionnalité (connaissance intentionnelle) et, l'autre, avec le niveau zéro (connaissance incidente). Dans le premier cas, le sujet a pour but d'apprendre, concentre son attention sur les activités d'identification des éléments du langage et possède une volonté délibérée de mémoriser les nouvelles connaissances. Dans cette action, il y a des liens avec un apprentissage explicite qui se caractérise par une tentative consciente et délibérée de maîtriser un sujet ou de résoudre un problème.

Dans le cas des connaissances incidentes, il s'agit d'un apprentissage fortuit dans lequel il n'y a pas d'intention d'apprendre. En parlant de cet apprentissage, Véronique (2019, p. 5) qui opte pour l'adjectif "incident" le décrit comme non cherché et le place à côté (comme un accompagnement) des activités qui possèdent un autre but. Marsick et Watkins (2000) qualifient l'apprentissage accidentel comme étant occasionnel, influencé par le hasard et intégré dans les routines quotidiennes. Son activation se produit en cas d'une secousse interne ou externe. Un fait physique et / ou émotionnel secoue le sujet et remue des sédiments liés à quelque chose que l'on traite à ce moment-là. Lahire (2001) a étudié en profondeur les actions d'individus en contact avec une variété de contextes. "L'homme au pluriel", titre de son œuvre, agit par ajustements successifs entre ses expériences et le contexte auquel il est confronté. Dans l'éventail des événements qui favorisent les actions, il évoque des expériences involontaires et spontanées. Ainsi, souvent, sans l'effort intellectuel conscient du sujet, des mécanismes qui relient celui-ci au passé se mettent en mouvement. Ils sont imposés par l'effet de minuscules stimuli externes. Il souligne à cet égard:

Une insignifiance évocatrice, un événement minimal en apparence anodin (le goût d'une madeleine ou d'un thé, le reflet rose marbré d'un étang, le choc des pavés irréguliers d'un patio) (...) peuvent activer une sensation passée et, en même temps, l'ensemble des expériences ou le contexte qui y est associé (LAHIRE, 2001, p. 124).

C'est ce passé qui a été mobilisé que nous souhaitons interroger comme nous le verrons dans la section suivante. Défaire ces plissements

intériorisés permet de dévoiler en partie au moins l'apprentissage incident ou accidentel. Marsick et Watkins (2000) placent cet apprentissage dans le type informel. Ils soulignent que même si cet apprentissage incident peut parfois se produire dans les institutions avec un apprentissage formel, ce n'est pas courant étant donné le degré élevé de contrôle et de structuration du travail de ce milieu. Nous pensons que l'apprentissage accidentel pourrait être classé comme *interstitiel*. En effet, au cours d'activités variées, il se faufile à travers des espaces infimes et pendant de brèves périodes. C'est pourquoi il ne requiert pas d'une exposition substantielle aux données de la langue cible telles que l'apprentissage implicite qui est automatisé. Rappelons que le processus d'incorporation de connaissances implicites se fait naturellement et sans participation consciente du sujet (RIEDER, 2003).

### **3. CONNAISSANCES INCIDENTES ET INTENTIONNELLES EN LECTURE-COMPRÉHENSION**

Dans cette section, nous montrerons des aspects des connaissances accidentelles et intentionnelles particulièrement rattachés au domaine de la lecture en LE.

#### **3.1. Aspects incidents**

Pour faire jaillir les connaissances incidentes nous proposons des questionnaires écrits ou des entretiens avec les étudiants concernés. Selon notre expérience, les entretiens fournissent beaucoup plus de données que les questionnaires mais le temps à accorder est bien plus grand et après, il faut transcrire les données obtenues. Comme il s'agit d'un savoir non conscient, nous essayons de faire remonter en surface des expériences de lecture antérieures stockées dans la mémoire. Il s'agit d'une activité promue par l'enseignant ou le chercheur pour connaître les pratiques de lecture qui font partie du socle cognitif et émotionnel de chaque apprenant. Les questions orales ou écrites fonctionneraient comme la secousse qui peut générer l'activation des connaissances accessoires. Il est intéressant de savoir de quelle façon les sujets sont entrés dans le monde de la lecture

et quelles pratiques de la famille les ont convertis en lecteurs avertis, insatiables, *boulimiques*, concentrés, enthousiastes ou, par contre, en lecteurs occasionnels, hostiles, rebutés, indifférents, inattentifs et pressés. Retracer l'histoire d'un lecteur consiste à découvrir son rapport au texte écrit, sa fréquentation assidue ou erratique, le goût qu'il en ressent et les souvenirs qu'il possède. Quelles histoires a-t-il entendues lorsqu'il était enfant? Quel endroit physique est devenu le refuge où circulaient des fées et des sorcières, des héros et des méchants, des potions et des anti-venins? Enfin, l'enquêté pourrait être interrogé sur les lectures qui l'ont bouleversé et les raisons de ce fait. Des données précieuses seraient obtenues pour orienter les cours de lecture-compréhension.

Ce bref aperçu sur l'histoire des sujets ou leur *biographie en tant que lecteurs* constitue une partie des points que nous rattachons aux connaissances incidentes ou accidentelles. Cependant, il convient de noter qu'il existe d'autres aspects à placer dans la catégorie des connaissances mentionnées. Il s'agit des savoirs provenant du contact informel et sporadique avec des langues étrangères dans les médias à travers des chansons, des films, des séries où grâce au traducteur automatique, entre autres. Nous faisons référence spécifiquement aux connaissances linguistiques, discursives et culturelles. Ce genre de connaissances émerge pendant les cours même si les apprenants débutants disent qu'ils n'ont jamais étudié la LE que nous enseignons. On a l'impression, sans compter encore sur des recherches à l'appui, qu'aujourd'hui de telles connaissances sont de plus en plus importantes, du moins dans les langues fréquemment utilisées par les réseaux sociaux.

### 3.2. Aspects intentionnels

L'apprentissage d'une LE est un processus long et coûteux mobilisant des aspects identitaires, émotionnels et culturels qui vont reconfigurer notre relation avec la langue maternelle et avec nous-mêmes. L'apprenant entend un magma diffus de paroles et de chuchotis et voit défiler devant lui des mots aux contours méconnaissables avec des combinaisons syllabiques

inattendues. La compréhension de la lecture, en tant que capacité ciblée de l'enseignement-apprentissage de la LE, s'inscrit dans la situation décrite et partage les caractéristiques mentionnées. La complexité du processus mérite une attention particulière pour plusieurs raisons. Ainsi, il existe une représentation qui a tendance à prévaloir et, selon laquelle, les obstacles essentiels à la compréhension se situent au niveau lexical et peuvent être résolus avec un dictionnaire bilingue. Quant à la perception qu'un sujet possède devant un texte et l'amène à le qualifier de simple ou complexe, cela dépend de plusieurs facteurs. Il faut considérer les propres capacités générales (niveau de développement sociocognitif, expérience de lecture, etc.), les conditions spécifiques de l'activité réalisée (motivation, objectifs, caractéristiques du contexte social, etc.) et les stratégies utilisées pour reconstruire le sens textuel. Enfin, le concept de lisibilité fait référence à un autre facteur qui peut affecter la facilité ou la difficulté de lecture. Il s'agit du degré de complexité des unités linguistiques et des structures du texte lu.

Compte tenu de la complexité à laquelle nous avons fait référence et, d'autre part, de l'apprentissage intentionnel, il est pertinent de s'arrêter à certaines composantes du processus de lecture pour les analyser attentivement. Nous les désagrégeons à des fins didactiques. Sans qu'il y ait un ordre de présentation prédéterminé, nous dirons que les genres textuels constituent un point incontournable de notre approche. Avec Bronckart (1994, p. 377), nous définissons les genres textuels comme "des façons de composer des textes qui se sont imposées au cours de l'histoire, selon les besoins des groupes sociaux et selon les moyens de communication et de diffusion disponibles". La première tâche est de reconnaître les genres qui sont pertinents dans le domaine de travail ou la branche disciplinaire de nos apprenants. Bien que l'enseignant pour son travail de classe se fonde sur certaines constantes translinguistiques entre les genres des langues concernées, il doit aussi aborder les différences idiosyncratiques (KLETT, 2018). Celles-ci se cristallisent aussi bien dans un faire part de mariage ou un avis de décès que dans la présentation d'un conférencier lors d'un congrès.

À titre d'exemple, il est intéressant d'observer les aspects qui varient en France et en Argentine dans une lettre de motivation pour une bourse.

Il existe des contrastes notoires dans ce qui est mis en évidence ou omis dans l'écrit, sa longueur ou la place et positionnement de l'objet du discours (début ou fin de la lettre). Les exemples argentins étudiés montrent souvent une nette tendance à la digression et à l'inclusion de données étrangères au sujet. Dans le cas d'une production écrite cet aspect est à considérer afin de garantir la finalité pragmatique. En effet, on ne peut pas négliger le fait que les lecteurs natifs d'une langue ont des attentes préalables concernant les textes produits. Si l'écart entre la production réelle et ce que l'on attend est grand il peut y avoir des désajustements de la perception ou bien rupture de la finalité communicative. Les travaux de rhétorique interculturelle (KAPLAN, 1988, SANCHEZ JIMENEZ, 2011 et 2015) qui traitent les aspects cités sont de grand intérêt pour le professeur-chercheur. Il est à noter que l'analyse des genres usuels du domaine choisi ne consiste jamais en une réflexion théorique. Elle fait partie du travail de compréhension textuelle.

On abordera maintenant la textualité, c'est-à-dire, l'ensemble des propriétés qui permettent de distinguer un texte, acte communicatif avec un sens plein, de ce qui ne l'est pas. La situation de communication occupe une place centrale: l'auteur, le destinataire, le but du texte, le sujet, les circonstances spatio-temporelles, la responsabilité énonciative, la distribution des voix, les attributions modales et le registre de langue. Ensuite, il y a la cohésion, catégorie d'analyse qui assure le maintien du contenu référentiel et de l'organisation thématique. Quant à la cohérence textuelle, ce sont les liens qui se forment entre la microstructure (niveau phrase) et la macrostructure (le thème se développe d'une phrase à l'autre pour constituer un ensemble). Il va sans dire que les indicateurs de cohésion et de cohérence nous relient à la spécificité de la LE. Les procédures liées à la mise en texte ont une matérialité linguistique particulière, aspects que nous traitons en classe de façon systématique et à plusieurs reprises.

En ce sens, nous reprenons la pensée de Meirieu (2019) qui insiste sur le fait qu'il ne suffit pas d'exposer l'apprenant aux contenus d'apprentissage pour qu'ils soient traités et assimilés. Dans le cas du milieu hétéroglotte, au moins, la simple exposition est insuffisante. En ce sens on peut observer des coïncidences avec l'un des quatre piliers sur lesquels s'appuie

l'apprentissage, selon Dehaene (2019), spécialiste en psychologie cognitive et actuel président du Conseil scientifique de l'Education nationale de France. Voilà les piliers: l'attention, l'engagement actif du sujet, la reconnaissance et la rectification des erreurs et l'expérimentation. Ce dernier aspect est essentiel pour la consolidation des connaissances qui exige, selon l'auteur, des répétitions effectuées avec une certaine cadence. Morin exprime, lui-aussi, la forte conviction qu'avoir "vécu une expérience ne suffit pas pour que cette expérience devienne de l'expérience. Il faut sans cesse la régénérer et la re-méditer. Si nous transformons l'expérience en conscience, nous sommes prêts pour un nouveau commencement" (MORIN, 1959, p. 10).

Ces moments de répétition de l'expérience sont propices au travail sur le code linguistique, une question toujours controversée dans l'enseignement de la lecture-compréhension. Nous avons déjà signalé l'importance accordée à l'analyse du genre textuel. Pour bien montrer ses caractéristiques, on demande aux apprenants d'observer tout d'abord, la finalité recherchée, la longueur, l'organisation, le registre, les thèmes qui peuvent être introduits ou non, etc. (CALSAMIGLIA et TUSON, 1999). Ensuite, on se consacre aux récurrences linguistiques qui traduisent les traces matérielles du positionnement des énonciateurs, de la référence spatio-temporelle, des modalisations, du registre, entre autres. Il est important de souligner que les aspects mentionnés doivent être intégrés à la *tâche* de lecture qui constitue un axe central de notre travail. Le sens accordé à tâche est celui donné par la méthode actionnelle ou l'apprentissage par tâches (TBL ou *Task based learning*). On place l'apprenant dans une situation du monde réel, dans notre cas le domaine universitaire, qui exige la compréhension d'un texte écrit pour qu'elle soit accomplie. Il s'agit, par exemple, de lire le texte pour en faire un PPT, un résumé en LM pour des camarades absents, un relevé de données pour une communication à un congrès, etc. Il faut tout de même préciser que ces activités qui calquent celles de la vie sont souvent simulées dans le cours.

La lecture d'un texte doit avoir un but car, face à un écrit, tout lecteur possède une intention consciente ou inconsciente: suivre les instructions d'un mode d'emploi, repérer des informations, préparer un examen, se

détendre, s’amuser, etc. Alors, quand on présente un texte aux étudiants universitaires, on fixe un but à la lecture, but qui est rattaché à la tâche. Les observations linguistiques-discursives que l’on fait, en accomplissant la tâche, doivent être conceptualisées par les apprenants sous forme de fiches ou de schémas. Ce travail s’insère dans une réflexion plus large sur les langues, maternelle et étrangère. Décomposer et assembler les phrases permet aux sujets d’observer le fonctionnement des aspects de la langue, ce qui favorise la construction de la grammaire interne. En revanche, si l’apprenant n’est que le destinataire des explications fournies par l’expert il aura certainement plus de mal à percevoir la variabilité intrinsèque du système linguistique et les conditions qui régulent ces variations. Ce travail individuel est important comme signale Porcher (1995, p. 29): “Seuls les savoirs acquis de manière autonome, c’est-à-dire, par un élève qui a exercé effectivement ses responsabilités, s’intériorisent, s’incorporent, font partie de l’identité de celui-ci (...)”. En plus, la réflexion suivie de verbalisations aide les sujets à percevoir la pluralité de leur répertoire linguistique, le caractère métacognitif transversal de leurs observations et intuitions. Ces activités, constitutives de l’apprentissage, nous rapprochent également de l’éducation plurilingue (BEACCO, 2009).

Dans le même ordre d’idées, Véronique (2019) remarque aussi les avantages de la réflexion. L’effort requis par l’observation, la sélection, la discrimination et la comparaison collabore à l’exécution de nombreuses tâches linguistiques-cognitives. Il signale: “En un sens, l’apprentissage incident – qui résulte de l’emploi de la LE en situation – et l’apprentissage intentionnel – fruit d’un enseignement explicite – requièrent l’un et l’autre, des activités de repérage et d’attention”. Selon De Keyser (2009), cité par Véronique (2019), la prise de conscience du fonctionnement d’une LE, enjeu important de l’apprentissage intentionnel, se manifeste de trois manières différentes. On l’observe à travers des réactions épilinguistiques telles que des hésitations, des doutes ou l’autocorrection, etc. Elle est également perceptible au niveau des connaissances explicites et, enfin, au niveau des verbalisations métalinguistiques qui peuvent parfois se manifester sous forme de règles. Pour Véronique (2019, p.3) “Le degré de conscience comme

le degré d'effort attentionnel sont impliqués dans la fluidité (*fluency*) de l'emploi en situation des connaissances linguistiques apprises". En tant qu'enseignants nous ne saurions négliger les aspects cités.

Quant à la métacognition, c'est-à-dire la réflexion sur le processus d'apprentissage, il s'agit pour les apprenants de pouvoir verbaliser leurs connaissances introspectives concernant ce qu'ils apprennent, comment ils y parviennent et, enfin, à quoi cela peut être utile. Ce type d'abstraction facilite, au moins dans certains cas, une planification plus globale, une meilleure orientation de l'attention sur certains aspects du travail ou l'utilisation de stratégies particulières en fonction d'un contexte spécifique (dans le cas de lecture, par exemple, décider si on fait un balayage rapide ou un parcours minutieux). Il ressort de plus en plus que la métacognition non seulement permet de distinguer les apprenants experts des novices mais aussi de différencier ceux qui réussissent de ceux qui éprouvent des difficultés (TARDIF, 1992). D'autre part, la réflexion métacognitive aide à construire des connaissances procédurales.

## EN CONCLUSION

Tout au long de ce travail, nous avons focalisé notre attention sur la compréhension de l'écrit en LE, une ressource précieuse pour ceux qui souhaitent progresser de manière autonome dans l'apprentissage d'une langue nouvelle. Nous avons présenté le cadre théorique qui nous inspire et nous avons insisté sur la complexité du processus de lecture. Deux aspects de l'apprentissage ont été montrés: d'une part, l'aspect incident que l'on qualifie de fortuit et d'interstitiel vu que le sujet n'a pas l'intention d'apprendre. Étant un apprentissage non recherché, il accompagne généralement les activités quotidiennes qui ont un autre but. Ensuite, nous avons observé de près l'apprentissage intentionnel, celui du sujet qui possède le but d'apprendre. Celui-ci concentre son attention sur des activités visant l'identification des éléments du langage avec un désir délibéré de mémoriser ces nouvelles connaissances. On observe ainsi que ce qui détermine la différence entre les deux processus c'est le degré d'intentionnalité de l'individu devant un objet d'étude.

Des exemples tirés du domaine de la lecture-compréhension en LE nous ont permis d'illustrer les différences de la dichotomie présentée. Notre proposition didactique est basée sur un équilibre entre les connaissances incidentes et intentionnelles. Les premières sont difficiles à percevoir et émergent avec un travail minutieux de l'enseignant. Les secondes, plus connues dans le domaine de la didactique, demandent l'utilisation de techniques pour développer l'observation et le traitement des phénomènes linguistiques-discursifs. Aussi bien dans le cas de l'apprentissage accidentel qu'intentionnel, il est très important de consacrer du temps à la réitération des expériences d'apprentissage et à la réflexion. La découverte de pratiques précieuses enfouies dans les archives mémorielles qui émergent face à une secousse émotionnelle, la visualisation des manières d'assembler des composants du langage et de favoriser leur intériorisation constituent des activités propres de l'enseignement-apprentissage des LE et de la lecture-compréhension. En paraphrasant Descartes, nous disons: "Ce n'est pas à première vue par une seule lecture mais, petit à petit, par une lecture attentive et souvent répétée, que nous entrons dans les idées, sans nous en apercevoir, [...], que nous les digérons pour les convertir en notre propre substance..." (DESCARTES, *Lettre à Voët*, 2019). Nous pensons que la pensée est valable pour l'apprentissage en général et pour la compréhension de la lecture, en particulier.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BACHER, F. & FLORES, C. L'apprentissage. In. *L'année psychologique*, Vol. 55, n°2, 432-440. 1955.
- BEACCO, J.-C. Les méthodologies d'enseignement: le retour? In. *Actes du Congrès Lingua e Nuova Didattica* (LEND) de Catania, 1-9. 2009.
- BRONCKART, J.-P. Lecture et écriture: éléments de synthèse et de prospective. *Actes du Colloque Théodile-Crel*, Interactions lecture-écriture, Y. Reuter. Berne: Peter Lang, pp. 371-403. 1994.
- BRONCKART, J.-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sóciodiscursivo*; trad. A. Machado, P. Cunha. São Paulo: EDUC. 1999.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. et TUSÓN VALLS. A. *Las cosas del decir*, Barcelona: Ariel. 1999.
- DEHAENE, S. *¿Cómo aprendemos?* Buenos Aires: Siglo XXI editores. 2019.

- DeKEYSER, R. Cognitive-Psychological Processes in second language learning. In: M. Long, C. Doughty (Eds.) **The Handbook of Language Teaching**, Oxford: Blackwell Publishing, 119-138. 2009.
- DESCARTES, R. **Lettre de René Descartes à Gisbert Voet**. Nouvelle édition augmentée. Paris: Arvensa Editions. 2019 (1643).
- GONÇALVES, M. et LEAL, A. La question des types de discours. **Arts et Savoirs** [En ligne], 2 | 2012, mis en ligne le 15 juillet 2012, consulté le 22 avril 2021. Disponible sur le site <http://journals.openedition.org/aes/472>; DOI: <https://doi.org/10.4000/aes.472>. 2012.
- KAPLAN, R. Contrastive Rhetoric and Second Language Learning: Notes Toward a Theory of Contrastive Rhetoric. In: Alan C. Purves (Ed.). **Writing across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric**. Newbury Park, California: Sage Publications, 275-304. 1988.
- KLETT, E. Leer en lengua extranjera: ¿cómo desgranar la complejidad? VI Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. Bariloche, 25- 26 octobre 2018.
- LAHIRE, B. **L'homme pluriel. Les ressorts de l'action**. Paris: Hachette. 2001.
- MARSICK, V. et WATKINS, Karen. Informal and Incidental Learning. 2000. Disponible sur le site <https://bit.ly/3zr4I1R>.
- MEIRIEU, P. Toute action d'enseignement est porteuse de valeurs. **Le Français dans le Monde** n° 425, septembre-octobre, 14-15. 2019.
- MORIN, E. **Autocritique**. Préface de 1991. Paris: Points Essais. 1959.
- PORCHER, L. **Le français langue étrangère: émergence et enseignement d'une discipline**. Paris: Hachette. 1995.
- RIEDER, A. Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition. Vienna English working papers, Vol. 12 No 2, 24-39, décembre. 2003. Disponible sur le site <https://bit.ly/3ySPO2Q>.
- SÁNCHEZ JIMÉNEZ, D. Estudios transculturales del texto escrito en español: investigaciones y resultados. In: De Santiago-Guervós et al. (Edts.). **Del texto a la lengua. La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE**. Vol. 2. Salamanca: Asociación para la Enseñanza del español como Lengua Extranjera, 781-792. 2011. Disponible sur le site <https://bit.ly/3zl4FU7>.
- SÁNCHEZ JIMÉNEZ, D. 50 años de evolución en los estudios lingüísticos transculturales: de la Retórica Contrastiva a la Retórica Intercultural. In **Argus A** Vol. V Edición n°18, octubre, 1-22. California (U.S.A.) - Buenos Aires (Argentine). 2015.
- TARDIF, J. **Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive**. Montréal: Les Éditions logiques. 1992.
- VÉRONIQUE, D. L'enseignement-apprentissage implicite et explicite des langues vivantes. 2019. En ligne. HAL Id: hal-01968803 Disponible sur le site <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01968803>.

# FOS/FOU:

## un vecteur pour promouvoir l'enseignement-apprentissage de la communication et des *soft skills* au Maroc

Adil Tamin  
El Mostafa Ftout

### INTRODUCTION

L'enseignement des langues étrangères au Maroc bénéficie d'un statut privilégié et plus précisément la langue anglaise et française. À l'école marocaine, le français est la langue de l'enseignement des disciplines non linguistiques, à savoir les mathématiques, la physique, la biologie et autres matières scientifiques et techniques. Pour l'insertion professionnelle, les concours et les entretiens se passent en langue française, ainsi que la majorité des écrits professionnels. Toutefois, malgré cette présence considérable du français dans les milieux professionnels et académiques, le français n'est pas reconnu comme langue officielle du pays comme c'est le cas pour l'arabe et le berbère. Ainsi, nous pouvons préciser qu'en terminologie juridique, le français jouit d'un statut de fait et non de droit. En effet, la langue de Molière occupe une place importante après l'arabe officiel dans les domaines de l'éducation, de l'édition, de la culture, des médias, voire une place primordiale dans les domaines de l'économie, des finances et des échanges commerciaux.

Après le Baccalauréat, le l'usage ou le maniement du français commence à s'orienter vers des objectifs soit universitaires pour les étudiants ayant

un *cursus* scientifique ou vers des objectifs spécifiques pour les lauréats des universités qui cherchent des insertions professionnelles. D'un côté, des formations professionnalisantes, à savoir des Masters et des licences professionnelles (dorénavant LP), dispensent la formation en français pour deux objectifs à savoir ceux universitaires et spécifiques. En effet, pouvons-nous parler d'un FOUS, Français sur Objectifs Spécifiques Universitaires? D'un autre côté, le nouveau système du *Bachelor* alloue une grande importance aux langues étrangères et aux *soft skills* comme des vecteurs de promotion de l'employabilité et d'intégration des jeunes dans le monde professionnel.

Dans ce chapitre, nous comptons mener une réflexion sur deux axes principaux. D'une part, essayer de scruter le rôle du FOU et du FOS dans la formation des lauréats des filières professionnalisantes LP et Master au sein de l'université marocaine. D'autre part, examiner le rapport FOU/FOS et le *Soft Skills* dans le système "Bachelor" marocain.

## **1. LE RÔLE DU FOU ET DU FOS DANS LA FORMATION DES LAURÉATS DES FILIÈRES PROFESSIONNALISANTES LP & MASTER AU SEIN DE L'UNIVERSITÉ MAROCAINE**

### **1.1. Aperçu sur le système éducatif marocain**

Au lendemain de l'indépendance, le Maroc a entrepris une politique d'arabisation du système éducatif et depuis lors, un écart saillant se creuse entre l'enseignement du français et l'enseignement en français, sur les plans didactique, pédagogique et méthodologique. Ceci a provoqué une frustration chez les étudiants et a accentué les phénomènes de décrochage et d'échec universitaires. Cette situation est due à la rupture entre un enseignement dispensé en arabe avant le baccalauréat, à l'exception de l'enseignement du français, et l'enseignement en français dans le cycle supérieur dispensé, en général, en français. Cette situation problématique pourrait être généralisée dans les pays du Maghreb qui partagent des caractéristiques linguistiques, ethniques, culturelles et historiques communes.

Ces réflexions partent d'un constat de notre pratique en milieu secondaire et universitaire. Nous analyserons un ensemble de pratiques au lycée et à l'université, pour montrer comment il existe une certaine disparité linguistique entre le programme du cycle secondaire et universitaire. Nous comptons expliquer comment le FOU (FINTZ, 1998), comme spécialisation au sein du FOS (MANGIANTE; PARPETTE, 2011), dans une conception lycéenne, devient une solution pour dissoudre cette faille entre l'enseignement-apprentissage du français avant le Baccalauréat et l'enseignement supérieur dispensé en français, entre le français général et le français de spécialité (CHALLE, 2002), pour faciliter le passage vers un enseignement en français beaucoup plus technique et commode<sup>1</sup>.

L'enseignement supérieur marocain se compose de trois cycles majeurs; le cycle scolaire, le cycle secondaire et le cycle supérieur, avec des sous cycles comme le présente le tableau suivant:

**Les cycles de l'enseignement supérieur marocain**

| Cycle scolaire             | Cycle secondaire          | Cycle supérieur                       |
|----------------------------|---------------------------|---------------------------------------|
| Cycle préscolaire<br>3 ans | Cycle collégial<br>3 ans  | Licence<br>3 ans                      |
| Cycle scolaire<br>6 ans    | Cycle qualifiant<br>3 ans | <i>Bachelor</i> <sup>2</sup><br>4 ans |
|                            |                           | Master<br>2 ans                       |
|                            |                           | Doctorat<br>3 ans                     |

Source: Elaboration des auteurs

Dans l'enseignement supérieur, le système supérieur marocain, la Licence, le Master et le Doctorat (LMD)<sup>3</sup> offrent une diversité de formations à savoir des licences fondamentales ou professionnelles, des masters de

<sup>1</sup> Le projet Bachelor n'est plus en vigueur. Pour plus d'informations voir le chapitre de El Mostafa FTOUH, dont la référence complète est à la fin de ce texte.

<sup>2</sup> Le Projet Bachelor n'est plus d'actualité et a été abandonné avec l'arrivée du nouveau gouvernement.

<sup>3</sup> <https://bit.ly/3OsiGk>

recherche, spécialisés ou professionnels et un cycle doctoral. Il existe plus de 1500 LP et plus de 1000 masters répartis sur différentes filières et spécialités. Cette diversité en offre de formation permet aux étudiants de réfléchir plus sur quel *cursus* s'engager et pour quel projet professionnel s'orienter. Malgré les spécificités des formations et les différences d'orientation, le français reste une langue présente dans toutes les disciplines avec des objectifs différents. Elle demeure une condition nécessaire pour pouvoir accéder à ces formations vu son rôle comme outil indispensable pour la réussite de la formation. Toutefois, il faut souligner que les formations professionnalisantes suscitent beaucoup d'intérêt de la part des étudiants pour plusieurs raisons. D'abord, les bénéficiaires de ces formations sont un public sélectif vu que l'accès à ces formations reste tributaire d'une réussite à un examen écrit et oral permettant d'y accéder. Ensuite, la qualité de la formation permet d'avoir des lauréats qui ont bénéficié d'une formation dans des conditions favorables avec un public restreint. Enfin, le contexte professionnel favorise l'insertion de ces lauréats vu l'image de marque qu'ils ont sur le marché de l'emploi. Toutes ces conditions permettent de parler d'un public sélectif avec des opportunités d'insertion.

## 1.2. Le nouveau système pédagogique et formations professionnalisantes au cycle supérieur

Le Maroc entreprend cette année 2021/2022 le lancement d'une réforme du système éducatif dans le cycle supérieur à savoir le système LMD. Ce nouveau système anglo-saxon qui a été arrêté est basé sur des enseignements dispensés en quatre ans avec certaines spécificités comme le régime de crédit et une importance donnée aux langues étrangères et aux *soft skills*.

Les formations universitaires professionnelles - Licence et Master - au Maroc offrent des formations à caractère professionnalisant, devant permettre aux bénéficiaires, à la fin de la formation, d'être professionnellement opérationnels. Les programmes de la communication professionnelle qui sont enseignés s'orientent vers un triple objectif: la langue comme

facilitateur à l'accès aux savoirs spécifiques, une insertion professionnelle facile et les préparer à une bonne maîtrise de la communication en vigueur dans leur domaine de spécialité. Chez ces étudiants la langue française avait pour vocation la communication heuristique, or, en intégrant la formation professionnelle elle devient à vocation professionnelle. Dès lors, nous montrerons comment s'opère le passage du FOU au FOS à l'université marocaine. Dans ce cas, nous nous posons la question: le peut-on parler d'un FOUS?

Le français scientifique est un français relatif à la recherche scientifique. Durant tout son parcours étudiant, l'étudiant a eu l'habitude de rédiger des écrits qui ont une relation étroite avec son domaine d'étude. En embrassant une carrière professionnelle, il doit se doter des outils langagiers, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, qui lui permettent de réussir ces missions professionnelles. Pour ce faire, il doit d'abord être en mesure de connaître ses besoins, s'arrêter sur ses lacunes linguistiques et se préparer pour accueillir les clés de la communication professionnelles relatives à sa spécialité. Donc, une certaine rupture épistémologique doit être créée pour dissocier la langue française pour la recherche scientifique de celle professionnelle.

### 1.3. Faire du FOU et du FOS à l'université un FOUS

L'appropriation de la communication professionnelle fait partie des préoccupations du monde professionnel où l'efficacité ne se résume pas à la seule maîtrise des compétences techniques propres à un métier.

Le passage du domaine des études et de la recherche à celui professionnel pose certaines difficultés pour un ensemble d'étudiants. Quoi qu'il en soit, la question des compétences à écrire ou à communiquer dans le monde professionnel se pose maintenant partout, dans la foulée de la démocratisation de l'enseignement supérieur et la montée des exigences en capacité de communiquer dans le monde de l'emploi. Les cours de la communication professionnelle qui sont enseignés en formation professionnalisante les orientent vers un des objectifs visant la langue comme facilitateur à l'accès

aux savoirs spécifiques d'une part, l'insertion professionnelle facile et les préparer à une bonne maîtrise de la communication dans leur domaine de spécialité. Dans cet article, nous comptons montrer comment se produit le changement de statut de l'étudiant ayant comme outil de travail la communication heuristique à un professionnel à travers la maîtrise de la communication professionnelle. Donc, quel programme pourrait permettre ce passage sans difficulté?

De la posture étudiante à l'éthos professionnel<sup>4</sup>, le chemin est semé d'embûches, comme l'illustrent les propos de Dias, Freeman, Medway et Paré (1999). Les rédacteurs novices et les stagiaires qui s'insèrent en emploi en adoptant une attitude critique à l'égard du discours ambiant sont perçus comme perturbateurs et même irritants. Tandis qu'à l'université est encouragée la capacité de développer une opinion critique et de débattre de toutes les questions, dans la plupart des milieux de travail, ce savoir-faire n'est pas vu comme productif ni souhaitable.

Cette remarque fait ressortir un certain manque dans la formation à la communication professionnelle dans l'enseignement supérieur. Une composante essentielle de la qualité des communications produites en milieu de travail est leur conformité avec la culture dominante de l'entreprise ou de l'institution où l'acte de communication prend place. Ceci dit, un cours de communication professionnelle doit prendre en considération l'objectif pragmatique de celle-ci. Il doit satisfaire un besoin vital à savoir le fait de doter ces étudiants des mécanismes nécessaires leur permettant la maîtrise des outils de la communication commerciale pour la réalisation de leurs objectifs, à savoir l'insertion et l'intégration professionnelles dans leur domaine de spécialité. Pour ce faire, un passage de l'usage du français doit être fait du FOU (Français sur Objectifs Universitaires) vers un FOS (Français sur Objectifs Spécifiques).

Le Français sur Objectifs Universitaires est un concept qui a gagné du terrain dans les milieux didactiques. Il s'agit d'une spécialisation au sein du

---

<sup>4</sup> L'éthos professionnel désigne la manière dont le stagiaire construit une "identité axiologique" en fonction du métier visé.

FOS, visant à préparer des étudiants étrangers à suivre des études dans des pays francophones. Après un *cursus* universitaire où l'étudiant a acquis des compétences linguistiques en communication heuristique, l'étudiant intégrant une formation universitaire professionnelle se voit faire un changement de la vocation de sa langue. De ce fait la communication ne se fait plus à visée recherche scientifique mais plutôt vers le domaine professionnel. En effet, il passe de la communication heuristique à la communication professionnelle. Par "communication professionnelle", nous entendons la capacité de communiquer à l'écrit comme à l'oral, en interne comme en externe, avec un public averti ou non averti pour transmettre ses idées relatives à son domaine de spécialité que ce soit au secteur privé ou au public.

Le terme 'heuristique' (BERNARD, 2000) s'utilise en association à plusieurs concepts comme celui de la psychologie, la sociologie et l'histoire. Il est utilisé aussi en plusieurs théories comme la théorie de l'intelligence artificielle, des graphes, de la complexité des algorithmes, etc. En sport, l'heuristique est une stratégie, elle est aussi le nom du journal de 'l'École supérieure de technologie de Montréal'. De ce fait, le terme heuristique prend plusieurs usages parmi eux celui lié à la communication de la recherche scientifique. En fait, la *communication heuristique* est un ensemble de règles empiriques reflétant l'expérience accumulée par un expert dans la résolution d'un problème. C'est une partie de la science qui a pour objet les procédures de recherche et de découverte. C'est en bref le fait de communiquer les résultats d'une réflexion d'une manière rationnelle, ou de justifier une affaire suivant un raisonnement scientifique. Comme nous l'avons montré, la communication heuristique et la communication professionnelle restent liées pour la même vision à savoir l'échange et le transfert d'information, mais qui présentent des objectifs pragmatiques spécifiques différents.

#### 1.4. Du chercheur au professionnel

L'étudiant en communication professionnelle est confronté à un autre niveau de difficulté lors de son apprentissage. Il est censé apprendre à manier l'écriture d'apprentissage et de s'exercer à l'écriture professionnalisante pour une vocation professionnelle. Dans le cas de la communication écrite,

il doit comprendre qu'un rédacteur professionnel écrit pour accomplir un mandat confié par son client ou mandant (CLERC, 2000). Et dans le cas de la communication orale, il doit maîtriser les atouts de l'argumentation pour influencer le client.

Un étudiant qui arrive en Licence professionnelle ou en Master professionnel est un étudiant qui est à la recherche d'un travail dans la plupart des cas. D'abord, il faut le préparer à intégrer le marché du travail qui connaît une concurrence ardue au niveau de l'employabilité. Il faut l'initier aux techniques de la recherche d'emploi, le doter des outils informatiques nécessaires, développer sa personnalité et perfectionner ses langues, surtout le français et l'anglais. En somme, il faut qu'il ait d'abord les soft skills lui permettant une meilleure intégration au marché du travail. Ensuite, une fois avoir eu son poste, il doit être capable de communiquer efficacement au niveau de l'oral et de l'écrit, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'entreprise.

Par ailleurs, l'élaboration d'un programme de module de cours à l'université en général et en communication professionnelle en particulier doit suivre une méthode didactiquement approuvée. Un programme de cours est un projet qui doit être monté après une analyse des besoins. Lorsqu'on parle d'un cours de communication professionnelle, nous parlons d'un cours de communication dans un domaine de spécialité. En effet, nous sommes dans l'élaboration d'un cours FOS étudié comme FOU. Donc, nous sommes sur une intersection entre FOU et FOS. Le chevauchement entre ces deux concepts a donné lieu à un concept qui peut allier FOU et FOS pour donner un FOUS.

## **2. RAPPORT FOU/FOS ET *SOFT SKILLS* DANS LE NOUVEAU SYSTÈME UNIVERSITAIRE MAROCAIN**

### **2.1. Paradigme épistémologique**

En vue de faciliter l'insertion professionnelle et favoriser l'employabilité des jeunes lauréats de l'université marocaine, il est plus que jamais question de construire des offres pédagogiques centrées sur l'accompagnement des étudiant.e.s par l'acquisition des compétences transversales et relationnelles,

nommées *soft skills*. Face à cette évolution, les lauréats de demain aux universités marocaines doivent désormais développer des capacités comportementales et managériales dans l'ambition d'avoir une carrière réussie, car aujourd'hui, la collaboration, le *leadership* et le bien-être au travail priment de plus en plus dans les entreprises et notamment pour les recruteurs. Ladite évolution est majoritairement relative au bouleversement des conditions et des règles des structures et organisations du monde de travail.

Certes, l'univers du monde professionnel et universitaire a été focalisé depuis longtemps sur le développement des compétences techniques et savoir-faire. Toutefois, avec l'avènement du nouveau paradigme, de complexité, de compétitivité et de recherche de l'excellence, les entreprises ont besoin de profils orientés *relations humaines et savoir-être*. Ces compétences servent à gérer les relations humaines et mieux contrôler l'environnement complexe et répondre aux nouveaux besoins de l'entreprise de demain. Une étude récente (HARVARD, 2015) aux Etats-Unis a démontré que la réussite professionnelle provient d'une bonne maîtrise des *soft skills* à 85 %, et seulement 15% des compétences techniques. De surcroît, plusieurs recherches suggèrent qu'un déficit de ces compétences douces peut être pénalisant pour l'accès à l'emploi (DEMING, 2015).

L'enjeu dans cette section est de jeter des regards croisés sur l'intégration des *soft skills* dans la nouvelle architecture pédagogique tout en soulignant les grands rapprochements, du point de vue épistémologique et méthodologique et en matière de contenus, entre l'enseignement-apprentissage du FOS/FOU et les *modules soft skills* tels que conçus et dispensés à l'université marocaine. L'une des questions qui conditionnent le fond de cette réflexion est de savoir jusqu'à quel point ce changement de paradigme, et éventuellement de pratiques enseignantes et des postures des étudiant.e.s, peut concrètement influencer le niveau des futurs lauréats en matière d'acquisition des langues et de développement des compétences professionnelles?

## 2.2. *Soft skills*: cadrage conceptuel

Si, littéralement, ce terme désigne des 'compétences douces ou encore compétences souples', on a généralement tendance à les concrétiser en

compétences dites comportementales. Il s'avère désormais judicieux d'appréhender la notion de 'compétence' dans son acception pédagogique.

Selon Philippe Perrenoud, la compétence se veut "une capacité d'action efficace face à une famille de situation, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier ou résoudre de vrais problèmes" (PERRENOUD, 1999, p. 16). A priori, une compétence est un savoir-agir complexe qui fait suite à la mobilisation d'un ensemble de capacités et d'habilités pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social et de connaissances utilisées efficacement, dans des situations similaires.

S'agissant des compétences douces, le dictionnaire d'Oxford définit les *soft skills* comme étant:

[...] les caractéristiques personnelles qui permettent à chacun d'interagir de manière efficace et harmonieuse avec d'autres personnes". Elles correspondent, telles qu'entendues dans cette définition, aux qualités qui relèvent du savoir-être et se concrétisent désormais par des compétences telles que l'adaptabilité, la créativité la communication, l'aisance relationnelle, l'empathie, etc.

Il s'avère dorénavant judicieux de lier les *soft skills* aux traits de personnalité et au savoir-être de la personne: son empathie, ses bonnes manières, son engagement, sa capacité à communiquer, à négocier, à collaborer et l'adaptabilité au sein d'une communauté.

Figure 1: *Quelques Composantes majeures des soft skills*



Source: Élaboration des auteurs.

### 2.3. *Soft skills*: enjeux et apports

Depuis les années 1990, de nombreux travaux ont mis le focus sur le sujet des compétences comportementales considérées parfois comme ‘non cognitives’, par la recherche en sciences du comportement. Un sujet qui connaît un intérêt croissant depuis 2010 dans le monde de l’entreprise, avec une accélération en 2015, avec notamment de nombreuses publications scientifiques. Cet intérêt devrait être le reflet de trois convictions:

- Optimiser un apprentissage et une adaptation tout au long de sa vie. Il fallait à ce propos développer les compétences de réflexivité, d’adaptabilité, de créativité et d’efficacité dans son organisation globale;
- Identifier ses propres ressorts et ressources internes pour pouvoir ultérieurement dépasser les obstacles et gérer les imprévus. Dans cette perspective, les compétences liées à l’estime de soi, à la motivation et la gestion du stress sont de plus en plus indispensables dans l’architecture modulaire au sein de l’université;
- Générer des interactions les plus harmonieuses et constructives possibles. Les compétences inhérentes à l’empathie, l’aisance relationnelle, le leadership et la coopération se sont alors imposées tout naturellement dans ce contexte.

### 2.4. Architecture pédagogique

Les *soft skills*, tel qu’entendu dans cette définition, s’opposent aux compétences dites dures *hard skills* qui sont par définition des compétences techniques impliquant nécessairement un travail avec des équipements, des données ou des logiciels et s’avèrent formellement démontrables, disciplinaires et mesurables.

En s’inspirant largement de toutes ces données, force est de constater que les modules proposés en *soft skills* à l’université marocaine répondent à une architecture globale, partant de l’appropriation des dites *study skills* en première année vers le développement des *professional skills* en quatrième année au cycle de licence. Désormais, nous passerons en revue quelques contenus inhérents au descriptif de ces modules.

Il s'agit notamment de deux modules de *study skills* en premier et deuxième semestres pour s'adapter au contexte universitaire avec, en l'occurrence, des axes tels que, la gestion du temps, la planification, la prise de notes, les techniques de lecture, l'utilisation des technologies de communication et de l'information.

La deuxième année est marquée par la mise en place de deux modules relatifs aux *life skills* en semestres 3 et 4 pour permettre à l'étudiant de développer sa connaissance de soi et découvrir des techniques d'auto motivation. Dans cette perspective, plusieurs éléments ont été proposés pour promouvoir le développement personnel des étudiant.e.s, notamment le travail en équipe, la gestion de stress, les techniques de résolution de conflits, le *reporting*, la prise d'initiative et créativité, le leadership et le développement de l'esprit critique.

Les semestres 5 et 6 concernent pratiquement les *civic skills*, visant la découverte du contexte général du développement humain au Maroc. A ce propos, un stage obligatoire de trente heures minimum sur le terrain dans le cadre d'une association ou d'un organisme étatique ou privé accrédité par l'université a été installé afin de favoriser une immersion des étudiants dans le monde professionnel.

Enfin, en quatrième année, deux modules de *professional skills* ont été programmés pour une phase transitoire entre la vie académique et le monde professionnel. A ce niveau, les futurs lauréats sont initiés à faire un bilan des compétences acquises tout au long de ce parcours à l'instar du projet professionnel, la préparation à la candidature à l'emploi, la connaissance du monde de travail et l'initiation à la culture entrepreneuriale.

Il est à noter aussi que pour chacune de ces *soft skills* qui ont été retenues, quatre à huit aptitudes, capacités et savoir-faire que chacun peut développer chez soi. Cela peut se faire en dehors des situations pédagogiques, dans ses activités ou dans ses interactions sociales.

## 2.5. Intégration des *soft skills*: regards croisés

En examinant les différents contenus proposés à titre indicatif pour l'enseignement des modules *soft skills* à l'université, nous opérons

que les descriptifs mis en place, les contenus ainsi que les démarches d'opérationnalisation sont centrés sur le développement ou l'appropriation de la compétence orale au détriment de celle dite écrite ou rédactionnelle. Lequel choix pourrait entraver de façon significative le développement de l'écrit chez l'étudiant(e) de demain et biaiser par-là l'équilibre souhaité entre la production de l'oral et celle de l'écrit surtout dans des départements de langue et littérature françaises.

Pour pallier les lacunes qui peuvent surgir à ce niveau, il conviendrait de concilier, sur le plan de l'architecture et des projets pédagogiques, entre le travail sur des contenus inhérents à l'oral, mais aussi la mise en œuvre d'activités et de démarches innovantes pouvant optimiser le développement de la compétence rédactionnelle des étudiants dans l'enseignement-apprentissage de ces modules transversaux.

## EN CONCLUSION

En somme, s'arrêter sur la demande du marché de travail et connaître les besoins de l'étudiant en matière de communication permettent de mieux préparer les lauréats des formations professionnelles au marché de l'emploi. En fait, c'est une mise en harmonie entre l'offre et la demande: entre le besoin de l'étudiant et l'offre de l'employabilité.

L'intégration des *soft skills* devrait répondre au contexte de l'université marocaine en combinant de manière équilibrée entre l'oral et l'écrit, afin d'accompagner convenablement les étudiant.e.s dans l'insertion professionnelle. Cela nécessite un engagement de tous les acteurs pédagogiques afin de faire de ce chantier un levier pour promouvoir les compétences des futurs lauréats de l'université.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BENSIDOUN, I.; TRANCART, D. Écarts de salaires hommes-femmes: quels rôles des caractéristiques non cognitives? **Documents de Travail du CEE**, 2015.
- FINTZ, C. **La didactique du français dans l'enseignement supérieur**. Paris: L'Harmattan, 1998.

- DIAS, P., et al, **Worlds Apart. Acting and Writing in Academic and Workplace Contexts.**, Mahwah, NJ, Lawrence, Erlbaum Associates Publishers, 1999.
- FOUT, E. M. *Le FOS comme solution pour résorber la faille entre l'enseignement du/en français: le cas du Maroc.* In: GALLI, J. A. BOUCHONNEAU, N. **Le FOS et le FOU au nord-est du Brésil, quel avenir?** Recife: EDUFPE, 2017, pp. 77-88.
- MANGIANTE J.-M. PARPETTE, C. **Le Français sur objectif universitaire.** Grenoble: PUG, 2011, p. 41-123.
- MASON, G., WILLIAMS, G., CRANMER, S. Employability skills initiatives in higher education: what effects do they have on graduate labour market outcomes? **Education Economics.** 2009, 17(1), pp. 1-30.
- CHALLE, O. **Enseigner le français de spécialité.** Paris: Economica, 2002.
- PERRENOUD, P. **Construire des compétences dès l'école.** Paris: ESF, 1999.

## RÉFÉRENCES SITOGRAPHIQUES

- BERNARD, F. *La communication de changement: vers une heuristique de l'induction.* 2000 <https://bit.ly/3aWemzW>.
- SCHUZ, B. *The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge.* 2008 <https://bit.ly/3OsiiGk>.

# Le français instrumental dans les années 1988-1990: est-il l’embryon de l’approche FOS et FOU au Brésil?

Denise Gisele de Britto Damasco

## INTRODUCTION

Ce chapitre vise à réfléchir sur le français instrumental dans les années 1989 et 1990 à partir d’une expérience académique menée à l’Université Pontificale Catholique de São Paulo (PUC-SP) et professionnelle à l’Alliance française de Brasilia dans le cadre du ‘Projet National de Français Instrumental’ soutenu par l’Ambassade de France au Brésil et par le Bureau d’Action Linguistique de São Paulo (B.A.L.). Ce rapport d’expérience personnelle a été présenté lors d’une table ronde qui a eu lieu dans le premier Symposium FOS/FOU au Brésil, en septembre 2021.

A partir d’un récit de cette expérience et de l’analyse de contenu de deux années de publication du *Bulletin de Français Instrumental* (1988 et 1990), nous nous demandons si le français instrumental dans les années 1988 et 1990 est-il l’embryon de l’approche FOS et FOU au Brésil. Selon Delory-Momberger (2019), “parler de l’expérience c’est parler de la manière dont nous nous approprions ce que nous vivons, éprouvons, connaissons, dont nous en faisons précisément ‘de l’expérience’” (p. 81). Il faut souligner que cette expérience académique a constitué également une ressource de mon “capital biographique” (DELORY-MOMBERGER, 2019, p. 81).

Faire une analyse de contenu est une plongée dans un matériel produit par autrui à partir d’un objectif spécifique. Dans notre cas de figure, j’ai comme objectif de mieux comprendre le rapport entre le Français

Instrumental et l'approche FOS et FOU à partir de mes vécus, de la relecture et d'un approfondissement du contenu des périodiques intitulés *Bulletin de Français Instrumental* (1988-1991). Cette publication a été organisée sous la coordination de Mme Coracini en 1988 et en 1990, et de Jelssa Ciardi Avolio en 1990, ayant la participation d'autres enseignants. Ce projet national comptait également sur l'appui de M. Alain Souchon, lecteur à l'Université de Brasília, à l'époque.

Ce chapitre est donc organisé en trois parties. Nous commençons par un récit d'expérience personnel et ensuite nous réfléchissons sur quelques éléments issus de ce récit tels que les termes "méthodes", "méthodologie" et "enseignement" du français instrumental. La troisième partie du chapitre présente une analyse de contenu de dix documents des *Bulletin de Français Instrumental* (1988-1990) suivie d'une conclusion.

## **1. RÉCIT D'EXPÉRIENCE: VÉCUS ET PERCEPTIONS SUR LE FRANÇAIS INSTRUMENTAL**

Un groupe de recherche organisait le *Bulletin de Français Instrumental* en 1988 soutenu par Maria José Coracini qui venait de soutenir sa thèse de doctorat en Linguistique Appliquée en 1988 à la PUC de São Paulo. Elle encadrait des étudiants en Master Recherche d'après ma perception, elle était également responsable des cours de langue française organisés par la Coordination générale de spécialisation, perfectionnement et extension de la PUC de São Paulo (COGEAE). Voici mon récit d'expérience:

*L'expérience que j'ai eue avec le français instrumental comprend les années 1988 et 1990. De ma part, j'entre dans ce contexte, invitée par Christine Rivas, attachée de coopération éducative de l'Ambassade de France à Brasilia. Elle m'a proposé de participer à un projet et de voir la possibilité de suivre le Master à la PUC de SP. Pour ce faire, j'ai dû passer les examens pour suivre le Master Recherche en Linguistique Appliquée à la PUC de SP. J'ai réussi à ces examens et en février 1989 j'ai commencé la première année de ce cours, ayant les dépenses des déplacements remboursées par cette représentation diplomatique: des billets d'avions toutes les semaines pour partir à São Paulo et suivre les cours lundi et mardi afin d'approfondir mes connaissances sur cette "méthode". Mon emploi du temps à l'Alliance française de Brasilia avait été organisé en fonction des voyages pour suivre ce cours à São Paulo. J'étais la seule à avoir un emploi du temps entre mercredi et samedi.*

*L'année suivante, il fallait donc penser à mettre en service un cours de Français Instrumental où je travaillais comme enseignante novice depuis 1986. J'ai pu suivre deux semestres à la PUC de São Paulo ayant réussi aux disciplines proposées. J'avais cours le matin et l'après-midi, il y avait assez souvent des rencontres du groupe de recherches. Le soir, je faisais des observations de classes de français instrumental chez Maria José Coracini et chez Jelssa Avolio. En 1989, j'étais au début de ma carrière enseignante et je me sentais comme une partie d'un engrenage de la politique linguistique qui devrait s'approprier cette "méthode". J'ai été trop impliquée et je craignais ne pas correspondre à ces dépenses financières des déplacements qui étaient énormes pour moi. À la fin de l'année, en octobre 1989, au moment de m'inscrire dans l'année suivante, j'ai été appelée par l'assistante de Mme Rivas, qui venait de partir. Catherine MacLoren m'a annoncé: "nous n'allons plus donner suite à ce projet, nous sommes à sec, nous allons investir vers le pays de l'Est à partir de maintenant". Cela dit, j'ai compris qu'il fallait continuer à mes frais ce cours à São Paulo, ce qui n'a pas été possible. Comment suivre cette formation à São Paulo sans soutien surtout pour une enseignante débutante? C'est à ce moment-là que j'ai décidé de commencer ma carrière d'enseignante auprès du système éducatif du District Fédéral comme enseignante de français langue étrangère. J'avais réussi un concours en 1986 qui allait périmer fin 1989. J'ai signé mon contrat avec le Secrétariat d'Éducation le 23 novembre 1989 et l'année suivante, en 1990, en parallèle, j'ai pu offrir un cours de Français Instrumental à l'Alliance française de Brasilia où je travaillais depuis 1986 avec l'approche communicative. J'ai eu deux groupes pilotes de français instrumental, sans grand succès. Le public cherchait à communiquer et peu de monde y venait pour apprendre à lire ayant des objectifs spécifiques de mobilité ou de lecture scientifique. Alors, après ces essais ayant peu d'étudiants, l'institution a abandonné l'idée de mise en service du français instrumental comme "méthode d'enseignement du français". L'année suivante, en mars 1990, j'ai eu l'occasion de recevoir Mme Coracini chez moi à Brasilia. Elle était venue à Brasilia comme formatrice dans une rencontre organisée par le Syndicat des Professeurs de Brasilia. Elle est restée chez nous deux jours, si je me rappelle bien. Je lui ai préparé une "peixada" assez simple à la maison et on a discuté sur cette recette de poisson et, bien sûr, sur ses projets à Campinas où elle allait travailler. Elle allait déménager. Elle venait de vendre sa maison. Soudain, à la télé, nous avons vu ensemble le Président de la République Collor de Mello qui faisait un discours avec sa nouvelle Ministre en Économie. Ils confisquaient l'argent de nos caisses d'épargnes... que cela a été difficile, le 16 mars 1990. Elle a pleuré. Tout le monde était désespéré par cette confiscation financière. Ce jour-là, j'ai fermé le chapitre intitulé Français Instrumental pour le rouvrir en 2012 et en septembre 2021. En 2012, quand je suivais mon doctorat à l'UnB, j'ai pu offrir à l'Institut de Lettres de l'Université de Brasilia, dans le cadre d'une discipline intitulée Histoire de l'Enseignement des Langues, sous la responsabilité de l'enseignant José Carlos Paes de Almeida Filho, les volumes du Bulletin du Français Instrumental que j'avais achetés et que j'avais reçus gratuitement entre 1989 et 1990. A vrai dire, j'ai fait mon abonnement à ce périodique à l'époque et j'en avais acheté quelques-uns, c'est pour cela que j'avais une double copie de ce matériel. J'ai pu offrir une collection complète à Almeida Filho, pour intégrer les documents de la Revue HELB et ces périodiques-là sont à disposition du public dans la salle interne du Programme de Pos-Graduação en Linguistique Appliquée de l'Institut de Lettres de l'UnB. En 2021, j'ai pu participer à une table ronde sur*

*le FOU et le FOS, quand j'ai pu lire un extrait de mon expérience dans les tous débuts de cette "méthode" au Brésil. Le français instrumental dans ma carrière enseignante vient à pas lents en 1988/1990, en 2012 et en 2021... ce qui n'est pas grave, ce sont juste de bons souvenirs d'une enseignante novice, expérimentée et retraitée... d'où ma question: le français instrumental est-il l'embryon de l'approche FOS et FOU au Brésil?"*

Après avoir lu et relu ce récit, quelques éléments surgissent comme expériences académiques: le fait de suivre des disciplines en Master Recherches, de participer aux rencontres du groupe de recherche et de faire des observations des cours chez COGEAE. Comme expériences professionnelles, je mets en exergue le fait d'avoir eu pendant l'année scolaire de 1989 un emploi du temps complètement différent des cadres de l'école et tout à différent des années précédentes, ainsi que le fait d'avoir proposé des cours pilotes en Français Instrumental, comme si c'était une autre méthode d'enseignement. J'avais donc des cours avec les ouvrages issus de l'approche communicative et des cours sans ouvrage spécifique, suivant cette "méthode Français Instrumental". Comme résultat, nous en tirons comme perceptions le fait d'avoir peu d'étudiants intéressés en Français Instrumental en contraste avec les groupes plus nombreux en Archipel ou Sans Frontières, méthodes ayant une approche communicative.

Ce récit nous présente l'invitation à la participation à ce projet national en 1988 comme début de cette expérience, passation des examens pour pouvoir suivre le Master Recherche ainsi que la fin de ce projet pour moi: fin 1989 avec le changement de priorité à l'Ambassade de France au Brésil. Il faut remarquer que les perceptions du quotidien pour suivre cette formation en Français Instrumental sont celles d'une enseignante novice. Il faut souligner qu'à l'époque, comme enseignante débutante, ayant fini la formation en Lettres françaises en 1986 et ayant trois ans comme enseignante à l'Alliance française de Brasilia, tout était assez nouveau et inattendu. Voyager toutes les semaines de Brasilia à São Paulo pour suivre un Master visant apprendre à mettre en place une méthodologie n'était pas dans l'inventaire de mes projets enseignants<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Pour connaître un peu plus de mon parcours enseignant, voir la Revue Le Français dans le Monde, n° 435, juillet-août, p. 32-33. 435.

Selon Huberman (2013), il y a un cycle dans la vie professionnelle de l'enseignant et il considère que les premières années sont des années d'insertion professionnelle. Des chercheurs brésiliens ainsi que francophones se sont spécialisés dans ce premier cycle de la vie d'un enseignant, les premières cinq années, voire trois ans pour quelques-uns, tout en considérant cet enseignant comme un enseignant novice ou débutant. Voz (2020) valorise les récits autobiographiques étant donné qu'ils peuvent apporter des éléments importants de l'insertion professionnelle d'enseignants novices.

Ce chapitre-ci ainsi que la présentation en table ronde en 2021 deviennent, après un laps de temps d'environ une trentaine d'années, rend possible faire un mouvement réflexif pour mieux comprendre mon contexte face aux politiques linguistiques dans le pays. Alors, avoir vécu cette expérience professionnelle au début de la carrière enseignante et avoir participé à un projet prioritaire issu de l'Ambassade de France à Brasilia a certainement eu un impact dans ma carrière enseignante surtout en ce qui concerne ma posture devant les projets et les politiques linguistiques proposés. Le changement de priorité concernant une politique linguistique au long de la même année s'est matérialisé quand j'ai écouté en octobre 1989 l'annonce des nouvelles priorités du gouvernement français après la chute du mur de Berlin: "nous sommes à sec" et "maintenant nous allons donner un appui aux pays de l'Est".

## **2. LE FRANÇAIS INSTRUMENTAL COMME UNE "MÉTHODE" OU UNE "MÉTHODOLOGIE"?**

Sans avoir l'ambition de faire le tour de l'histoire des méthodologies de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue étrangère et tout en respectant les limites imposées par ce chapitre, il nous semble capital une réflexion sur le terme "méthode" et "approche". Tout d'abord, la distinction entre les mots méthodes et méthodologie est encore un débat puisque ces mots peuvent avoir le même sens dans l'usage quotidien des enseignants de langues. Il me semble que c'est le cas, quand nous affirmons: "la méthode du Français Instrumental".

Cuq et Gruca (2017) nous proposent deux sens pour le terme “méthode” : soit comme matériel didactique soit comme une manière de s’y prendre pour enseigner et pour apprendre. Selon ces auteurs, une méthodologie est “un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes d’origines diverses qui le sous-tendent” (p. 264). Entretemps, Passeggi (1989) affirme que

On comprend par enseignement instrumental une méthodologie centrée sur les besoins spécifiques du public cible. Cet enseignement s’oppose à l’enseignement ‘global’ ou ‘général’ qui fait naître les méthodes universelles, créées pour attendre la demande d’un public sans besoins prédéterminés (p. 4).

Il nous semble assez intéressant à observer l’emploi du terme “enseignement” instrumental, signifiant une orientation méthodologique en opposition aux méthodes universelles. Ce sont donc les besoins qui guideront l’organisation de cet enseignement.

Nous pouvons citer comme besoin spécifique la lecture en langue étrangère. Dans les années 1980, selon Cuq et Gruca (2017), la problématique de la lecture est mise en évidence. Ce n’était plus question de lire en traduisant, ni de subordonner la lecture à l’oral. Nous voyons l’introduction des documents authentiques en classe et la complexité que cela a entamé. Dans une note de fin de page, ces chercheurs soulignent que “de nombreux étudiants spécialisés dans un domaine particulier sont venus en France faire une thèse de doctorat et ne pouvant se permettre de passer toutes les étapes de l’itinéraire traditionnel” (p. 155). Ce public cible devrait donc lire des ouvrages de son domaine d’expertise. Pour Cuq et Gruca (2017), “le renouveau méthodologique amorcé en français fonctionnel ou en français instrumental s’est ainsi étendu à l’enseignement du français en général” (p. 155).

Nous entrons dans le domaine des textes et des genres textuels et discursifs. Il fallait donc penser à une approche pour “didactiser des textes” (CUQ; GRUCA, 2017, p. 158). Plus tard, dans les années 1990, nous voyons d’autres termes, tels que “genres”, “textes discursifs”, “genres textuels” entre autres. Pour Cuq et Gruca (2017), “préparer les apprenants à la maîtrise des divers genres et types de textes, c’est non seulement les aider à comprendre un texte, mais c’est aussi leur fournir des instruments d’analyse qu’ils pourront réinvestir par la suite et les rendent autonomes” (p. 161).

Nous sommes dans le cadre de l'apprentissage du français par des adultes ayant des objectifs spécifiques et professionnels. Selon Cuq et Gruca (2017), "apprendre une langue répond toujours à un objectif fonctionnel, de quelque type qu'il soit" (p. 321). Ces auteurs nous font une ligne du temps qui présente cette problématique: Le français scientifique et technique (décennie 1960); le français de spécialité et le français fonctionnel (décennie 1970); "le creux de la vague (décennie 1980)" (p. 323); le français sur objectifs spécifiques (décennie 1990); le français langue professionnelle et le français sur objectifs universitaires (les années 2000).

Cette idée d'apprendre "un français qui se voulait fonctionnel pour des adultes motivés" (CUQ; GRUCA, 2017, p. 323) s'est traduit dans une politique de bourses et des aides universitaires surtout vers des pays non francophones comme le Brésil, la Corée, l'Irak, l'Iran ou le Mexique. Pour ces auteurs:

L'expression français fonctionnel, qu'on utilisait alors le plus couramment pour désigner la méthodologie d'enseignement qui était censée accompagner cette nouvelle orientation de la politique linguistique, semble construite sur le modèle de français instrumental qui était utilisé en Amérique du Sud au début des années 1970. Pour ces publics, l'idée d'instrument renvoyait surtout à un médium d'accès à la documentation scientifique et technique en français. De ce fait, l'orientation du français instrumental était essentiellement l'écrit, qui le mettait en porte-à-faux avec la méthodologie la plus répandue à l'époque, le modèle audiovisuel, qui était loin d'accorder la priorité aux compétences de lecture et d'écriture. C'est pourquoi les didacticiens tenteront rapidement, mais sans grand succès, d'imposer la formule enseignement fonctionnel du français, moins maniable mais plus proche des réalités méthodologiques" (CUQ; GRUCA, 2017, p. 323).

De ma part, je reconnais, en lisant cet extrait présenté, ce que j'ai pu vivre quelques années plus tard, presque 20 ans plus tard au Brésil, puisque dans les années 1970, j'apprenais le français avec l'ouvrage *De Vive Voix* et je n'ai eu que le contact avec le terme "instrumental" qu'à partir de l'invitation de Mme Rivas en 1988. J'ai constaté donc en observant les classes du projet COGEAE que les groupes d'étudiants étaient assez nombreux à la PUC de São Paulo composés par des adultes qui apprenaient le français à partir de cette orientation dans un contexte universitaire. Ce qui n'a pas été une réalité pour moi à Brasilia dans une institution telle que l'Alliance française.

Avoir appris une langue à partir de la méthodologie Structuro-Global-Audio-Visuelle (SGAV), commencer la carrière enseignante avec l'approche communicative ayant de passage un contact avec le Français Instrumental, voici un contexte à réfléchir. Nous passons, par exemple, de l'idée de "progression", centré sur l'objet d'apprentissage à une idée de valoriser l'interaction et la communication (CUQ; GRUCA, 2017, p. 185). Le mot "approche" qui semble plus souple, selon Cuq et Gruca (2017), est suivi du terme "perspective", notamment la perspective actionnelle qui surgit avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Ce recul vers un passé prétend montrer que l'espace donné à l'apprentissage global de la lecture qui visait un public adulte et universitaire a été donc raccourci par rapport à l'espace occupé par les approches et perspectives ciblées sur la communication, sur l'interaction et sur l'agir comme un acteur social. Mais finalement, la lecture n'évoque-t-elle pas la communication, l'interaction et ne met son interlocuteur comme un acteur social? Je répondrai affirmativement et j'ai vu donc apparaître le Français Sur Objectif Universitaire comme une expression d'un agir social. A vrai dire, dès les années 1989 et 1990 j'avais l'impression de parcourir cet agir social qui était demandé par ceux et celles qui désiraient suivre des études doctorales et qui voulaient interagir au préalable à partir de la lecture de textes scientifiques, c'est ce que nous proposons d'analyser plus en détail dans ce chapitre.

### 2.1. *Le Bulletin de Français Instrumental: une analyse de contenu*

Un article assez récent de Marcella dos Santos Abreu (2018) analyse le *Bulletin de Français Instrumental* publié par le Département de Français de la PUC-SP entre 1988 et 1991. Selon Abreu (2018), ce périodique surgit "à un moment très important pour les cours de lecture instrumental de textes en français dans les universités brésiliennes" et ce matériel induit une diffusion des formations et "d'intégration des chercheurs du domaine au Brésil (p. 411). Cette chercheuse nous présente une analyse thématique des articles du Bulletin, affirmant le "rôle de la lecture comme médiatrice dans le processus de légitimation d'une discipline, à ce cas-là, de la langue française dans le champ universitaire" (ABREU, 2018, p. 411).

Abreu (2018) nous rapporte les conditions préalables de production de ce Bulletin (1988-1991) dans son article, mettant en relief la première édition de la Rencontre Nationale de Français Instrumental en 1986. Ensuite, elle nous rappelle la publication de quinze articles issus de cette rencontre. A partir de Abreu (2018), nous comprenons le parcours de Maria José Rodrigues Coracini, un parcours de douze ans liés au français instrumental ainsi que l'entrée de cette discipline dans le domaine universitaire (ABREU, 2018, p. 412). Deux ans plus tard, le premier volume de ce Bulletin surgit. De cette analyse thématique réalisée par Abreu (2018) nous constatons la définition du français instrumental comme une méthodologie d'apprentissage ciblée dans les besoins d'un certain public et d'autres éléments fondamentaux pour comprendre les enjeux liés au français instrumental au Brésil.

Ce que je propose de faire est une modeste analyse de contenu des articles de la collection *Bulletin de Français Instrumental*, publiée entre avril 1988 et décembre 1990 (numéro 1 et numéros 4 au 12), visant à comprendre le rôle mené par ce projet national ainsi que les perceptions personnelles et professionnelles de la fin de l'appui institutionnel reçu. Comme nous n'avons plus les volumes 2 et 3, nous n'avons pas pu les analyser. Pour chaque numéro de ce périodique lu et analysé nous avons choisi un document qui nous a semblé le plus représentatif des débats menés à l'époque. Le tableau n. 01 prétend les présenter, ces documents sont compris comme des collaborations menées pour répandre le français instrumental.

**Tableau 1:** Choix d'un document par *Bulletin du Français Instrumental*

| Bulletin | Date       | Pages | Document   | Auteur.e                        | Observations   |
|----------|------------|-------|--|---------------------------------|--|
| v. 01    | Avril 1988 | 1-3   | Editorial  | Maria José Coracini             | Un espace de partage et de collaboration             |
| v. 04    | Nov. 1988  | 15-30 | Apprentissage ludique du français à travers le jeu et le discours publicitaire | Nancy Aparecida Alves           | Le genre publicitaire et le document authentique     |
| v. 05    | Avril 1989 | 3-8   | Rôle du professeur et de l'étudiant dans un cours de français instrumental     | Deyzeli Meira et Nicole Thimmig | Texte de Paulo Freire dans son œuvre Attention École |

|       |            |       |  |                                 |  |
|-------|------------|-------|--|---------------------------------|--|
| v. 06 | Juin 1989  | 37-45 | Typologie des textes: les textes de définition, d'application, d'inventaire et les textes commentaires | Marc Souchon                    | Présentation d'une programmation didactique conçue pour un semestre universitaire  |
| v. 07 | Sept. 1989 | 25-41 | Projet de lecture; mise en pratique du projet de lecture et présentation du travail écrit.             | Maria Luiza E. da Silva         | Des tableaux et l'évaluation des résultats   |
| v. 08 | Nov. 1989  | 3-14  | Discursivité et lecture  | Maria José Coracini             | Le texte comme une unité d'étude   |
| v. 09 | Avril 1990 | 09-13 | RED: rêve éveillé dirigé   | Deyzeli Meira et Nicole Thimmig | La créativité en classe de français instrumental                                   |
| v.10  | Juin 1990  | 12-29 | Enseignement de la grammaire en salle de classe  | Vera Lucia Marinelli            | La réflexion sur la grammaire du texte   |
| v. 11 | Oct. 1990  | 28-35 | Compte-rendu de la lecture du livre Entrées en Littérature   | Mára Lucia Faury                | L'autonomie de la découverte d'un univers culturel                                 |
| v. 12 | Déc. 1990  | 7-24  | Analyse de la lecture du texte La conquête de la vie   | Patrick Dahlet                  | La présentation de trois étapes d'une approche: globale, thématique et énonciative |

Source: Analyse de contenu réalisée par l'auteure de ce chapitre (2021-2022).

Le fait de choisir un débat par volume du *Bulletin du Français Instrumental* vise à répondre à notre question principale: Le français instrumental dans les années 1988-1990: l'embryon de l'approche FOS et FOU au Brésil? Nous avons des éléments qui nous incitent à répondre affirmativement à cette question. Nous avons choisi un document par *Bulletin* et nous avons au total dix documents dont deux de l'année 1988, quatre de 1989 et quatre de 1990.

Le premier document analysé parmi les dix Bulletins du Français Instrumental est l'éditorial du volume 1, de 1988. Tout d'abord, Coracini (1988) rapporte la dernière rencontre du Français Instrumental qui a eu lieu à l'Université de Campinas en novembre 1987 et rappelle la demande de la rencontre qui a eu lieu en 1986 à la PUC de São Paulo: la création d'un moyen de communication entre ceux et celles intéressés.es à l'enseignement du français instrumental. Là, elle raconte la raison du terme "bulletin"

comme un véhicule de communication “simple et rudimentaire” (p. 1). Elle rapporte aussi les paroles de Marc Souchon, lecteur à l’Université de Brasilia, comme un outil pour faire une intégration nationale. A Coracini de bâtir les ponts et inviter des chercheurs pour participer à ce projet ayant un appui du Bureau d’Action Linguistique de São Paulo. Elle conseille aux collaborateurs l’écriture d’un texte ayant au maximum cinq pages dactylographiées. Nous considérons deux objectifs principaux de ces Bulletins:

La mise en commun, dans un langage simple, des expériences pédagogiques et des réflexions théoriques sur l’enseignement et l’apprentissage de la lecture en langue étrangère, les rapports ou non avec la langue maternelle; et aussi, la présentation de compte-rendu d’ouvrages, récemment publiés et moins connus de préférence; Communiquer, dans un niveau national, la réalisation d’événements, des rencontres locales, le matériel disponible, les références bibliographiques récemment élaborées ou en élaboration. (CORACINI, 1988, p. 2)<sup>2</sup>.

Nous considérons que cet éditorial privilégie la collaboration, le partage et l’échange visant la création d’une communauté de chercheurs et praticiens sur l’enseignement et l’apprentissage de la lecture à travers l’orientation en français instrumental. Selon Coracini (1988), “l’existence de ce véhicule de communication dépend surtout de vous. L’espace est à vous: profitez-en” (p. 3 - Notre traduction)<sup>3</sup>.

Nancy Aparecida Alves rapporte l’atelier qu’elle avait réalisé lors du Bain Linguistique qui a eu lieu dans la ville Águas de Lindóia en mai 1988. Cet atelier a analysé et produit des annonces publicitaires à partir de quelques documents authentiques extraits de la presse. Elle nous présente les détails de son atelier, tel que le matériel utilisé et la durée de la séance faisant un volume horaire de trois heures. Elle nous dévoile la systématisation de son travail. Alves (1988) considère que la publicité a un “registre linguistique

---

<sup>2</sup> Notre traduction. Texte original: “Por em comum, numa linguagem despretenciosa, experiências pedagógicas e reflexões teóricas sobre o ensino-aprendizagem da leitura em língua estrangeira, em suas relações ou não com a língua materna; ainda nessa perspectiva, pode ser interessante a apresentação de resenhas de livros, de preferência recentes ou menos conhecidos.” (CORACINI, 1988, p. 2).

<sup>3</sup> Notre traduction. Texte original: “A existência deste veículo de comunicação depende essencialmente de você. O espaço é seu: aproveite!.” (CORACINI, 1988, p. 3).

simple par rapport à la complexité du discours” (p. 17). Elle valorise le plan sémiotique et les éléments socio-culturels implicites. Cela ouvre, selon l’auteure, “des possibilités de lecture riches et variées, permettant, entre autres, un accès à l’interculturel à travers la comparaison d’autres documents en langue maternelle” (p. 18). Ce débat sur l’interculturalité est toujours actuel surtout quand nous comprenons la langue comme langue-culture.

Deyzeli Meira et Nicole Thimmig ouvrent le premier volume du Bulletin de 1989 avec une analyse du rôle de l’enseignant et de l’étudiant en cours de français instrumental. Comme exemple, elles nous proposent un texte de Paulo Freire, de l’ouvrage *Attention École*. Nous y retrouverons la base de cette approche: l’enseignant délègue aux étudiants des actions à accomplir, par exemple, le choix des textes à étudier. Il identifie “les caractéristiques propres du groupe qui devront être respectées” (p. 5). Les auteures mettent en question la passivité dans des cours de langue quand les apprenants attendent les réponses et actions de l’enseignant: “Les étudiants sont considérés comme étant capables d’observer, de réfléchir, de faire des hypothèses, d’arriver à des conclusions, de remplir des lacunes à travers leur connaissance du monde et des autres langues” (p. 4).

Marc Souchon (1999) déclare que l’enseignant doit réfléchir au préalable et comme conséquence chaque enseignant pourra adapter son matériel pédagogique en fonction des objectifs spécifiques à atteindre. Nous y retrouverons les réflexions de Deyzeli Meira et Nicole Thimmig lors du Volume 1 de ce *Bulletin*. Lors du Volume 06 du Bulletin, il nous exemplifie que

Concernant les points de pragmatique abordée, l’objectif est d’amener les étudiants à s’interroger sur les ‘macro-fonctions’ discursives; par exemple, à propos de la ‘macro-fonction’ EXPOSER, de faire porter l’analyse sur des réalisations particulières telles que: EXPOSER EN DÉFINISSANT, EXPOSER EN DONNANT DES EXEMPLES, EXPOSER EN ÉNUMÉRANT [...] (SOUCHON, 1999, p. 43).

Maria Luiza E. da Silva corrobore avec Souchon (1989) quand elle affirme qu’il faut donc donner une emphase sur la macrostructure discursive comme une autre manière de classer et de faire comprendre le texte. Elle affirme que “quand nous avons devant nous une clientèle provenant de cours hétérogènes, nous éprouvons encore plus vivement le besoin d’engager les

élèves à nos tâches” (p. 25). Elle nous dessine trois tableaux (p. 28-29). Le premier concerne le projet de lecture: textes choisis (titre, sujet, source, type textuel) et présentation au professeur (prélecture). Le deuxième est le tableau de la mise en pratique du projet de lecture: présentation graphique du texte; présentation de la lecture et la construction du sens par rapport à l’interaction du code au sens et à l’identification des implicites et la présentation orale. Le troisième tableau présente le travail écrit après la présentation orale aux collègues: le mode de présentation et les indices de désirs d’écriture (oui ou non, et lesquels).

L’article de Coracini (1989) a comme objectif de présenter une conférence dans laquelle elle a réfléchi sur les principales approches de la lecture en classe de FLE à partir de la langue et par là le texte comme unité d’étude. Elle nous explique qu’elle adopte la position théorique de la lecture en tant que processus discursif. Le lecteur est “le sujet énonciateur d’un processus discursif, car c’est chez lui que le sens prend origine [...]” (p. 7). Elle déclare accepter dans la classe de langues étrangères toute sorte de texte étant donné que “la seule pédagogie possible sera celle d’accepter la pluralité de textes résultants et de ne pas vouloir réduire tout à une seule lecture, à un seul point de vue, à un modèle: celui du professeur ou du manuel didactique. Pour Coracini (1989), “seulement une pédagogie ayant pour but l’autonomie d’apprentissage, qui se soucie non pas de ‘transmettre des connaissances’, mais de rendre l’apprenant agent conscient de son apprentissage, peut rendre compte de la lecture en tant que processus discursif” (p. 12).

Deyzeli Meira et Nicole Thimmig nous aident à comprendre la créativité en classe de français instrumental. Elles valorisent l’affectif et entament des efforts pour développer le côté émotionnel chez les apprenants. Parmi les activités proposées pour atteindre leurs objectifs, il y a celle du rêve éveillé dirigé (RED), qui est une technique de Jean Claude Dortu pour rapprocher le rationnel et l’affectif. Il s’agit d’une invitation aux apprenants pour qu’ils restent en silence et imaginent une situation induite par l’enseignant. Il y a une valorisation d’une détente au préalable pour ensuite arriver à la créativité. Selon ces auteurs, “le professeur aide l’apprenant à découvrir des modèles et des corrections qui suscitent une ouverture à de nouvelles possibilités

inconnues. Le professeur est un ‘facilitateur’, un agent de l’apprentissage, jamais sa cause principale” (p. 15).

Vera Lúcia Marinelli nous fait réfléchir sur la pratique de la grammaire en classe dans un contexte universitaire, en cours de Lettres. C’est le passage de la grammaire de la phrase à la grammaire du texte. Elle nous présente cinq annexes comme des exemples de ce que nous pouvons faire en grammaire en cours. La théorie de l’énonciation est le socle de ses analyses. Pour ce faire, elle met en évidence la valeur d’“une réflexion théorique préalable de la part du professeur ainsi qu’une analyse pré-pédagogique des textes à être utilisés [...]” (MARINELLI, 1990, p. 23).

Mára Lúcia Faury nous présente un compte-rendu de la lecture du livre Entrées en Littérature. Le français instrumental valorise également ce genre, compris comme un récit ou une analyse. Le terme recension peut également nous induire à l’idée d’inventaire détaillé ou même un examen critique. Ce que l’auteure a proposé est plutôt cette narration critique de ce que l’écrivain Jean-Pierre Goldenstein a écrit en 1990, publié dans la collection dirigée par Sophie Moirand et intitulé Autoformation. Faury (1990) nous apporte des éléments sur cette collection, sur l’auteur, sur l’avant-propos présent dans cet ouvrage, sur l’œuvre (une description et une analyse par chapitre. Elle observe également les éléments de la couverture du livre. Pour Faury (1990, p34), il est nécessaire de “connaître d’autres possibilités d’entrées dans un texte littéraire”.

Patrick Dahlet nous présente un texte en portugais qui vise à expliciter les étapes d’une analyse d’un texte intitulé La conquête de la vie. Ce texte est assez dense ayant 4 pages de lecture. Il nous montre comment il a fait l’analyse globale en parcourant les indices iconiques, linguistiques et transparents. Ensuite, il nous induit à une analyse thématique comme une description des événements pour terminer avec une analyse énonciative. Cette analyse énonciative comprend la réflexion sur l’identité de l’auteur du texte et des interlocuteurs dans un jeu de pronoms: je, tu et on. Pour Dahlet (1990), les approches globale et thématique sont complémentaires. Il valorise les moyens d’élucidation disponibles dans le texte pour la production du sens chez le lecteur ce qui sera un facteur de mobilisation pour l’interprétation du texte.

Après avoir choisi des textes de dix volumes du Bulletin du Français Instrumental, nous constatons que ce périodique partageait d'autres éléments à part le contenu pédagogique et didactique en portugais et en français. Nous observons également des invitations à collaboration et une ouverture à des publications des pratiques et réflexions hors groupe de recherches. Nous retrouverons dans tous les volumes des analyses des fiches d'abonnements au périodique. Dans le volume 11, par exemple, nous avons une fiche d'inscription au Xe Congrès National des Professeurs de Français. Ce périodique servait aussi à communiquer des événements qui ont eu lieu et des listes de représentants de ce projet national au Brésil.

## EN CONCLUSION

Nous joignons Delory-Momberger (2019) lorsqu'elle affirme que "le récit de l'autre, [...] est ainsi l'un des lieux où s'expérimente notre propre construction expérientielle [...]; où elle s'éprouve comme *expérience* et *écriture* de soi dans un rapport médiatisé à autrui" (p. 84 – l'auteure souligne). Après avoir fait un récit d'expériences académique et professionnelle de mon entrée dans le contexte du français instrumental, quelques éléments sont mis en exergue tels que les termes "méthode", "méthodologie", "approche" et "enseignement" et aussi mes perceptions d'une époque vécue dans le va-et-vient entre Brasilia et São Paulo pour apprendre ce qu'était cette orientation méthodologique intitulée français instrumental.

Du récit personnel à la réflexion et l'analyse de contenu de dix documents, soi-disant un document par *Bulletin du Français Instrumental*, nous constatons que le terme le plus employé par les spécialistes des années 1988-1990 est "un enseignement du français instrumental". Ce n'est pas le mot "méthode", ni "ouvrage ou manuel". Ce qui est évident, c'est que le français instrumental à la PUC de São Paulo avait été réussi lorsque nous analysons plusieurs pratiques de lectures au long des *Bulletins* sachant que nous n'avons pas analysé tous les *Bulletins* dans leurs intégralités lors de ce chapitre. D'autres articles peuvent le faire ayant un autre regard sur cette thématique.

Quelques éléments de réponse à la question centrale de ce chapitre à propos du français instrumental comme un embryon des approches FOU et FOS nous guident dans une réponse plutôt positive. Les enseignants partageaient d’une diversité de genres textuels jusqu’à la lecture de textes scientifiques en plusieurs domaines (ABREU, 2018). Le rôle de l’enseignant était celui de coordonner et induire l’autonomie et la responsabilité. Le contexte des apprenants dessinait les objectifs des cours. Selon analyse réalisée par Abreu (2018), le groupe de collaborateur à ce projet était formé par des “précurseurs des expériences de cette langue dans le milieu académique” (p. 411). Nous avons d’autres espaces de lecture, un autre contexte de mobilité et d’autres politiques éducatives et linguistiques comme nous l’affirmait Abreu (2018), mais la pratique de la lecture critique et réflexive dans le contexte universitaire est toujours pertinente et propice à des reculs historiques et à des débats théoriques de nos jours.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABREU, M. dos S.. Bulletin de Français Instrumental (1988-1991) e a legitimação do francês no campo universitário. In **Estudos linguísticos**, São Paulo, 47 (2): p. 411-424, 2018. Disponible sur le site: <https://bit.ly/3PMIhJD>.
- ALVES, N. A. Le jeu et le discours publicitaire. In **Bulletin du Français Instrumental**, São Paulo/Brasília: Embaixada da França – B.A.L., v. 4, nov. 1988, p. 15-30.
- CORACINI, M.J. R. de F. Editorial. **Bulletin du Français Instrumental**, São Paulo/Brasília: Embaixada da França – B.A.L., v. 1, avril. 1988, p. 1-3.
- CORACINI, M. J. R. de F.. Discursivité et lecture. In **Bulletin du Français Instrumental**, São Paulo/Brasília: Embaixada da França – B.A.L., v. 8, nov. 1989, p. 3-14.
- CUQ, J.-P.; GRUCA, I. **Cours de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde**. 4<sup>e</sup>. éd. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2017.
- DAHLET, P. La conquête de la vie. In **Bulletin du Français Instrumental**, São Paulo/Brasília: Embaixada da França – B.A.L., v. 12, déc. 1990, p. 7-24.
- DELORY-MONBERGER, C. (Sous la Direction de). **Vocabulaire des Histoires de Vie et de la Recherche Biographique**. Toulouse: Édition Érès, 2019.
- FAURY, M. L. Compte-rendu de la lecture du livre Entrées en Littérature. Le Français Instrumental et l’activité du lecteur? In **Bulletin du Français Instrumental**, São Paulo/Brasília: Embaixada da França – B.A.L., v. 11, oct. 1990, p. 28-35.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Lisboa: Porto Editora, 2013.
- MARINELI, V. L. Une réflexion pratique de la grammaire en salle de classe. In **Bulletin du Français Instrumental**, São Paulo/Brasília: Embaixada da França – B.A.L., v. 10, juin, 1990, pp. 12-29.

- MEIRE, D. dos S. G.; THIMMIG, N. A. Le rôle du professeur et de l'étudiant dans un cours de français instrumental. In **Bulletin du Français Instrumental**, São Paulo/Brasília: Embaixada da França – B.A.L., v. 1, avril, 1989, p. 3-9.
- MEIRE, D. dos S. G.; THIMMIG, N. A. En travaillant la créativité dans un cours de français instrumental. In **Bulletin du Français Instrumental**, São Paulo/Brasília: Embaixada da França – B.A.L., v. 9, avril, 1990, p. 9-13.
- PASSEGGI, M. C. F. B. S. O Ensino Instrumental de Línguas Estrangeiras. In **Bulletin du Français Instrumental**, São Paulo/Brasília: Embaixada da França – B.A.L., v. 7, sept. 1999, p. 11.
- SILVA, M. L. E. da. Le Français Instrumental et l'activité du lecteur? In **Bulletin du Français Instrumental**, São Paulo/Brasília: Embaixada da França – B.A.L., v. 7, sept. 1999, p. 25-41.
- SOUCHON, M. Les sciences humaines, en français dans le texte. In **Bulletin du Français Instrumental**, São Paulo/Brasília: Embaixada da França – B.A.L., v. 06, juin, 1999, p. 37-45.
- VOZ, G. (2020). L'insertion professionnelle d'enseignants novices: identification des facteurs dans leurs récits autobiographiques. In **Phronesis**, 9 (1), 80–96. <https://bit.ly/3PPc7x6>. Disponible sur le site: <https://bit.ly/3Os3CqP>.

## RÉFÉRENCES SITOGRAPHIQUES

REVISTA HELB. <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb>.

# Actions de formation en FOS et en FOU dans deux universités brésiliennes: contexte local, enseignement et recherche articulés

Joice Armani Galli  
Sandra Medeiros Gurgel

## INTRODUCTION

Situé dans le cadre de la formation supérieure au Brésil, ce chapitre propose d'attaquer le sujet soit du côté de la recherche, soit du côté de la formation enseignante afin de mettre en exergue sa relation. Premièrement, nous présentons quelques résultats concernant le projet mené à la municipalité de Niterói, aux alentours de l'Université Fédérale Fluminense (UFF). Ensuite, nous proposons de vérifier la situation de l'Université Fédérale de la Paraíba (UFPB) en ce qui concerne la formation des futurs enseignants de français. Le choix par ces deux universités publiques brésiliennes se fait notamment car les auteurs comprennent avoir une mise en commun importante pour la discussion de la formation *de* et *en* français au Brésil. De même, il s'agit de deux régions différentes, qui soulignent par ce texte un dialogue assez pertinent au niveau de la formation supérieure en Français Langue Étrangère (FLE)<sup>1</sup>, dans tout le territoire national. À partir de ces deux entrées, nous cherchons à répondre à l'objectif central de ce chapitre, à savoir: problématiser le besoin d'une formation tournée vers

---

<sup>1</sup> Au Brésil l'appellation Français Langue Étrangère est ce qui désigne le Coursus de Lettres tourné vers les licences en langue française.

les spécificités de chaque contexte local. Autrement dit, la nécessité d'une formation plus spécifique, soit une formation plus adaptée (MANGIANTE, 2009; 2016).

Dans le premier cas, celui de l'enseignement et de la recherche à l'UFF, nous nous penchons sur le projet mené par le groupe d'études *Lenuffle*<sup>2</sup>, dont les difficultés de faire avancer l'enseignement-apprentissage du français dans les écoles publiques de la région métropolitaine de la capitale, Rio de Janeiro, ont été le déclencheur pour la mise en place de ladite recherche-action. Malgré le fort appel touristique dans la région, le processus d'acquisition du savoir autour d'une langue étrangère (LE) n'est pas dans les objectifs des politiques publiques linguistiques, dont Niterói fait l'exception. Il se fait que cette ville figure encore parmi celles où le français est offert comme discipline scolaire, tandis que la plupart des écoles publiques au Brésil n'ont pas cette langue, mais l'anglais comme synonyme de langue étrangère.

Les directives nationales de l'éducation brésilienne, le document appelé "*Base Nacional Comum Curricular*" (BRASIL, 2021) témoigne d'un effacement d'autres langues à part l'anglais. Face à ce contexte, ce sera à partir de la création d'une archive dont le but est celui de retracer l'histoire de l'implémentation du français dans ledit réseau public, que nous allons consacrer la première partie de ce chapitre. Ce sera autour de l'expérience menée dans les écoles publiques de cette région que nous allons produire ce document, nommé ici une archive mémoriale.

Dans le deuxième cas, celui de l'UFPB, nous cherchons à mettre en évidence la situation des étudiants en mobilité dans des universités françaises, voire francophones, avec le but de trouver des mécanismes pour faire avancer l'intégration de ce public dans le nouveau contexte d'études à l'étranger. Pour ce faire, nous nous appuyons sur le regard vers

---

<sup>2</sup> En portugais, L'Etramento 'Numérique' de la Fluminense pour le Français Langue Étrangère, d'où le sigle LENUFFLE, lequel compte aussi sur l'acronyme de l'université dont il fait partie. Voici le lien pour accéder aux informations du groupe: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/467257>.

le manque d'une formation spécifique. Compte tenu de ce fait le Français sur Objectif Spécifique - FOS et plus précisément pour le Français sur Objectif Universitaire - FOU "Les étudiants ont une formation générale en didactique, mais ne se retrouvent jamais en situations d'apprentissage ou de stage liées aux FOS/FOU", comme le soulignent Albuquerque-Costa e Parpette (2012, p. 18). Ceci dit, la recherche et la formation supérieure demeurent assez généralistes. Dans le même sens, pour répondre à la phrase-bateau: "Y-a-t-il des français sans objectifs?" (ASDIFLE, 2002), nous pouvons affirmer qu'il y en a certainement un français beaucoup plus universaliste qui risque de faire disparaître le français, par exemple, dans les écoles publiques (GALLI; PINHEIRO-MARIZ, 2021). Il faut mieux réfléchir sur les spécificités locales et sur la pertinence de faire diffuser un tel savoir dans la formation citoyenne depuis les premières années scolaires jusqu'à l'enseignement supérieur.

Étant donné le manque de formation aux niveaux théorique et méthodologique, nous comprenons qu'il y a la nécessité de discussion autour de ce sujet et que l'insertion des disciplines FOS/FOU pourront s'ouvrir sur un chantier de possibilités. Tout comme cet emprunt du mot aux génies, ce débat compte aussi sur une ingénierie de formation. L'une des propositions possibles est celle d'offrir des disciplines optionnelles tout comme l'insertion d'une branche dans la formation des futurs enseignants auprès du FLE. Tout en sachant que discuter du français au Brésil correspond à le mettre dans la perspective plurilingue comme culture pluricentrique (CALVET, 2008), ce travail s'inscrit ainsi sur les études autour de politiques publiques comme nous l'avons évoqué auparavant.

Voyons, dans la section suivante, l'exposé de réalités brésiliennes concernant le FLE. D'abord l'une, l'UFF, localisée au sud-est, dont l'exposé se fera à partir de trois sous-chapitres. Ensuite, nous présentons deux sous-chapitres sur la réalité des études de français et les actions pour la mobilité à la deuxième université, l'UFPB, celle-ci située au nord-est du pays. Pour finir, nous allons développer la section sur des propositions possibles et la clore avec des perspectives pour allumer le phare sur des recherches à ce sujet pour l'avenir.

# 1. LE CADRE DU FRANÇAIS DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES DE NITERÓI/RJ: RECHERCHE ET APPLICATION

Cette première section explicite l'expérience de la mairie de Niterói qui vient d'ajouter, dans son cadre des événements pédagogiques, une sensibilisation plus spécifique promue par le laboratoire Lenuffle, dont le titre se fait sous la façon d'une question: *À quoi sert le FOS dans les écoles publiques?* Il faut souligner que cette possibilité de travailler auprès des enseignants s'ouvre sur le besoin de discuter à propos de ce genre de formation. Néanmoins, pour arriver à cette situation qui va être inaugurée au début de l'année scolaire brésilienne, c'est-à-dire, à partir de mars 2022<sup>3</sup>, il faut remonter aux travaux réalisés depuis 2018 auprès des acteurs locaux concernant le cadre du FLE et sa représentation à l'UFF et à son entourage. Nous avons donc organisé cette partie sur trois points: le premier – la connaissance du terrain; le deuxième – l'archive française-école municipale et un troisième, dans lequel on va envisager la suite des formations et des recherches.

## 1.1. La représentation du français dans les écoles et dans l'université

À partir d'un regard socio-discursif, dont la parole a été prise aux participants qui ont raconté l'histoire de la langue-culture française, nous avons associé celle-ci à la recherche documentaire, afin de réaliser la cartographie du FLE à Niterói. Cela nous a permis de mieux comprendre le projet initial et de problématiser les difficultés pour donner suite au français dans ce réseau d'éducation. La réalisation du "Congrès Brésilien de Professeurs de Français", le CBPF, qui a eu lieu en septembre 2013, pour occasion de la XIX<sup>ème</sup> édition de ce congrès national, a été un moment historique pour le FLE à Niterói. La visibilité de la culture française dans la ville a attiré l'attention des politiciens sensibles à l'insertion de cette langue. Ainsi, depuis 2014 le français a été introduit aux programmes curriculaires des écoles publiques municipales de la ville (CODEÇO; GALLI, 2021).

---

<sup>3</sup> Il s'agit d'une prévision, car les effets du confinement se font encore et on peine à récupérer les calendriers scolaires.

Cette première recherche (2018-2020) concernant la représentation du français auprès des étudiants et professeurs a permis d'identifier, il est sûr et certain, encore une image assez stéréotypée du français comme il arrive un peu partout quand il s'agit d'évoquer le français dans le monde. Mais, dans notre cas de figure, on voudrait vérifier de façon à porter une recherche académique. Nous cherchons à l'époque mieux connaître quelles étaient les attentes de jeunes professeurs tout comme quelle était la réalité des écoles à partir de leurs représentations concernant le français. Voici deux exemples à titre d'illustration: Dans le cas du groupe 'les attentes', l'une des réponses fournies par la plupart des étudiants dont 33% correspondaient à un 'français' encore 'chic/élitiste'. Cette réponse attire l'attention vu qu'il s'agissait des étudiants en fin de formation. Pour ce qui était de la 'réalité', le deuxième groupe de réponses, la même question n'a pas reçu plus que 10% de réponses. Il faut mettre en évidence que dans ce groupe de professionnels de l'éducation la réponse la plus indiquée était celle qui correspondait à 'une langue moderne'. Cette donnée est assez révélatrice sur la totalité de 65 questionnaires dirigés aux écoles publiques.

De même, nous avons réalisé des recherches auprès des équipes directives pour mieux comprendre cette réalité de façon globale. Le binôme *expectative x réalité* a rendu des résultats fort intéressants comme le souligne l'article publié dans la revue "Leitura", de l'Université Fédérale d'Alagoas/UFAL (Galli *et al* (2021).

## 1.2. L'implémentation de l'enseignement-apprentissage du français dans la municipalité de Niterói

Pour ce qui est de ce chapitre, l'analyse de telles situations a révélé l'omniprésence d'une représentation encore figée de la part des étudiants sur le français comme langue de l'élitisation. Par contre, une représentation assez ouverte du côté de la réalité des acteurs dans les écoles (DIAS, 2021), notamment face au développement des outils numériques en classe, nous a apporté un souffle de fraîcheur.

Ensuite, entre les années de 2020 et 2021, le groupe d'études s'est lancé sur une recherche plutôt vers l'organisation d'un recueil sur les projets entre

l'université et l'éducation élémentaire, plus précisément dans la relation entre les langues et l'éducation primaire, dont le nom au Brésil correspond à celui d'*Educação Básica* (EB). Ladite recherche voudrait enregistrer le rapport entre la formation supérieure et la réalité locale, car ces projets ont permis de créer une 'archive mémoriale' sur le parcours du FLE dans la mairie et les projets autour de l'éducation, plus précisément, dans les cursus Lettres-Français dans l'université pendant la décennie précédente. Pour ce faire, nous avons mobilisé l'analyse de discours et d'autres outils méthodologiques empruntés aux sciences de l'éducation pour arriver aux résultats finaux.

Ce sont les réponses des enseignants de Rio de Janeiro qui ont mis en évidence l'assise méthodologique la plus pertinente pour donner suite à la recherche. Situées dans le contexte d'une ingénierie de formation, les réponses des enseignants sur l'envie de mieux connaître le FOS ont fournies des pistes pour mieux avancer sur le terrain de la recherche et de la formation dans le cadre des écoles publiques qui offrent le français à Rio de Janeiro. Puisque le FOS, développé depuis une quinzaine d'années dans le contexte francophone pour répondre à des demandes de conception de formation très ciblées en contexte professionnel (MANGIANTE; PARPETTE, 2004; CARRAS *et al.*, 2007; MOURLHON-DALLIES, 2011), nous avons compris que celui-ci se présente comme une possibilité à transposer les démarches d'ingénierie du français professionnel en milieu scolaire. Afin de contribuer à la définition de ces besoins d'apprentissage et de permettre l'élaboration d'une formation plus adaptée, nous avons choisi de nous lancer sur la lecture d'une auteure qui parle à propos du thème à l'heure actuelle, telle que Céline Beaugrand, dans sa thèse "Transposition des démarches du français sur objectifs spécifiques en contexte scolaire. Élaboration didactique en français langue de scolarisation dans trois disciplines du collège", soutenue en 2019.

Ceci dit, nous sommes en train d'étudier la littérature du domaine pour bien avancer sur les formations de professeurs de français dans les écoles publiques, car à partir des résultats du *corpus* nous avons compris la pertinence de ce travail. Voici une dernière section dans cette première partie du chapitre pour clore la présentation de la recherche menée auprès de l'UFF et des écoles locales.

### 1.3. Les recherches du FOS en milieu scolaire

La discussion sur la lecture de la thèse de Beaugrand (2019) dans le groupe de recherche tout comme la réflexion portée par des chercheuses brésiliennes comme Albuquerque-Costa (2016); Bouchonneau et Galli (2017) ont contribué à la proposition d'un troisième projet, cette fois-ci démarré à la fin de l'année 2021<sup>4</sup>. En quelques mots, la connaissance sur terrain, réalisée depuis 2018, nous a permis de partir sur les grandes étapes du FOS, à savoir: l'analyse des besoins, la collecte et l'analyse de données orales et écrites dans les situations scolaires et la phase d'élaboration didactique à partir des besoins identifiés.

Dans le cas de cette recherche, nous pouvons déclarer que les premiers projets ont permis de mieux connaître la réalité locale, c'est-à-dire, l'identification et l'analyse de leurs besoins. En ce moment, nous essayons de réaliser la collecte et l'analyse de données, en particulier à partir du registre et de l'analyse du discours enseignant. Pour l'avenir nous allons nous pencher sur l'élaboration didactique plus détaillée.

Dans les attentes des enseignants des établissements publics, il s'agit donc d'une nouvelle approche sur le plan didactique pertinente pour mieux répondre aux enjeux de l'expansion du FLE dans les écoles de la région. Celles-ci soulignent notamment que la réussite de l'inclusion scolaire du français nécessite de s'intéresser à la dimension interculturelle (MANGIANTE, 2011; 2015). Dans les formations à venir, telles que "À quoi sert le FOS dans les écoles publiques", comme nous l'avons annoncé auparavant, l'interculturalité et ses interfaces seront prises comme d'importantes entrées pour le débat autour d'une formation plus pointue et adaptée à la réalité locale (GALLI, 2017c). En effet, il s'agit d'un investissement à ce nouveau champ didactique par les différents acteurs chargés de la scolarisation de ce public.

À partir de réflexions comme celles apportées par Beaugrand (2019) et Mangiante (2009), nous cherchons à guider les prochaines étapes de la démarche à l'élaboration d'une formation en FOS et sa déclinaison dans le contexte scolaire. Nous comprenons qu'il faut identifier les objectifs

---

<sup>4</sup> Dont la durée est prévue jusqu'à mi-juillet 2024.

spécifiques dans la réalité scolaire pour entamer les premières lignes d'un programme d'enseignement écrit et discuté de façon collective aussi pour la formation supérieure.

Comme nous l'avons signalé auparavant, passons au deuxième axe de ce chapitre qui prend en considération la mobilité étudiante.

## **2. LA RÉALITÉ DES “ÉTUDES” SUPÉRIEURES EN FRANÇAIS ET LA MOBILITÉ À L'UNIVERSITÉ FÉDÉRALE DE PARAIBA (UFPB)**

Au cours des dernières décennies, il y a eu une augmentation exponentielle des politiques de mobilité académique. Les étudiants qui souhaitent étudier différents domaines recherchent des universités étrangères, dans notre cas, des universités françaises/francophones avec pour objectif principal de poursuivre un diplôme de premier ou de deuxième cycle. Les Accords et les Coopérations entre universités ne cessent de se multiplier. De plus, les structures issues d'une politique du gouvernement français visant à attirer des étudiants dans les universités françaises et francophones contribuent à l'augmentation de ce nombre chaque année. Cette préoccupation n'est pas nouvelle chez le ministère des affaires étrangères et européennes qui a défini, en 2000, d'après Mangiante et Richer (2014, p. 3), “la prise en compte des demandes de formation des nouveaux publics d'apprenants de FLE comme l'une de ses priorités affichées – et le FOS en constitue l'une des réponses clairement encouragées”.

Ainsi, notre objectif dans cette partie du chapitre est de présenter un état des lieux de l'internationalisation à l'UFPB (l'Université Fédérale de la Paraíba) comme espace potentiel où la formation FOS/FOU s'intégrera selon les besoins des étudiants.

### **2.1 Les agents de Coopérations pour la mobilité à l'UFPB**

Commençons par présenter ce qu'est l'Agence UFPB de Coopération Internationale (ACI/UFPB) créé par la résolution CONSUNI n° 44/2018, remplaçant le Conseil consultatif pour les affaires internationales (AAI).

L'ACI/UFPB vise à promouvoir la politique d'internationalisation de l'UFPB, réglementée par la résolution CONSUNI n° 06/2018. Son objectif principal est de disséminer les savoirs académiques et scientifiques auprès de différents acteurs et dans différents lieux. De plus, l'ACI/UFPB cherche à développer la consolidation de la culture afin d'assurer l'échange social.<sup>5</sup>

Les programmes d'internationalisation à l'UFPB sont le fruit d'un travail assez reconnu et se justifient par le nombre d'étudiants et des professeurs en mobilité. Selon le site concernant les données de l'Internationalisation de l'UFPB, de 2015 à 2019 (Il n'y a pas eu de mobilité pendant la pandémie, c'est-à-dire depuis 2019) la France reste en 3<sup>ème</sup> place avec 27 étudiants de l'UFPB en mobilité dans ses 12 universités grâce aux accords entre l'ACI/UFPB et les universités françaises. Ces données, actualisées en octobre 2020, légitiment la pertinence de la formation FOS/FOU en tant qu'agents des pratiques linguistiques, de la littérature académique et du développement des compétences interculturelles tournées vers la mobilité internationale, car d'après Richer (2008, p. 21) "la culture-civilisation tient une place centrale en FOS".

Du côté du troisième cycle, le Programme d'Internationalisation Institutionnelle (PRINT) vise à encourager l'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur et des instituts de recherche au Brésil, afin d'accroître l'impact de la production académique et scientifique réalisée dans le cadre des programmes d'études de la post-graduation. Selon la carte de l'internationalisation, il y a 11 professeurs en mobilité (des données prises avant la pandémie de la COVID-19, soit de 2015 à 2019) dans des universités françaises.<sup>6</sup>

L'un des autres aspects qui doit être pris en compte dans le contexte de l'internationalisation à l'UFPB est celui du PROMOBI (Programme de Mobilité Internationale) lequel s'adresse aux étudiants de premier cycle

---

<sup>5</sup> Voici le lien vers les documents concernant cet aspect universitaire brésilien: <https://bit.ly/3oMyRTf>.

<sup>6</sup> Tous les documents concernant cet aspect sont disponibles sur le site <https://bit.ly/3vdYSOT>.

intéressés par un ou deux semestres de mobilité académique internationale dans des universités avec lesquelles l'UFPB a un accord actif. Après la sélection interne, d'autres critères d'évaluation sont déterminés par l'université d'accueil (exigence de niveau linguistique prouvé par des documents officiels) et il appartient au candidat de présenter un justificatif du niveau linguistique requis par l'établissement d'accueil. Les universités et les institutions indiqueront normalement sur leurs plateformes et sites *Web* les certificats de LE et le niveau de compétence requis. Dans le cas de l'UFPB, le Département des Langues Étrangères Modernes (DLEM) propose, annuellement, des tests de compétences linguistiques pour le français ainsi que pour l'espagnol et l'anglais.

## 2.2 Les études de français à l'UFPB et la place des approches pour la mobilité

La réalité de l'internationalisation à l'UFPB présentée jusqu'ici nous amène à évoquer et à adopter le concept de littératie, c'est-à-dire, en plus de la compétence linguistique, nous soulignons la pertinence de parler des connaissances liées aux éléments culturels requis dans le processus de la mobilité académique. Selon Camelo et Galli (2019, p. 471), "la littératie en langues constitue un événement social qui prend en charge la politique et la culture comme des biais pertinents qui traversent le discours des LE, car elle analyse les relations de pouvoir dans la constitution identitaire des sujets".<sup>7</sup>

Ceci dit, la perception de savoir-faire et de savoir-être, propres à des contextes sociaux différents, offre à nos élèves de plus en plus hétérogènes une interaction efficace dans des contextes socioculturels différents, dans une perspective interculturelle. Dans ce sens d'après Boukhannouche (2012), les programmes de formation FOS ou FOU contribuent à la connaissance

---

<sup>7</sup> Notre Traduction. Texte original: O letramento em línguas ocorre como acontecimento social situado historicamente, contextualizando política e cultura como vieses que atravessam o discurso das LE, já que analisa relações de poder na constituição identitária dos sujeitos.

de la dynamique universitaire concernant les compétences linguistiques et méthodologiques nécessaires aux études dans ce contexte socioculturel.

L'internationalisation est une réalité qui doit être prise en compte dans tous les espaces et par tous les établissements d'enseignement. À ce stade, le processus de l'internationalisation à ladite université doit avoir un lien étroit et direct avec l'enseignement de FLE surtout en ce qui concerne la formation des enseignants visant à préparer les étudiants à suivre des études universitaires en français. Il faut le faire pour les préparer à travailler l'enseignement du français dans le contexte de l'avènement de la mobilité académique. À cet égard, une question centrale se pose: De quoi s'agit-il la réalité de la formation supérieure en français surtout en ce qui concerne les politiques de préparation pour l'internationalisation à l'UFPB?

Il est important de construire notre raisonnement en tenant compte du paradoxe entre la demande croissante de mobilité étudiante et l'absence théorique et méthodologique dans le français généraliste. Encore selon Mangiante et Richer (2014, p. 3) "ce domaine disciplinaire vers le FOS ou FOU continue à rester marginal dans les programmes de formation proposés aux étudiants comme aux enseignants en stages".

Nous ajouterons que des options de formation pour la mobilité étudiante et des éléments contribuant à la connaissance de la dynamique universitaire n'apparaissent pas encore dans le Projet Pédagogique (PPC) de la licence en Lettres/français (PPC RESOLUÇÃO 54/2018). La mobilité académique et les formations nécessaires à ce contexte ne font pas partie des activités de l'étudiant pendant son cursus. La licence en Lettres/Français présente comme objectif général de promouvoir la formation des enseignants de français de l'EB, dont les pratiques sont à l'écoute des besoins de la société. Ce cours de licence en langue française compte 180 étudiants effectifs et sa grille curriculaire est composée par des disciplines de langues, littératures, phonétique et phonologie du français, les stages supervisés, lecture et production de textes en français. Il est intéressant de noter que le cours de Lettres/Français offre la discipline "Français Instrumental" à d'autres cours de l'UFPB. Certains cours comme la Philosophie, la Gastronomie, les Relations Internationales, le Tourisme, entre autres, demandent au

DLEM des professeurs de français pour enseigner la matière du “Français Instrumental” dans le but de fournir des outils pour la lecture et la compréhension de textes en français à des étudiants universitaires non-spécialistes. La lecture-traduction de textes simples fournit les structures linguistiques et le vocabulaire minimum nécessaires à la compréhension de textes spécialisés.<sup>8</sup> Pour ce qui est de la traduction, il fallait un chapitre spécial pour lui consacrer toute son importance, ce qui excède en ce moment l’objectif de ce texte.

Tout en sachant de la résistance que Le Français Instrumental a dû faire pendant la période de la didactique au Brésil, ce titre dont la suite n’a pas de place que dans les pays de l’Amérique Latine et notamment ici, a représenté la façon de donner suite au français chez nous dans cette époque-là, où l’anglais était encore une fois la LE officielle<sup>9</sup>. À ce propos, voyons ce qui affirment Camelo et Galli (2019) pour ce qui est de l’enseignement de langues par le biais de l’instrumental dans l’actualité:

[...] nous nous interrogeons sur l’enseignement de LE d’un point de vue instrumental, et nous soulignons la pertinence de réfléchir à des politiques publiques axées sur la construction des savoirs linguistiques, des savoirs sociaux, culturels et idéologiques qui sont dans le tissu du discours (CAMELO; GALLI, 2019, p. 467)

Ainsi, même si le Français Instrumental offre des outils pour comprendre les textes français, ceci ne suffit pas pour l’internationalisation, qui nécessite d’une connaissance plus approfondie des aspects culturels, par exemple. Cette littératie est importante et doit faire partie des programmes pour la préparation au contexte universitaire international. Comme l’explique Richer (2008, p. 22), “le français sur objectifs spécifiques n’a pas développé de méthodologie spécifique: il s’est moulé dans les divers courants méthodologiques qui ont parcouru la didactique du F.L.E”. L’auteur ajoute que “l’enseignant de F.O.S. qui le distingue de l’enseignant de FLE qui, lui, pour ses enseignements, recourt à un manuel unique” (Idem.).

---

<sup>8</sup> Toutes ces informations sont sur le site <https://bit.ly/3OxCRBg>.

<sup>9</sup> A ce sujet la thèse sur les examens de ‘proficiência’ en français au RS (Rio Grande do Sul) présente un panorama assez intéressant autour du ‘Français Instrumental’ dans la région sud du Brésil, comme le signale l’article de Galli (2006).

Si l'on revient au PPC de Lettres/français, il n'existe donc pas dans ce Projet Pédagogique de la licence en Lettres/Français (PPC RESOLUÇÃO 54/2018) de disciplines qui prennent en compte la littérature, y compris la dimension interculturelle, pour l'intégration en contexte académique français. La perspective interculturelle ainsi que les éléments de la littérature présentés pendant tout le cursus se limitent essentiellement aux aspects socioculturels inhérents à la vie quotidienne française. Il n'y a pas par exemple des moments dans la salle de classe qui favorisent, d'une part, la découverte de l'environnement universitaire français, la connaissance du quotidien des étudiants dans une université française, la compréhension d'un programme de cours universitaire. D'autre part, la rédaction d'un courriel à un professeur d'une université française n'est pas considérée comme activité d'expression écrite, parmi d'autres.

Il est important également de mentionner la licence de Langues Étrangères Appliquées aux Négociations Internationales (LEA-NI), dont l'histoire a commencé depuis 1970 en France, en tant qu'espace où la formation FOS/FOU devient pertinente. Cela dit, l'UFPB possède un accord de coopération scientifique, pédagogique et de recherche, avec l'Université de La Rochelle (ULR), avec laquelle présente comme principal objectif former un nouveau profil professionnel capable de travailler dans des dialogues et des échanges internationaux. Dans ce cadre, sont fixées les conditions de réalisation du programme d'échange d'étudiants du LEA-NI et de l'ULR. Les diplômés de ce cours ont comme qualifications de base des compétences culturelles et communicatives en anglais, en français et en espagnol, en plus des techniques de négociation internationale, de la capacité de conseiller, d'arbitrer et de coordonner tous les échanges internationaux. Il est également important de dire que le LEA-NI a accueilli 14 étudiants français venus de La Rochelle, Paris-Nanterre et Rouen et 10 étudiants sont partis faire des études dans des villes françaises comme Lyon, Poitiers et la plupart sont allés à La Rochelle. Cela montre la dimension de la mobilité au LEA-NI, car ces échanges, parmi d'autres, révèlent que les accords entre l'UFPB et les universités françaises/francophones sont actifs et justifient tous les projets vers l'internationalisation.

Enfin, nous ferons référence aux cours et projets d'*Extensão* (et son Programme de Bourses)<sup>10</sup> de l'UFPB offerts à la communauté. Ces cours et projets sont dirigés par le Pro-rectorat d'*Extensão* (PROEXT), celui-ci a pour fonction de coordonner la politique d'*Extensão* de l'UFPB basée sur le travail académique et social qui favorise la production et la démocratisation des connaissances. L'*Extensão* est une opportunité pour les étudiants de vivre une expérience d'apprentissage contextualisée lorsque plusieurs cours libres sont offerts à la communauté hors de l'UFPB. Concernant la représentativité de l'internationalisation dans l'*Extensão* à l'UFPB, on peut dire que des cours et des projets basés sur l'enseignement-apprentissage de LE (anglais, français, espagnol, entre autres) sont offerts tous les ans et la communauté est nombreuse à participer de ces cours et projets. Nous sommes convaincus que les méthodologies axées principalement sur la formation ou la préparation linguistique et interculturelle pour l'internationalisation auraient de l'espace et de l'intérêt dans l'*Extensão* à l'UFPB.

D'après ce que nous avons vu et sachant qu'il est de la responsabilité de l'étudiant d'avoir des connaissances suffisantes pour suivre les cours dans une université française/francophone, il faut réfléchir sur quelles formations FOS/FOU les enseignants de FLE reçoivent pour préparer leurs étudiants à la mobilité académique. Ainsi, nous nous interrogeons sur quelles contributions formatrices linguistiques et culturelles pour couvrir les exigences présentes dans les universités françaises/francophones et quels projets sont axés à l'UFPB sur la formation des étudiants et des enseignants intéressés par ce contexte de la mobilité académique. Il est évident que ces réflexions sont essentielles dans le cadre des universités engagées dans la création et la promotion de modèles innovants de coopération universitaire internationale comme c'est le cas de l'UFPB.

---

<sup>10</sup> Le Programme de Bourses d'*Extensão* (PROBEX/UFPB) fait partie de la politique d'*Extensão* de l'UFPB et son objectif est d'entrelacer la formation des étudiants avec le développement d'actions d'*Extensão* offertes à la communauté. Des propositions de cours ou de projets sont évaluées à travers un avis public. Les coordinateurs des actions approuvées sélectionnent leurs étudiants stagiaires et ils reçoivent une bourse pour une période d'un an pour réaliser des expériences qui vont contribuer à leur développement professionnel. Le lien vers les documents concernant le PROBEX: <https://bit.ly/3zrfGEt>.

## EN CONCLUSION

Nous n'arrivons absolument pas à clore les sujets lancés au départ de notre chapitre, à savoir: la recherche et la formation en langue française dans l'enseignement supérieur au Brésil. Il s'agit plutôt de laisser au lecteur, de partager auprès de vous et de la communauté scientifique du français nationale les inquiétudes et les angoisses concernant l'avenir du français dans un pays non-francophone comme le nôtre. Nous comprenons qu'il s'agit de discuter d'une LE dont les valeurs humaines sont de valeurs partagées dans une communauté internationale, qui vise promouvoir la formation citoyenne dans le monde. Voici l'un des aspects qui a motivé la production de ce chapitre à deux mains.

À partir du binôme incontournable de toutes les langues, mais en particulier pour le français, soit la langue-culture, nous avons cherché à présenter des recherches menées au sud-est et au nord-est, dont le point commun est celui de se poser des questions pour un français aux générations futures à partir d'une analyse sur terrain. Pour ce faire, nous avons cherché de mieux comprendre l'impact d'un français ancré encore sur des stéréotypes et des clichés, voire d'un français assez généraliste afin de pouvoir envisager des formations plus fléchées, plus adaptées aux besoins locaux (GALLI, 2018). De même, on s'interloque sur la façon d'assurer une préparation d'excellence aux étudiants partants en mobilité si la référence est celle d'un français de manuel universaliste? il s'agit d'une question?

Pour ce qui est du français en tant que recherche portée à l'UFF et dans leur entourage, nous pouvons affirmer que les travaux développés jusqu'au moment invitent d'autres acteurs politiques à nous rejoindre de plus en plus vers un dialogue dans la recherche et la formation supérieure. En sachant qu'il s'agit d'un terrain assez difficile, vu que les représentations sont encore figées dans l'imaginaire de la législation brésilienne. Ainsi, nous comprenons que l'introduction de projets à ce titre présente de retombées à de multiples niveaux ce qui fait une ingénierie de formation dans le contexte d'une politique linguistique, qui se veut publique et plus ouverte aux enjeux de la langue et cultures francophones.

Du côté de l'UFPB, nous sommes convaincus que cette université est soucieuse de promouvoir et d'étendre l'internationalisation de l'enseignement et de la recherche. Pourtant, d'après ce que nous venons de présenter concernant la réalité des études de français et la formation supérieure en français et la mobilité dans cette université, il y a un manque de théories et de méthodologies vers une formation spécifique du FOS et plus précisément pour le FOU. Il est grand temps de mettre en œuvre des stratégies opérationnelles pour préparer les étudiants à l'internationalisation. Si l'on reprend les questions posées à propos des formations FOS/FOU pour les enseignants de FLE et les projets à l'UFPB qui sont axés sur la formation des étudiants et des enseignants intéressés par le contexte de la mobilité académique, il nous est possible de faire des suggestions. Après avoir réalisé des enquêtes pour identifier les besoins langagiers, culturels et d'apprentissage des étudiants en mobilité, il serait intéressant de multiplier l'offre de disciplines optatives dans le cours de Lettres/français ainsi que des formations FOS/FOU dans des cours libres selon la spécificité des contextes, l'insertion d'une branche dans la formation des futurs enseignants auprès du FLE. En ce qui concerne les programmes de troisième cycle, il faudrait encourager les étudiants à suivre des cours de langue et culture française dans le but de se préparer à l'épreuve du PROMOBI mais aussi au contexte universitaire français.

Pour finir, nous comprenons qu'il y a encore un long chemin à faire. Mais le plus important c'est de voir que ce chemin s'ouvre à de nouveaux regards épistémologiques et que le français interpelle sur sa place dans le monde, et en particulier au Brésil, en tant que langue de citoyenneté.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALBUQUERQUE-COSTA, H.; PARPETTE, C. Formation culturelle et linguistique des étudiants brésiliens en mobilité universitaire en France: projet de recherche de l'Université de São Paulo et de l'Université de Lyon 2. In **Synergies Brésil**, n. 10, p. 11-21, 2012. Disponible sur le site: <https://gerflint.fr/Base/Bresil10/albuquerque.pdf>. Accès le: 30 dez. 2021.
- ALBUQUERQUE-COSTA, H.; PARPETTE, C. (Edts.) **Français sur objectif universitaire: méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes**. Série ENJEU, Volume 4. São Paulo: Editora Paulistana, 2016.

- ALBUQUERQUE-COSTA, H. Des cours de français sur objectifs spécifiques en milieu universitaire: du français instrumental au Français sur Objectif Spécifique à l'Université de São Paulo. In **Synergies Argentine**, v. 03, p. 7-114, 2016.
- ASDIFLE, Les Cahiers de l'. **Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s)**. Actes des 29 et 30 rencontres. Mars: Paris et Octobre: Grenoble, 2002.
- BEAUGRAND, C. **Transposition des démarches du français sur objectifs spécifiques en contexte scolaire**. Élaboration didactique en français langue de scolarisation dans trois disciplines du collège. Thèse. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, 2019. 475 pages.
- BOUCHONNEAU, N.; GALLI, J. A. **Le FOS et le FOU au Nord-est du Brésil: quel avenir?** Recife: EDUFPE, 2017.
- BOUKHANNOUCHE, L. **Le français sur objectif universitaire**. *Glottodidactica*, Anul III, Vol. I, 2012. Disponible sur le site: <https://bit.ly/3cGIIlg>.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponible sur le site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.
- CALVET, L-J. Ma francophonie: entre le local et le global. In: Faire vivre les identités francophones. In **Synergies Monde**, n. 5, p. 31-49, 2008.
- CAMELO, E.; GALLI, J. A. Línguas estrangeiras e outras relações possíveis com a escola pública. **Revista Investigações**, Recife, V. 32, n. 2, p. 456-478, 2019. Disponible sur le site: <https://bit.ly/3Py9vUB>.
- CARRAS, C. *et al.* **Le français sur objectif spécifique et la classe de langue**. Paris: Cle International, 2007.
- CODEÇO, Y.; GALLI, J. A. Expressão da língua francesa no ensino público de Niterói: um olhar sobre a diversidade linguística em terras fluminenses. In **Revista PIBIC Linguística, Letras e Artes UFF**, 2021. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). <http://revistapibic.uff.br/revista-2019/>. Accès le: 16 fév. 2022.
- DIAS, B. L. T. Expectativas e realidade em instituições de ensino de Niterói: do FLE ao FOS e ao FOU. FILHO, E. S. B; KALTNER, L. F. (Org.). **Estudos de linguagem, reflexões sobre diversidade**. História, Política e Contato Linguístico. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 329-337. Disponible sur le site: <https://bit.ly/3RWDS8W>.
- GALLI, J. A. La notion d'interculturel et l'enseignement-apprentissage des langues étrangères au Brésil: représentations et réalités du français. ZANINI, M. (coordonné). **Synergies Brésil – Territoires et expériences de la francophonie en Amérique du Sud et ailleurs**. Numéro 12, GERFLINT, 2017c, p. 81-102. Disponible sur le site: <https://bit.ly/3ozXkL3>.
- GALLI, J. A. Des représentations culturelles dans l'enseignement-apprentissage de français: la langue comme signe d'altérité dans le programme Brafitec. In: COSTA-FERNANDEZ, Elaine; DENOUX, Patrick; LESCARRET, Odette. (Edts.). **Mobilités, Réseaux et interculturalités, nouveaux défis pour la recherche scientifique et la pratique professionnelle**. Collections Espaces Interculturels. Éditions de L'Harmattan, 2018, p. 249-260.
- GALLI, J. A. et al. A representação da Língua Francesa entre expectativas universitárias e realidade na escola pública: um recorte plurilíngue em terras fluminenses. **Revista Leitura**: UFAL. Número 68, 2021, p. 207-222. Disponible sur le site: <https://bit.ly/3Owx92r>.

- GALLI, J. A.; MARIZ-PINHEIRO, J. **A escola sem muros: uma escola de reliance**. Edições L'Harmattan, 2021. Disponible sur le site: <https://bit.ly/3zul5uy>.
- MANGIANTE, J.-M. Vers un référentiel de formation linguistique pour les étudiants étrangers à partir de la construction de corpus professionnels. In: BORG, S.; BÉRARD, E. **Terres de FLE 2 – Revue de didactique de langues et de l'ingénierie de la formation**. Besançon CLA, 2009.
- MANGIANTE, J.-M. L'expression du temps comme marqueur culturel: vers une approche interculturelle de l'enseignement des temps verbaux en FLE. In: GOES, J. (Edts.). **Temps, aspect et classes de mots: études théoriques et didactiques**. Arras: Artois Presses Université (APU), 2011b. p. 13-34.
- MANGIANTE, J.-M. La démarche interculturelle dans la didactique du FLE: Quelles étapes pour quelles applications pédagogiques? In: MEUNIER, O. In **Cultures, éducation, identité: Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité**. Arras: Artois Presses Université (APU), 2015.
- MANGIANTE, J. - M.; PARPETTE, C. **Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours**. Paris: Hachette, 2004.
- MANGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C. Le français sur objectif spécifique ou l'art de s'adapter. In: ALBUQUERQUE-COSTA, H. CHANTAL, P. (Edts.). **Français sur objectif universitaire: méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes**. Série ENJEU. Vol. 4. São Paulo: Editora Paulistana, 2016, p. 15-17.
- MANGIANTE, J. – M.; RICHER, J.-J. (coords.) **Le FOS aujourd'hui: quel périmètre et quelle influence en didactique des langues? Points Communs Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)**. Numéro 1 – Avril 2014. Disponible sur le site: <https://bit.ly/3RVnt4N>. Accès le: 28 dez. 2021.
- MOURLHON-DALLIES, F. Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel. In: **Synergies France Gerflint**, p. 135-143, 2011. Disponible sur le site: <https://bit.ly/3b6BCvi>. Accès le: 20 dez. 2021.
- RICHER, J.-J. Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.): une didactique spécialisée? In **Synergies Chine**, n. 3, p. 15-30, 2008.

# Une pause pour la réflexion autour de l'expérience institutionnelle FOU-IsF

Mariza Pereira Zanini

## INTRODUCTION

Dans un contexte consacré à la formation enseignante universitaire, la *Licenciatura em português e francês* de l'Université Fédérale de Pelotas (UFPEl- Pelotas, RS, Brésil) essaye de s'adapter aux réalités des exigences du marché du travail pour le bien des enseignants qu'elle forme. Dans ce sens nous avons accueilli et soutenu le Programme IsF- MEC<sup>1</sup> (Idiomes sans Frontières du Ministère à l'Education du Brésil, 2012-2019) quand ce n'était qu'un embryon. Il s'agissait alors encore exclusivement de l'enseignement de l'anglais, mais nous prévoyions déjà la participation du français, laquelle a débuté peu après. Nous y avons vu une opportunité de plus pour nos étudiants. L'investissement dans une réflexion concernant la formation à une réalité spécifique et nouvelle pour nous, celle du Français sur Objectif Spécifique-Français sur Objectif Universitaire (FOS-FOU), grâce au levier du mémorable Programme Science sans Frontières<sup>2</sup> (MEC, Brésil, 2011-2017), a commencé à prendre place, allant de pair avec la proposition des cours Français Langue Etrangère – Français sur Objectif Universitaire (FLE- FOU) destinés à la communauté universitaire désireuse de se préparer à la mobilité académique.

Cela s'est passé dans une période assez courte de temps et le devoir de gérer les cours, de les promouvoir, de créer du matériel et d'assurer la direction pédagogique des boursiers sélectionnés a constitué le gros des

---

<sup>1</sup> Idiomas sem fronteiras Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012

<sup>2</sup> Ciências sem fronteiras- Decreto nº 7642.

efforts et du temps que nous avons pu destiner à ce Programme. D'une section de français comptant sur cinq enseignants attirés, deux se sont engagés au *Núcleo de Línguas* (NUCLI- IsF) pour représenter le français et mener les actions de formation- encadrement des boursiers (volontaires ou rémunérés). L'effort de mener un rapport critique de ces actions vise à contribuer à la réflexion pour fonder de nouvelles promotions et pour nourrir la planification linguistique menée par le NUCLI-ISF-UFPeL.

Ce texte présentera tout d'abord un historique descriptif des actions et des cours promus par le français du NUCLI-IsF-UFPeL de 2017 à 2020, suivi de quelques éléments de réflexion et l'analyse du contexte, ainsi que les conclusions que j'en tire; d'autres initiatives du français liées à la présence de ce NUCLI dans l'UFPeL seront ensuite présentées, ainsi que leurs retombées, collaborant à comprendre l'étendu de l'influence de l'ISF d'un point de vue institutionnel et les bénéfices pour le français. En conclusion, une réflexion sur l'impact de l'ISF-français sur l'institution et sur ma trajectoire professionnelle est aussi présentée.

L'usage de la première personne dans ce texte vise à marquer l'aspect très subjectif de ce rapport, dans le double sens du terme: de "descriptif et listage", mais aussi de "relation à".

## **1. HISTORIQUE DU FRANÇAIS À TRAVERS LES OFFRES DE L'ISF À UFPEL**

Le listage des promotions institutionnelles du français pensé pour l'internationalisation à l'UFPeL doit inclure forcément, en préliminaire, la petite graine qui a germé: le cours "Le français pour la Mobilité". Cette promotion a lieu avant même l'existence locale et nationale de la langue française (LF) dans l'IsF. Elle a été inspirée par les expériences du NUCLI-IsF jusqu'alors exclusivement consacrées à l'anglais, que je soutenais et suivais de près. Ainsi, en 2014, à l'occasion d'un stage (de vingt heures) de la licence, j'ai proposé et encadré l'élaboration et la mise en place d'un projet extra muros qui a été mené par deux étudiantes stagiaires en fin de licence. Ce cours présentiel a été l'embryon d'un projet d'enseignement à distance (EaD)

du même nom, (mais beaucoup plus ambitieux, en ce qui concerne ce dernier), qui serait construit deux ans plus tard sur la plateforme Moodle. Le motus de cette proposition passait par une idée de décolonisation de l'enseignement de français, invitant les apprenants au voyage, grâce à la présentation d'unités d'apprentissage situées dans des contextes autres de mobilité académique potentielle, laissant la présentation de la France seulement pour les dernières rencontres. Les participants ont été invités à se mettre en situation de recherche d'un parcours universitaire à l'étranger dans l'espace de la francophonie<sup>3</sup>. C'était un premier essai de création locale de programme en FOU ayant la mobilité académique en vue, dans le sens explicité par Albuquerque-Costa et Parpette (2016, p.34): “ (...) un programme linguistique qui résulte de l'application de la démarche FOS aux situations de communication que rencontrent les étudiants en mobilité en France ou dans d'autres régions francophones”.

Les participants de ce cours ont eu affaire à quelques pratiques, documents et actes de parole en français concernant les tâches et activités nécessaires lors de cette recherche et de l'installation dans une nouvelle ville et une nouvelle université à l'étranger en français. Au menu: se loger, se déplacer, se nourrir, se présenter au secrétariat universitaire, etc.

Il est question, dans cette proposition de cours, du contexte de pré-mobilité académique ou plutôt d'internationalisation à la maison, comme défini par Beelen e Jones (2015, p. )<sup>4</sup>, en tant que “(...) l'intégration ciblée des dimensions internationales et interculturelles dans le programme formel et informel pour tous les étudiants dans les environnements d'apprentissage nationaux”. Allant de pair avec la préparation en termes d'organisation individuelle et formelle qui précède une mobilité académique, les participants du cours ont eu un abordage de LF adapté à ces contextes-

---

<sup>3</sup> Cet espace de la francophonie est considéré dans un sens élargi pour les fins de ce texte: en tant que celui des pays où le français a statut de langue officielle, donc de langue d'instruction dans les milieux universitaires.

<sup>4</sup> Notre version pour “Internationalization at Home is the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments”.

là. Cette formation assez courte a fonctionné comme un avant-goût de ce qui pourrait se faire dans un début de projet individuel de mobilité. Mais c'était aussi un appât, incitant à l'investissement individuel de capacitation en LF nécessaire pour ce projet de mobilité académique.

Forte des pistes que cette élaboration et offre de cours ont laissées, j'ai commencé à idéaliser des actions qui pourraient suivre ce chemin et cherché un moyen pour qu'elles puissent atteindre un plus grand nombre d'étudiants de mon université.

En 2015, l'articulation en vue d'un IsF français s'est initiée nationalement. Le gros des efforts étaient alors destinés à l'idéalisation de cette ouverture du programme à d'autres langues étrangères (LE) que l'anglais et à la discussion des actions initiales à mener au sein de celui-ci. La construction d'un catalogue de cours pour le français a alors commencé.

Un point fort dans l'historique de nos actions pour l'internationalisation a été notre participation au Programme des Assistants de langue française, dont nous avons bénéficié pendant dix-huit mois en 2016 et 2017. Une enseignante française possédant un master a ainsi été engagée<sup>5</sup>. Elle a participé à l'offre de cours dans le système IsF, dont le Module pilote A 2 - Aspects interculturels présents en contexte universitaire de pays de LF (cours présentiel de 16h), qui a pu compter sur un groupe local de test visant à son insertion au sein du catalogue IsF. Encore lié à l'IsF, en plus d'avoir soutenu et encadré l'offre d'initiatives locales, elle a également participé en tant qu'auteure principale, lors de la création du cours de français en contexte de pré-mobilité que j'avais idéalisé - en EaD sur la plateforme *MOODLE* - destiné à des débutants en LE pour le Programme IsF. Sa collaboration linguistique et culturelle a été singulière dans la constitution du dossier de candidature de l'UFPel à l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Finalement, pendant toute sa période de contrat, elle a été sollicitée pour faire des interventions dans quelques cours de "*licenciatura*" et dans

---

<sup>5</sup> Ce contrat a été possible partant d'une action que j'ai réalisée, mais viabilisé grâce à une triple conjonction de facteurs: tout d'abord l'existence d'un budget destiné à l'internationalisation institutionnelle, ensuite l'accord du président de l'UFPel et finalement un appel d'offre suivi d'un accord avec l'Ambassade de France.

le cadre d'activités d'extension universitaire. L'animation d'un atelier de cinéma français et la participation en tant qu'actrice au projet de théâtre en français en sont quelques exemples.

En 2015, comme nous l'avons déjà signalé plus haut, le gros de nos efforts a été consacré à collaborer à la constitution d'un catalogue de cours national pour l'IsF-Français. À partir de cette année-là, des formations de deux types ont pu être offertes à la communauté universitaire: le 1er type est celui des formations listées dans le catalogue des cours de L'IsF tandis que le 2e type est celui des offres locales appelées aussi "initiatives locales" n'appartenant pas au catalogue de l'IsF.

Listons par la suite les principales formations dans ces deux catégories organisées au sein du NUCLI-IsF, élaborées et offertes par les enseignants et boursiers de UFPel:

- L'Assistante de français, de septembre 2016 à décembre 2017, a proposé:
  - ✓ **Groupe pilote année 2017 du cours en ligne "FOU A1- Mobilité"** sur la plateforme *Moodle* visant à la création de compétences de base en LF pour débutants en contexte de mobilité académique (cours créé pendant les années 2016 et 2017). Il s'agissait d'une initiative locale, puisque ce dernier n'est pas présent dans le catalogue des cours ISF. Groupe-pilote en novembre et décembre 2017.
  - ✓ **Module pilote A2** - Aspects interculturels présents en contexte universitaire de pays de LF (cours présentiel de 16h) - groupe local de testage du programme.
- Le premier semestre 2018, la boursière a proposé:
  - ✓ La culture de LF par le monde: connaissez-vous la francophonie? - Atelier de 4h.
  - ✓ Journée internationale de la francophonie- Animation de 4h.
  - ✓ Prononciation, rythme et intonation en LF- cours de 16h
  - ✓ Français pour la mobilité A1- cours de 16h, deux groupes.
  - ✓ Français pour la mobilité A1.1- cours de 16h.
- Au deuxième semestre 2018 le boursier II a proposé:
  - ✓ Communication orale: se présenter en français A 1- cours de 16h.

✓ Prononciation, rythme et intonation en LF A1- cours de 16h.

Ce même semestre, grâce à l'engagement et à la disponibilité d'une boursière III (volontaire), ainsi qu'au grand nombre de candidats souhaitant participer, un deuxième groupe de ce cours a pu être proposé en parallèle.

✓ Communication orale: se présenter en français A1- cours de 16h.

• Au deuxième semestre 2019, la boursière IV a proposé:

✓ Introduction à la mobilité en pays de LF, 32h, A1.

✓ Français pour la Gastronomie, 16h, A1.

• Le deuxième semestre 2020, trois boursiers, dont une volontaire, les boursier/ères V, VI et VII ont proposé:

✓ Trois nouveaux groupes de A1- Moodle- 32h.

✓ Préparation au DELF B 1- 16h.

✓ Communication orale. Se présenter en français. A1, 16h.

Le tableau résumé ci-dessous présente les cours qui ont été proposés, permettant une visualisation et, par la suite, une analyse plus claire de l'expérience locale.

**Tableau résumé des offres 2017-2020**

| Année | Offre du catalogue  | Offre d'initiative locale  | Modalité                | Niveau/ nombre d'heures |
|-------|---|--|-------------------------|-------------------------|
| 2017  |   | Groupe pilote Cours Moodle FOU   | EaD/Distanciel/ tutorat | A1/ 16h                 |
|       | Cours Aspects interculturels présents en contexte universitaire de pays de langue française |  | Présentiel              | A2/(pilote), 16h        |
| 2018  |   | Atelier La culture de langue française par le monde connaissez-vous la francophonie? | Présentiel              | Atelier/ 4h             |
|       |   | Journée internationale de la francophonie année 2018                                 | Présentiel              | Animation/4h.           |
|       |   | Cours Prononciation rythme et intonation   | Présentiel              | A1/16h                  |

|                 |   |   |   |                   |
|-----------------|---|---|---|-------------------|
|                 |   | Cours Français pour la mobilité- groupe 1 | EAD/Distanciel/<br>tutorat                    | A1/16h            |
|                 |   | Cours Français pour la mobilité-groupe 2  | EAD/Distanciel/<br>tutorat                    | A1/16h            |
|                 |   | Cours Français pour la mobilité- groupe 3 | EAD/Distanciel/<br>tutorat                    | A1/16h            |
|                 | Cours Communication orale: se présenter en français- groupe 1 |   | Présentiel                                    | A1/16h            |
|                 | Cours Communication orale: se présenter en français- groupe 2 |   | Présentiel                                    | A1/16h            |
|                 | Rythme prononciation et intonation en langue française        |   | Présentiel                                    | A1/16h            |
| <b>2019</b>     | Introduction à la mobilité en pays de langue française        |   | Présentiel                                    | A1/32h            |
|                 |   | Français pour la Gastronomie              | Présentiel                                    | A1/16h            |
|                 |   | Cours Français pour la mobilité- groupe 1 | EAD/Distanciel/<br>tutorat                    | A1/16h            |
|                 |   | Cours Français pour la mobilité-groupe 2  | EAD/Distanciel/<br>tutorat                    | A1/16h            |
|                 |   | Cours Français pour la mobilité- groupe 3 | EAD/Distanciel/<br>tutorat                    | A1/16h            |
| <b>2020</b>     |   | Cours Français pour la mobilité- groupe 1 | EAD/Distanciel/<br>tutorat                    | A1/32h            |
|                 |   | Cours Français pour la mobilité- groupe 2 | EAD/Distanciel/<br>tutorat                    | A1/32h            |
|                 |   | Cours Français pour la mobilité- groupe 3 | EAD/Distanciel/<br>tutorat                    | A1/32h            |
|                 | Préparation au DELF, catalogue ISF                            |   | En ligne/Distanciel                           | B 1-16h           |
|                 | Communication orale. Se présenter en français.                |   | En ligne/Distanciel                           | A1- 16h           |
| <b>Total 21</b> | <b>7 cours du catalogue</b>                                   | <b>14 initiatives locales</b>             | <b>12 en distanciel +<br/>9 en présentiel</b> | <b>A1, A2, B1</b> |

Source: Élaboration de l'auteure

## 2. ANALYSE DES OFFRES ET ACTIONS DU FRANÇAIS ISF – UFPel

Dans le tableau présenté ci-dessus, nous avons un total de 21 (vingt et une) initiatives au sein de l'UFPel menées par ISF-Français sur 4 (quatre) années, de 2017 à 2020. Comme l'année 2020 nous a imposé d'office le mode de travail en distanciel, analysons ces données en deux blocs: l'un de 2017 à 2019, l'autre de 2017 à 2020.

Des 16 (seize) initiatives listées, circonscrites pendant la période de 2017 à 2019, observons:

- **La prédominance des offres de niveau A1:** Cela s'explique par l'inexistence de maîtrise de base en LF par les publics visés localement par les actions de ISF. L'équipe de l'UFPel, consciente des publics potentiels pour ces actions, a adopté comme stratégie l'offre d'actions de niveau A1. En effet, une seule offre de niveau A2 a été proposée en 2017, qui a été encadrée par l'assistante française en poste, et cela dû aux besoins du pilotage et de l'évaluation nationale d'un programme d'enseignement ainsi que de la création de ressources didactiques adaptées pour ce niveau.
- **Le grand nombre d'initiatives locales en comparaison avec les offres du catalogue ISF:** seules cinq offres ont été faites partant du catalogue de cours ISF pendant les 3 années en question. Le nombre assez réduit d'initiatives A1 dans le catalogue ISF, en plus du manque d'expérience locale et nationale, ont contribué à ce cas de figure observé à l'UFPel. Pour cause, nous observons quelque part une répétition des cours, puisque les cours de niveau A1 de courte durée sont présents en nombre limité dans le catalogue ISF. A l'époque, il s'agissait encore des créations et pilotages de programmes didactiques de base en conjonction avec le début des réflexions et des études concernant le FOU par les enseignantes formatrices et les étudiants de licence boursiers IsF à l'UFPel.
- **La prédominance des actions présentielles sur celles en EAD et/ou en distanciel:** cette donnée est insérée dans le contexte pré-pandémique du COVID-19, dans lequel l'enseignement se donnait

principalement en mode présentiel à l'université. Il faut signaler que la préparation enseignante traditionnellement offerte à l'UFPEL est destinée à l'enseignement présentiel et que les Lettres françaises n'ont pas échappé à la donne. Il faut, tout de même, citer la création locale en 2017 d'un cours en EAD de niveau A1 destiné à faire d'une pierre deux coups: combler un vide institutionnel perçu par l'équipe pédagogique locale de français, tout en atteignant potentiellement un plus grand nombre d'étudiants débutants de français.

Prenant la totalité des années présentées dans le tableau, soit de 2017 à 2020, nous pouvons vérifier que:

- **la prédominance des offres de niveau A1** a continué d'être plus importante que celles des autres niveaux. La situation pandémique n'a pas changé notre évaluation là-dessus. De fait, nous avons proposé la création d'un groupe de niveau B1, lequel a fonctionné avec un nombre assez réduit de participants.
- concernant **la prédominance observée des initiatives locales** sur les offres du catalogue, elle n'a pas vraiment changé, surtout en fonction du maintien de l'offre de trois groupes en tutorat de l'initiative locale sur Moodle.
- pendant l'année 2020 (mais aussi pendant toute l'année 2021, qui n'est pas entrée dans ce tableau) nous avons vu un fort changement de caractéristique de modalité d'enseignement, fruit de l'adaptation à la situation pandémique du COVID-19 et du protocole de sécurité sanitaire qui ne permettait pas l'enseignement présentiel. Cette année à elle seule dans notre analyse fait complètement basculer la donne en termes de **relation présentiel/distanciel** de nos offres. Nous avons déjà une expérience de création et d'encadrement d'enseignants pour l'EAD et les activités de tutorat grâce au cours créé sur Moodle en 2017. Cependant, localement, nous avons eu un baptême du feu, en 2020, dans la modalité d'enseignement totalement distanciel. Signalons ici l'importance - en plus des efforts individuels des formateurs - du réseau collaboratif créé au sein de l'ISF-français national dans l'échange et mise en pratique d'expériences en distanciel, grâce à une série

d'ateliers en ligne que nous avons mis en place visant à notre formation réciproque et entraînement professionnel. Les trois boursier/ères de l'année 2020 ont réalisé une révision systématique du cours FOU- A1 sur Moodle. Des corrections et améliorations consistantes du cours ont été réalisées: adéquations concernant le respect aux citations et aux droits d'auteurs, changement et actualisation de matériaux. Quant aux groupes offerts, ils ont pu avancer sur le cours Moodle beaucoup plus que les précédents.

- parmi les cours proposés, ceux d'une **durée de 16 heures** ont été beaucoup plus nombreux que ceux possédant un plus grand nombre d'heures. Cette option a été faite d'une part en fonction du moment de l'offre, fréquemment au deuxième semestre d'enseignement, vers la fin de l'année civile et universitaire, ce qui, stratégiquement, ne nous permettait pas d'offrir des cours plus longs. D'autre part, cela nous a aussi permis d'atteindre un plus grand nombre d'étudiants et en fonction des caractéristiques de ce public débutant en LF, leur a donné la possibilité de multiplier les expériences dans cette langue, grâce à des cours de courte durée développés autour de thématiques-compétences diverses.

Ces données nous imposent de **problématiser, à partir de l'expérience locale**, la stratégie nationale de l'ISF, laquelle a privilégié des offres à partir du niveau A2 dans le catalogue d'enseignement, et ce même pour les langues autres que l'anglais. Cela est à l'origine du petit nombre de cours disponibles dans le catalogue concernant le niveau A1. Par-là s'explique également la configuration prolifique d'offres d'initiative locale plutôt que de cours du catalogue. La construction même du catalogue des enseignements de l'ISF a été faite à partir du modèle de la langue anglaise, qui bénéficie au Brésil d'un plus grand nombre de faux débutants, ce qui a permis, pour cette langue, de commencer d'un autre point l'enseignement des compétences langagières académiques. Déjà pour la LF, la situation, au moins localement, se présente autrement: la plupart des étudiants universitaires n'ayant pas eu accès préalable à l'apprentissage de cette langue, il faut bâtir son enseignement à partir de la base, en niveau A1.

Quelles sont les conclusions en découlent:

- Notre première conclusion concernant cette problématique, c'est qu'il faut privilégier une vision locale, plutôt que nationale, de la situation des compétences langagières dans chaque langue offerte par l'ISF. Cette connaissance permettrait, idéalement, de fonder la politique d'offre des cours pour celui-ci, voire d'envisager la création d'un dispositif intégré entre les offres des cours extramuros et les offres de l'ISF. Une proposition de cette nature fonderait une culture de construction de parcours universitaire en LE dans une logique synergique. Et, par ce fait, favoriserait l'internationalisation de l'institution.
- Deuxièmement -et en conclusion à ce premier point- découle le constat du besoin de construction de programmes de niveau A1 de français insérés dans le catalogue des cours ISF. Ces programmes pourraient miser plutôt sur la prise de contact avec les contextes universitaires et de vie à l'étranger allant de pair avec l'initiation aux aspects communicatifs y ayant trait dans la langue-cible.
- La construction de connaissances et la mise en pratique en enseignement distanciel serait un avantage à intégrer dans les formations enseignantes en langues en général, ayant des débouchés pratiques aussi dans les programmes de l'ISF.

De notre expérience de l'UFPEL, nous pouvons affirmer que les cours de niveau A1 destinés aux débutants de LF, et par leur format et par leur nombre d'heures assez court, ne concurrencent aucunement les cours de LF extramuros offerts par le secteur d'extension (cours extramuros) du Centre des Lettres et de la Communication (CLC) de l'université. En fait ces offres sont assez distinctes l'une de l'autre: le CLC offre des cours extramuros de niveau débutant, comptant 240 heures au total<sup>6</sup>. En plus il s'agit d'un français général et non pas d'un français pour le contexte académique ou d'un FOU<sup>7</sup>, comme c'est le cas des cours proposés par l'ISF. La logique même

---

<sup>6</sup> Ces cours sont aussi appelés 'cours d'extension universitaire'; ils sont étalés sur 2 ans et divisés en 4 semestres de 60 h de cours chaque.

<sup>7</sup> Voir l'essai de définition donné par Florence Mourlhon-Dallies en 2011 (opus cité): "Le FOU est une appellation calquée sur le FOS: on peut de prime abord l'assimiler à du

de progression en est différente: dans le CLC il s'agit d'une progression linéaire, par échelons successifs, tandis que dans ISF il s'agit d'une progression fruit d'accumulations de compétences plus ciblées construites autour d'une langue à usage plutôt académique. Un autre constat local est que la création de ISF et la multiplication de ces offres de cours n'a pas eu d'impact sur les chiffres du public atteint par les cours extramuros. Et de là apparaît pour nous l'évidence, digne d'être soulignée ici, que les seuls cours extramuros ne sont pas suffisants pour atteindre l'ensemble du public intéressé par les cours de français au sein de l'université, et ne suffisent pas non plus à une logique de construction de compétences en LE visant à l'internationalisation à la maison et/ou à la mobilité académique.

En outre, les cours de l'ISF- français à l'UFPel se sont concentrés surtout pendant le deuxième semestre de chaque année civile; cette caractéristique a en effet été le résultat d'années successives où la disponibilisation des ressources financières (permettant de sélectionner des boursiers rémunérés) n'a été possible que vers la fin du premier semestre de l'année civile. L'adaptation de ces offres en fin d'année en a coulé de source, mais ce constat nous oblige à une autocritique administrative et nous appelle à réaliser des efforts pour une libération et application budgétaire plus tôt dans l'année, permettant une organisation des offres étalée tout au long de l'année universitaire et pas seulement en fin de celle-ci. Nous observons, enfin, que les promotions locales de l'ISF- français ne se donnent, par règle générale, que quand elles sont menées par des boursiers rémunérés et que l'encadrement de boursiers volontaires en est l'exception.

De l'expérience de 18 mois avec l'assistante de français, nous avons pu conclure de l'avantage d'avoir un professionnel qui consacre la majeure partie de son temps de travail aux actions du français pour l'internationalisation, sans avoir à accumuler les tâches de recherche, d'administration et des cours réguliers de la Licence qui incombent aux enseignants-chercheurs universitaires attitrés. L'éclatement des rôles et la diversité des fonctions assignés à ces derniers ne peut être que nuisible au bon déroulement des activités de travail, surtout à celles ayant un caractère non-obligatoire,

---

français sur objectifs spécifiques destiné à des publics d'étudiants devant suivre leurs études dans un système universitaire français (ou francophone).”

non-curriculaire, comme c'est le cas de l'ISF. Il s'agit d'une problématique qui n'est pas exclusive à l'UFPEl, puisqu'elle est rapportée par les collègues d'autres universités publiques brésiliennes.

### **3. D'AUTRES ACTIONS INSTITUTIONNELLES DE SOUTIEN À L'INTERNATIONALISATION GRÂCE AU NUCLI ET/OU LIÉES AU FRANÇAIS DE L'ISF**

#### **3.1. Le NUCLI-IsF UFPEl et la politique linguistique institutionnelle**

Observons deux moments institutionnels où l'action en tant que membre d'un NUCLI-IsF a été charnière et a eu des conséquences positives: l'adhésion à l'Agence universitaire de la francophonie (AUF) et les débats pour l'élaboration de la politique linguistique de l'UFPEl<sup>8</sup>. La candidature et adhésion à l'AUF ont été réalisées en 2017. J'avais auparavant mené une articulation pour que cet accord puisse voir le jour auprès de la présidence de l'université. J'ai également coordonné et travaillé arduement à la confection du dossier de candidature. Cela a constitué un jalon significatif pour quelques actions menées par la suite.

Un moment important pour les langues et donc également pour le débat autour de la place des LE à l'UFPEl a été la participation active et protagoniste aux débats sur la politique linguistique institutionnelle. La coordination du NUCLI, en 2018, a organisé deux séances de débat -dans un appel ouvert et largement diffusé au sein de l'institution- visant à réunir tous les intéressés à discuter les principes d'une politique linguistique qui serait par la suite créée à l'institution et qui y a été approuvée en 2020<sup>9</sup>.

Il s'agit s'un effort d'ouverture, de collaboration et aussi d'enrichissement participatif promu par la coordination du NUCLI. Mais cela entraine également dans notre intention de rendre plus visibles les langues et d'œuvrer à la promotion de leur importance stratégique au sein de l'université dans le processus d'internationalisation.

---

<sup>8</sup> UFPEl - RESOLUÇÃO Nº 01/2020 DO COCEPE, DE 20 DE FEVEREIRO DE 2020.

<sup>9</sup> UFPEl- Política Linguística Institucional (2020)., RESOLUÇÃO Nº 01/2020 DO COCEPE, DE 20 DE FEVEREIRO DE 2020.

Le résultat de ces débats et les inquiétudes des participants ont été transmis sous la forme de compte-rendu à la vice-présidence de l'université, laquelle a, par la suite, composé une équipe de représentants de plusieurs secteurs. Ce comité a été responsable pour la rédaction de ladite politique linguistique institutionnelle. Parmi les participants de ce groupe il y avait un représentant du NUCLI-ISF et un représentant de la Coordination des relations internationales de l'université.

Des actions en français de formation FOU destinées aux formateurs et futurs enseignants ont été réalisées:

- Une rencontre de formation pour des formateurs, avec le soutien de l'AUF, a été proposée à l'Université Fédérale de Pelotas réunissant la coordinatrice nationale de l'ISF -français et des représentants de l'ISF de la région sud du Brésil en novembre 2019. Elle a servi également aux boursiers ISF en service, aux étudiants - locaux et d'autres universités de la région sud- de la *licenciatura* en portugais et français désireux de prendre contact avec la méthodologie d'enseignement du Français sur objectif universitaire – FOU.
- Une discipline optionnelle à programme ouvert a été utilisée, pendant un semestre, pour promouvoir une expérience consacrée au développement de la méthodologie FOU destinée aux étudiants de la licence, donc à leur formation enseignante.
- Une partie d'une autre discipline optionnelle a été également destinée à l'étude des présentations orales en LF en contexte universitaire.

Les deux disciplines optionnelles citées ci-dessus ont été proposées aux étudiants de Lettres-français ayant dépassé la moitié de leur parcours de formation dans la Licence et juste avant la période des stages obligatoires. Comme résultat des connaissances acquises, deux étudiantes ont ainsi proposé et réalisé des projets de stage d'enseignement liés au FOU.

## EN CONCLUSION

Ce texte constitue un exercice, celui de me pencher et de réfléchir aux partis pris, aux actions réalisées et l'impact de celles-ci dans la formation enseignante. Si la formation enseignante a proposé quelques contenus FOS/FOU pendant la période analysée, cela s'est fait de manière volontariste,

en fonction de la circonstance du moment, de l'engagement individuel de quelques formateurs.

Est-ce suffisant? Est-ce assez structurant? Je ne le crois pas, mais ce sont des actions qui ont débuté quelque chose d'innovateur et sont à l'origine de nouveaux questionnements, fruits de l'expérience accumulée.

Jusqu'à quel point les compétences en FOU ont-elles été utiles dans l'immédiat à nos étudiants? Nous disposons aujourd'hui comme réponse de l'impact direct sur les étudiants boursiers et volontaires de français qui ont enseigné dans l'ISF; ceux-ci ont gagné en compétence spécifique et acquis de nouveaux savoirs et expériences enseignantes. Pour eux, selon leurs dires, l'expérience a été très profitable.

Dans tous les cas, quelques chiffres locaux permettent de clarifier, quantifier et de résumer ces impacts - retombées de l'ISF- français:

- 2 (deux) formatrices du secteur de français liées au NUCLI-ISF, dont une à la coordination soit pédagogique générale, soit générale administrative.
- 7 (sept) étudiants-boursiers(ères) de français participant au programme depuis sa création.
- 21 (vingt et un) cours-actions proposés à la communauté.
- 1 (une) Assistante de français engagée pendant 18 mois.
- 1 (une) recherche d'un an (post-doctorat) liée au FOU.
- 2 (deux) disciplines optionnelles de la *licenciatura* développant des formations en FOU.
- 1 (une) formation régionale ISF- français organisée et accueillie par l'équipe UFPel.

Comme je l'avais annoncé en introduction, l'usage de la première personne que j'ai adopté dans ce texte vise à marquer la subjectivité de ce 'rapport', dans le double sens du terme: de 'descriptif et listage', mais aussi de 'relation à'. Grâce à l'ISF j'ai créé une nouvelle relation et avec le FOU et avec le groupe national d'enseignants-formateurs-chercheurs qui a marqué mon parcours professionnel, ayant même engendré de nouvelles recherches et de nouveaux défis de qualification. Il s'agit d'un rapport

très enrichissant et profitable à plus d'un sens dans ma trajectoire, dont l'entrée la plus récente c'est ma participation au groupe de recherche GPLIES, sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Et l'ISF continue de s'adapter: maintenant devenu Réseau ANDIFES- ISF, il a assumé son caractère de réseautage national et continue de constituer un espace de coordination d'actions, de formation et de partages où peuvent collaborer des enseignants universitaires spécialistes en LE au service de l'internationalisation des institutions.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALBUQUERQUE-COSTA, H.; PARPETTE, C. Introduction à la problématique du français sur Objectif Universitaire: le cas de l'Université de São Paulo. In: ALBUQUERQUE-COSTA, H. et PARPETTE, C. (Edts.). **Français sur Objectif Universitaire: méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes**. Série Enjeu, Vol. 4. São Paulo: Editora Humanitas, 2016. p. 29-51.
- BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: CURAI, A. et alii (Eds.), **The European higher education area: Between critical reflections and future policies**. Dordrecht: Springer, 2015. p. 67-80.
- BRASIL. "Decreto de instituição do programa Ciências sem fronteiras". 2011 [En ligne] Disponible sur le site Decreto nº 7642 (planalto.gov.br).
- BRASIL. "Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras providências". *Diário Oficial da União: seção 1. Brasília*, DF, 17 nov. 2014. [En ligne]. Disponible sur le site <https://bit.ly/3cDYLFX>
- MOURLHON-DALLIES, F. Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel. In: CAILLIER, J.; BORG, S. **Le français sur objectifs universitaires**. Synergies Monde N° 8, France: GERFLINT, 2011. p. 135-144. Disponible sur: [mourlhon-dallies.pdf](http://mourlhon-dallies.pdf) ([gerflint.fr](http://gerflint.fr))
- UFPEL- Política Linguística Institucional. (2020). RESOLUÇÃO Nº 01/2020 DO COCEPE, DE 20 DE FEVEREIRO DE 2020. Disponible sur le site: [processo-23110005061202073](http://processo-23110005061202073) ([ufpel.edu.br](http://ufpel.edu.br))

# Enseignement, formation et problématiques de recherche en FOU au Brésil: à quoi sommes-nous confrontés?

Heloisa Albuquerque-Costa

## INTRODUCTION

Le *I Symposium International sur la Recherche en FOS et en FOU au Brésil* - Français sur Objectif Spécifique et Universitaire -, réalisé en 2021, a réuni des enseignants et chercheurs brésiliens et étrangers autour d'expériences d'enseignement et d'apprentissage du français liées aux problématiques de recherche. La diversité de ces problématiques a montré à la fois l'importance du domaine dans la Didactique de Langues (DDL) et les enjeux auxquels nous sommes confrontés au XXI<sup>ème</sup> siècle pour répondre aux différentes demandes formulées au Brésil et ailleurs.

Tout d'abord, l'on peut dire que la diversité de ces demandes s'insère dans un cadre plus global celui du développement de politiques linguistiques locales et nationales et de projets d'internationalisation des Institutions d'Enseignement Supérieur (IES) dans le double sens de la coopération académique<sup>1</sup>. Ensuite, de manière particulière, l'on a pu constater par les échanges réalisés, la nécessité de mettre en place des actions solides en vue de la formation des enseignants de français pour répondre aux demandes formulées par des professionnels et celles liées à l'internationalisation des IES.

---

<sup>1</sup> Le double sens de l'internationalisation est compris comme le mouvement de coopération qui va du Brésil vers les pays étrangers et de ceux-ci vers le Brésil.

Si l'on reprend l'histoire de la DDL en Amérique latine et, plus particulièrement, au Brésil, l'enseignement et l'apprentissage de langues en contexte universitaire ont été marqués par l'offre de cours dirigés à un public spécifique celui qui voudrait développer des compétences de lecture. La méthodologie de ce type d'enseignement, dans le cas du français, était appelée "Français Instrumental (FI)" ou comme l'on appelle de nos jours "Pratiques de lectures en français" (ALBUQUERQUE-COSTA; ZANINI, 2022)<sup>2</sup>. Ces cours de FI suivaient une méthodologie spécifique et répondaient aux besoins des étudiants de champs disciplinaires divers qui voulaient développer des compétences de lecture pour lire, en version originale, des textes scientifiques de leur domaine d'études ou pour réussir aux examens de compréhension écrite au moment d'entrer aux études de troisième cycle (*Post-graduation*) ou encore pour consulter une bibliographie en français, parmi les principaux besoins recensés auprès des étudiants.

Même si cette expérience d'enseignement de la lecture ne s'est répandue qu'en Amérique latine (MOURLHON-DALLIES, 2008), les travaux réalisés ont montré qu'elle a beaucoup contribué aux réflexions sur la démarche méthodologique d'identification de besoins en vue de la conception de programmes, du choix de supports de cours et de l'élaboration des activités (ALBUQUERQUE-COSTA, 2015). Dans les universités brésiliennes, cette demande est encore très présente et s'est d'autant plus diffusé plus dû à l'internationalisation croissante des IES et à la mise en place du Programme Idiomes sans Frontières (*Rede ANDIFES - IsF*)<sup>3</sup>. Ces cours de lecture ont permis aux enseignants de se rapprocher de la démarche méthodologique du FOS (MANGIANTE et PARPETTE, 2004) dans la mesure où ils ont pu comprendre et appliquer à leurs contextes les cinq étapes décrites par les auteurs visant à identifier, analyser, collecter des données et élaborer des programmes 'sur mesure' pour des publics spécifiques.

---

<sup>2</sup> A l'USP, l'appellation "Pratiques de lecture en français" est adoptée à partir des études et recherches du développement de la compréhension écrite dans des contextes multimodaux.

<sup>3</sup> Les directives du programme sont disponibles sur le site <https://bit.ly/3PxBjIF>

Dans le cadre du Programme IsF-Français, l'augmentation des accords internationaux de coopération entre des IES brésiliennes et francophones et la possibilité de mettre en place de programmes de mobilité académique ont fait émerger chez les étudiants le besoin d'avoir une formation en français centrée sur le développement de compétences visant la réussite de leur projet d'internationalisation. Cela devient nouveau pour eux dans la mesure où jusque-là ils n'ont acquis que des savoir-faire langagiers, savoirs linguistiques et socioculturels dans des situations quotidiennes qui sont propres à l'enseignement du Français Général (FG) et non les compétences transversales et disciplinaires exigées dans les milieux universitaires francophones.

Nombre d'étudiants arrivant en France ont suivi une formation linguistique généraliste, qu'il s'agisse d'un apprentissage extensif lors de leurs études secondaires ou d'un cours plus intensif suivi dans un centre de langue quand s'est dessiné le projet de mobilité. Très peu pour le moment, semble-t-il, suivent une formation spécifique préparatoire au contexte universitaire. (PARPETTE, 2014).

Selon Mangiante e Parpette (2011), le taux de réussite des étudiants étrangers dans les IES est inférieur à celui des étudiants français. Ainsi, il a fallu identifier les difficultés auxquelles ces étudiants sont confrontés lors de leur adaptation à un système universitaire différent de celui de leurs IES d'origine. En plus, il fallait aussi les préparer à la réalisation de travaux oraux et écrits selon les règles méthodologiques demandées par les enseignants des universités françaises. C'est dans ce contexte que les auteurs ont fait la première publication sur le FOU – Français sur Objectif Universitaire – le définissant comme “une déclinaison de la démarche FOS puisqu'elle se fonde sur une analyse précise des besoins avérés d'un public donné” (MANGIANTE; PARPETTE, 2011, p.41).

Alors, de quel type d'enseignement s'agirait-il dans les contextes universitaires brésiliens? Quels programmes FOU mettre en place pour répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants de champs disciplinaires divers?

C'est à partir de ces questionnements que les actions en FOU se développent à l'Université de São Paulo (USP) dans le cadre du projet

*Discours universitaire et préparation aux études dans les universités françaises*<sup>4</sup>. Les réflexions d'ordre méthodologique, de conception et de programmation des modules FOU et de problématiques de recherche sont traitées ainsi que les actions pour la mise en place de formations des enseignants de français dont la dimension institutionnelle et didactique a été fortement travaillée (ALBUQUERQUE-COSTA; PARPETTE, 2016).

A l'USP, la coopération internationale en ce qui concerne la mobilité étudiante est très remarquable et s'appuie sur deux modalités d'échange: le double diplôme et les études intégrées. Le premier a comme caractéristique la définition préalable d'un plan d'études qui doit être suivi par les étudiants. Le double diplôme, le plus renommé de l'USP, est celui de l'Ecole Polytechnique avec les Grandes Ecoles d'Ingénierie de France. Depuis la signature de l'accord en 2001, le Centre Interdépartemental de Langues de l'USP propose aux étudiants des modules de français les préparant au programme de mobilité (ALBUQUERQUE-COSTA, 2016)<sup>5</sup>. La deuxième modalité d'échange, les études intégrées, permet aux étudiants de candidater à des cours divers à leur choix.

Tout en considérant ce qui a été dit, l'objectif de ce chapitre est de discuter quelques spécificités que la conception de cours FOU impose, à savoir, i) que les enseignants de français ont besoin de comprendre ce qu'est la démarche FOS et toutes ses étapes méthodologiques pour concevoir et assurer les modules FOU. Ceci est fondamental une fois que dans leurs Licences ès-Lettres Français cette réflexion n'est pas présente. Dans ce cas, il s'agit de les former à prendre en compte les deux modalités de mobilité académique – le double diplôme et les études intégrées - ce qui détermine

---

<sup>4</sup> Ce projet est enregistré à l'USP sous ma responsabilité et compte sur la coopération de Chantal Parpette, maître de conférences à l'Université de Lyon 2, dans plusieurs actions menées depuis 2010, actions de formation des enseignants dans la Licence ès-Lettres et dans le programme de Master et Doctorat de la Chaire de Français du Département de Lettres Modernes de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines (FFLCH-USP).

<sup>5</sup> Un autre accord de double diplôme qui mérite d'être mentionné est celui de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines et l'Université de Lyon dans le *cursus* de la Licence ès-Lettres Français-Portugais. C'est le premier dans le domaine de Lettres et il a été mis en place en 2017.

des démarches de conception de programmes FOU différentes, le FOU transversal et le FOU disciplinaire; ii) que la formation des étudiants au FOU est réalisée dans un contexte non-francophone avant leur mobilité ce qui apporte des enjeux particuliers aux concepteurs et enseignants surtout par rapport aux difficultés d'accès aux discours et documents oraux et écrits propres au milieu universitaire; iii) que les pratiques d'enseignement et d'apprentissage du FOU peuvent soulever des problématiques de recherche fort intéressantes ce qui contribuerait significativement aux réflexions menées par les spécialistes au Brésil, en France et ailleurs.

Ainsi, ce chapitre est organisé à partir des trois points mentionnés ci-dessus et en conclusion, je signalerai les actions à entreprendre dans les IES brésiliennes en vue des changements impératifs pour faire face aux demandes de formation des futurs enseignants de français.

## **1. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU FOU AU BRÉSIL: À QUOI SONT-ILS CONFRONTÉS?**

Pour réfléchir et discuter de la formation des enseignants au FOU au Brésil, il serait important d'aborder trois aspects: le premier est lié à un aspect méthodologique. Il s'agit de leur faire comprendre ce qu'est la démarche FOS appliquée aux contextes universitaires. Ceci veut dire qu'il faut identifier les demandes et les traduire en tant qu'études de cas pour identifier et analyser les besoins des apprenants (fonctionnaires des IES, étudiants en mobilité, étudiants en master ou doctorat, etc) en tant que compétences langagières, compétences/savoirs linguistiques et compétences socioculturelles spécifiques et non généralistes; le deuxième aspect porterait sur le travail d'élaboration de programmes FOU qui mettraient l'accent sur le développement de compétences ciblées à partir des données obtenues dans l'étape précédente. Le troisième point serait consacré à la didactisation des documents oraux et écrits collectés pour qu'ils deviennent des supports de cours.

Pour traiter le premier point, il faut préciser, avant tout, les caractéristiques du contexte d'internationalisation où les programmes FOU seront proposés.

Le sens commun de ce qu'on entend par internationalisation se réfère à un projet institutionnel de mise en place des accords de coopération et d'échanges internationaux développés dans tous les domaines et dans toutes les filières des universités brésiliennes et étrangères. Cette définition est large et peut poser quelques problèmes pour les concepteurs de programmes FOU dans la mesure où elle n'aide pas à préciser les spécificités du contexte et les besoins des publics. Cela répond plutôt aux principes généraux de l'IES sans prendre en compte les actions qu'il faudrait entreprendre pour effectivement internationaliser l'université.

La problématique du rapport entre le projet institutionnel d'internationalisation et la formation en langues étrangères (LE) dans les IES est l'une des plus traitées, depuis quelques années, par plusieurs chercheurs (CHAGAS, 2021; FINARDI, GUIMARES, MENDES, 2019). Les travaux signalent l'importance d'aller au-delà des actions d'ouverture de nouveaux accords internationaux et de l'encouragement des programmes de mobilité académique. Ces deux actions sont importantes mais pour 'internationaliser les universités' il faudrait impliquer davantage la participation active de tous les acteurs du monde universitaire: les dirigeants, les corps enseignants des départements, les responsables des services de relations internationales, les enseignants et étudiants. Ceci favoriserait des actions diverses de coopération et collaboration, d'échange, de productions scientifiques plurilingues, de formations linguistiques 'sur mesure' adressées à la communauté universitaire (enseignants, étudiants et fonctionnaires), des efforts pour trouver des investissements financiers locaux et auprès des agences de recherche, de l'offre des disciplines en langue étrangère (LE) intégrées dans les maquettes curriculaires en Licence, Master et Doctorat avec la validation de crédits obtenus dans les IES à l'étranger ou dans le Brésil. Bref, il s'agirait de créer de manière claire et pérenne une politique d'internationalisation qui soit étroitement liée à une politique linguistique plurilingue à partir de laquelle on pourrait identifier des besoins et proposer des formations sur mesure en compréhension et en production orales et écrites et aussi en situations d'interaction selon les objectifs de chaque public-cible, des modalités de cours et de travaux spécifiques du milieu universitaire étranger, dans notre cas, francophone.

Tout en considérant cette complexité, la réponse aux demandes d'internationalisation des IES est liée, donc, à trois dimensions: la première est institutionnelle et dépend des conditions favorables données aux enseignants/chercheurs pour qu'ils puissent identifier, inventorier et analyser les besoins de la communauté universitaire; la deuxième, qui en découle de la précédente, est la dimension de programmation c'est-à-dire l'élaboration de modules, des programmes de cours, qui seraient censés répondre aux besoins identifiés; et la troisième est la dimension didactique, celle de l'élaboration des activités de cours à partir de la collecte de données de documents oraux et écrits.

Les contextes du FOU sont structurés par un certain nombre de paramètres touchant notamment les lieux de formation, les moments, l'organisation des institutions, le statut et les compétences des acteurs. Les multiples combinaisons auxquelles cela donne lieu aboutissent à des situations très diverses. (PARPETTE, 2014, p. 1)

Dans le cas du FOU, si l'on considère les aspects liés à la mobilité académique, l'identification de besoins d'apprentissage porte sur le relevé des difficultés des étudiants pour s'insérer en milieu universitaire francophone. Parpette (2014) mentionne deux types de programmes FOU: le FOU transversal et le FOU disciplinaire. Le premier se réfère aux besoins des étudiants de plusieurs filières, candidats à la mobilité "études intégrées" dont les compétences à développer seraient communes à tous.

**Tableau 1 – Le FOU transversal**

| <b>Thématiques FOU transversales à plusieurs filières</b>                    |
|--|
| Les démarches pour candidater à un programme d'échange                       |
| Le dossier de candidature – lettre de motivation et plan d'études            |
| L'intégration en milieu universitaire  |
| Les activités sportives, culturelles et de vie associative                   |
| La structure de l'Enseignement Supérieur des IES francophones                |
| L'organisation des études, le calendrier académique et les horaires de cours |
| Les modalités de cours   |
| Les modalités de travaux oraux et écrits                                     |
| Les différents services sur le campus universitaire                          |
| Les différents formulaires en milieu académique                              |
| etc  |

Source – Elaboration de l'auteure

Ces thématiques sont traduites en compétences langagières, compétences/savoirs linguistiques et compétences socioculturelles qui doivent être adaptées au niveau de langue des étudiants. C'est là que le travail de formation des enseignants est différencié dans la mesure où il s'agit d'inventorier et détailler ce qui sera objet d'enseignement et apprentissage dans ces cours de langue.

Le FOU transversal est plutôt le plus demandé dans les IES pour trois raisons: la première se réfère aux étudiants qui s'intéressent à ce type de formation. En général, ils sont issus de plusieurs filières et pas d'un seul champ disciplinaire; la deuxième raison porte sur le niveau des étudiants - plutôt A1/A2 du CECR - ce qui implique le développement de compétences orales et écrites moins axées sur un discours disciplinaire; la troisième raison, c'est la collecte de données qui se dirige plutôt sur les discours existants (DUFOR et PARPETTE, 2018) c'est-à-dire ceux qu'on peut trouver sur des sites Internet des IES francophones, sur Campus France une fois que la formation a lieu avant la mobilité et que les enseignants-concepteurs n'ont pas accès forcément aux acteurs et ressources des contextes universitaires francophones.

En ce qui concerne les cours FOU disciplinaire, en Ingénierie ou en Lettres ou en Droit, les thématiques FOU suivent ce qui est propre de chaque domaine.

**Tableau 2 – Le FOU disciplinaire**

| <b>Thématiques FOU spécifiques à un champ disciplinaire – l'Ingénierie</b>   |
|--|
| Les différentes filières en école d'ingénieurs                               |
| Le discours scientifique   |
| Les raisonnements mathématiques  |
| La résolution de problèmes mathématiques                                     |
| La description d'un processus  |
| La description des phénomènes et procédés                                    |
| L'explication de tableaux et graphiques                                      |
| La compréhension et la prise de notes de cours magistraux                    |
| La méthodologie et la présentation d'un exposé dans les différentes filières |
| La méthodologie et la rédaction d'un rapport de stage                        |
| etc  |

Source – Adapté de CARRAS, GEWIRTZ, TOLAS (2014)

Il est possible que les enseignants-concepteurs de programmes intègrent quelques thématiques du FOU transversal dans le programme du FOU disciplinaire mais cela va dépendre du cas d'urgence de la formation. D'après les spécialistes,

dans la mesure où le temps de formation étroitement compté, la stratégie d'enseignement s'en trouve fortement modifiée. En effet, dans l'immense ensemble de données que constitue une langue, l'urgence de la formation nécessite une sélection sévère" (MANGIANTE et PARPETTE, 2004, p. 21).

Ce qu'il faut retenir dans le FOU disciplinaire, c'est que pour bien identifier les besoins des étudiants, l'enseignant-concepteur serait amené à élaborer un questionnaire pour poser des questions aux étudiants brésiliens et français s'il y en a quelques-uns dans l'IES. L'inventaire de situations de communication de réception et de production orale et écrite est déterminant pour passer à l'étape de la collecte de données. Ce travail est très formatif une fois que les enseignants dans les cours de Français Général (FG) ne passent pas par ce type de formation. En plus, le champ disciplinaire en question leur est inconnu ce qui implique nécessairement entrer en contact avec les acteurs du contexte pour confirmer ce qui a été relevé préalablement et ce qu'il faut y ajouter.

La formation des enseignants dans les deux thématiques FOU s'avère complexe et fortement nécessaire pour qu'ils se sentent rassurés du programme élaboré et des actes langagiers, objectifs linguistiques et socioculturels qu'ils seraient censés développer.

Mais quels contenus et stratégies de formation mettre en place pour former les enseignants de français au FOU?

La réponse à cette question part de l'étude des demandes concrètes formulées par les IES à partir desquelles les enseignants passeront par les étapes de la démarche FOS pour arriver à l'élaboration de programmes et activités de cours. C'est ce qui sera développé dans la session suivante.

## 2. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU FOU AU BRÉSIL: ÉTUDES DE CAS, PROGRAMME ET ACTIVITÉ DE COURS

Comme l'on a déjà souligné, la formation didactique au FOU est impérativement nécessaire chez les étudiants de Lettres en formation ou les jeunes enseignants de français. Il s'agit pour eux d'un domaine nouveau une fois que leur contexte d'enseignement et d'apprentissage relève de l'expérience prioritaire en FG par l'utilisation d'un livre de Français Langue Étrangère (FLE) disponible dans le marché. La démarche FOS leur permettra de passer par 'le pas à pas' méthodologique des cinq étapes pour les connaître et les problématiser à partir de questions qu'ils poseront pendant le travail. Ils deviennent concepteurs de programmes et d'activités sur mesure en fonction des objectifs et compétences spécifiques à développer.

Contrairement à un enseignement de français général dans lequel les situations de communication et les discours sont familiers à l'enseignant parce qu'ils sont choisis dans ce qui constitue une expérience commune, l'élaboration d'un programme FOS exige assez souvent d'entrer dans un domaine peu connu de l'enseignant de langue. (MANGIANTE et PARPETTE, 2004, p.6)

La stratégie proposée par les spécialistes pour mieux démarrer cette formation didactique est celle des études de cas. Les formateurs, après avoir fait le relevé des demandes identifiables au sein de l'IES, peuvent proposer des études de cas pour initier la réflexion. Ces demandes donnent des informations importantes pour orienter les concepteurs à cibler ce qui est prioritaire à développer. La tâche finale proposée à la fin de la formation est l'élaboration d'un dossier FOS ou FOU basé sur l'une des études de cas.

Alors, une demande bien formulée se caractérise par les informations fournies aux questions suivantes:

- Qui a fait la demande (Centre de Langues, Programme IsF, etc)?
- Quel est le public-cible et quelles sont ses compétences en langue française?
- Quelle est la durée de la formation et la disponibilité des apprenants pour suivre le cours?

- Quelle est la modalité de cours demandée, en présentiel, à distance ou hybride (présentiel et à distance)?

Les réponses à ces questions sont d'ordre institutionnel et déterminent les stratégies d'enseignement qui seront adoptées. La première tâche à accomplir est de confirmer et préciser ces informations auprès du public-cible. Alors, ce contact peut être fait par moyen d'un questionnaire<sup>6</sup> qui permettra à l'enseignant de connaître le profil du public, leurs besoins et les situations de communication auxquelles ils seraient confrontés dans leur contexte. Une fois que ces données obtenues, il est possible de passer aux autres étapes de la démarche: l'analyse de besoins, la collecte de données, l'analyse des données, la définition du programme et des activités.

À titre d'exemple, le tableau ci-dessous, présente des études de cas issues des demandes traitées à l'USP.

**Tableau 3 – Etudes de cas en FOS / FOU en milieu universitaire**

| Demandes  | Etudes de cas  |
|---|--|
| No. 1 – L'Agence USP de Coopération Académique Nationale (AUCANI) | L'Agence USP de Coopération Académique Nationale et Internationale (AUCANI) demande une formation FOS de deux mois pour les professionnels de RI. Ils ont le niveau débutant et leur disponibilité d'horaire est de 4 h/semaine. La formation peut être dans la modalité à distance.   |
| No. 2 – Le Centre de Langues de l'IES                             | Le Centre de Langue de l'IES demande une formation FOU de deux mois pour les étudiants de plusieurs filières qui préparent un programme d'échange dans la modalité études intégrées. Ils ont le niveau A2 et leur disponibilité d'horaire est de 4 h/semaine. La formation peut être dans la modalité présentielle ou à distance.  |
| No. 3 – Le Département de Langue Française de l'IES               | Le Département de Langue Française de l'IES demande une formation FOU d'un mois pour les étudiants de Master qui vont participer à un événement scientifique en France. Leurs besoins sont liés au développement de compétences pour la présentation d'une communication orale. Leur niveau de français est B1 et leur disponibilité d'horaire est de 4h/semaine. La formation doit être réalisée en présentiel. |

<sup>6</sup> Pour la réalisation des projets de recherche, avant de passer à la collecte de données, les projets doivent être soumis à l'évaluation des Comités qu'on appelle *Comités de ética* institués dans chaque IES.

|  |   |
|--|---|
| No. 4 – Le professeur responsable de l'accord entre l'Ecole Polytechnique de l'USP et les Grandes Ecoles de France | Le professeur responsable de l'accord entre l'Ecole Polytechnique de l'USP et les Grandes Ecoles de France demande au Centre le Langues une formation FOU adressée aux étudiants candidats au double diplôme. La formation peut de dérouler pendant trois mois et il est faut faire une enquête pour savoir quand elle pourrait avoir lieu, dans quel jour et le nombre d'heures par semaine. |
|--|---|

Source – Elaboration de l'auteure

Comme il est possible de constater, la diversité de demandes et leur analyse (1<sup>ère</sup> étape de la démarche FOS) indiquent que la conception de programmes est très spécifique. S'agissant du FOS ou du FOU transversal ou disciplinaire en milieu universitaire, les tâches à accomplir sont très formatrices.

A l'USP, cinq étudiants de la Licence ès-Lettres Français ont suivi, au deuxième semestre de 2021, une formation FOU à distance sur *Google meet* (à cause de la pandémie) dans le cadre du projet *Formation initiale d'enseignants pour l'enseignement du Français sur Objectif Spécifique (FOS) et Universitaire (FOU)*. Les rencontres étaient de 2h/semaine sur *Google meet* et sur la Plateforme *Moodle* de l'USP. Dans les séances, ils ont travaillé en petits groupes et en grand groupe. Les axes travaillés ont été les suivants:

- **Axe 1** – Les différences entre le Français Général et le FOS.
  - o Stratégie d'enseignement – à partir du rapport de leur expérience d'apprentissage du français, ils devaient identifier les objectifs des cours de langue, la méthodologie adoptée, le matériel utilisé. Ensuite, à partir de la présentation d'une étude de cas, ils devaient formuler des hypothèses sur ce que serait ce type de cours.
- **Axe 2** - Les études de cas en FOU
  - o Stratégie d'enseignement – à partir des études de cas, l'objectif principal était d'explicitier les spécificités de chaque demande pour les sensibiliser aux besoins de prendre en compte en tant que futurs enseignants des trois dimensions pour les concepteurs de programmes: la dimension institutionnelle,
- **Axe 3** – La mise en pratique de la démarche
  - o Stratégie d'enseignement – à partir de réflexions théoriques (lectures dans le domaine), l'objectif est de préciser chacune des

étapes de la démarche et mener les étudiants à faire un journal réflexif dans lequel ils sont censés enregistrer leur processus formatif, les outils de collecte de données créés (questionnaire, entretien, parmi d'autres) et les activités élaborées lors de la didactisation des documents oraux et écrits – fiche enseignant et fiche apprenant.

Les résultats de ce travail sont regroupés par quelques témoignages d'étudiants par rapport à la formation en FOU, à la création du questionnaire-profil, à la tâche de traduire des thématiques FOU en compétences langagières de communication, objectifs/savoirs linguistiques et compétence socioculturelle et la réalisation de fiches pédagogiques.

En ce qui concerne les témoignages, les cinq étudiants ont affirmé qu'ils ne connaissaient pas le FOS, que c'était pour eux la première fois qu'ils entendaient parler de cette branche de la didactique:

*Les 5 étudiants: Je ne connaissais pas le FOS; Le plus important pour moi, ça a été de connaître dans la didactique de langues les approches méthodologiques et qu'on peut travailler à partir de ça; Pour moi, la formation m'a permis de comprendre ce que c'est enseigner parce que j'étais un peu perdu; Maintenant, je peux me situer mieux dans ma formation en Lettres; J'ai pu lire des textes de la bibliographie spécifique que je ne connaissais pas. (Formation FOU, USP, 2021)*

Ces témoignages, même si un peu généraux, indiquent des besoins autour de l'importance de la réflexion sur ce que c'est enseigner et apprendre et sur les démarches méthodologiques à adopter selon les différents contextes. Dans la Licence ès-Lettres à l'USP, cette réflexion vient en fin de formation et ne concerne pas nécessairement le FOS ou le FOU.

Par rapport aux études de cas en FOU, le groupe s'est montré très intéressé parce que pour eux la mobilité étudiante est l'un de ses objectifs. Alors, l'étude de cas no 2, du FOU transversal, a été le premier à être traité et le travail de formation a porté sur la traduction des thématiques FOU – Intégration en contexte universitaire – vers des compétences langagières de communication, savoirs linguistiques et compétences socioculturelles. A titre d'exemple, le tableau synthèse produit par le groupe par rapport à la thématique de l'Intégration en contexte universitaire est le ci-dessous

Figure 1 – Thématique FOU – Intégration en contexte universitaire

| Thématiques                           | Séances de 2h | Objectifs généraux | Compétence langagière de communicative et savoirs linguistiques   |   |  |   |   | Compétence socioculturelle  |
|---------------------------------------|---------------|--------------------|---|---|--|---|---|---|
|                                       |               |                    | Savoir-faire langagiers   | Grammaire   | Vocabulaire  | Situations de communications envisagées   | Supports de cours   |   |
| Intégration en contexte universitaire | Séance 1      | Faire connaissance | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saluer et prendre congé</li> <li>• Se présenter en contexte universitaire</li> <li>• Parler des études, matières préférées, activités à l'université</li> <li>• Demander et donner des informations</li> <li>• Répondre à des questions</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interrogations</li> <li>• Adjectifs définis et indéfinis</li> <li>• Adjectifs qualificatifs</li> <li>• Pronoms personnels</li> <li>• Le pronom On</li> <li>• Verbes – être, avoir, s'appeler, étudier, aimer, détester, préférer, etc)</li> <li>• Vous/tu</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mots pour saluer et prendre congé</li> <li>• Données personnelles (nom, prénom, âge, université d'origine, etc)</li> <li>• Goûts et préférences</li> <li>• Nom de matières, d'activités et d'autres informations personnels et de l'université</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• En salle de classe</li> <li>• A la cafétéria</li> <li>• Au restau U</li> <li>• A la bibliothèque</li> <li>• etc</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Témoignage d'étudiants</li> <li>• Formulaire d'inscription</li> <li>• Maquettes curriculaires</li> <li>• Carte étudiante</li> <li>• Horaires de cours</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tu et vous</li> <li>• Organisation des études en France</li> <li>• Normes à respecter à l'université (horaires de cours, p.ex.)</li> <li>• Rapport enseignant/ Etudiant</li> </ul> |

Source – Activité du projet *Formation initiale d'enseignants pour l'enseignement du Français sur Objectif Spécifique (FOS) et Universitaire (FOU)*

Le travail d'élaboration de fiches pédagogiques n'est pas évident une fois qu'au début de la formation les représentations qu'ils avaient du FOU concernaient plutôt "passer des informations sur le contexte universitaire". Une fois qu'ils réalisent l'exercice du tableau, la didactisation des documents et les activités qui en découlent mettent au clair ce qui sera fait en cours. Voici la fiche pédagogique travaillée avec eux pour préparer la présentation des études dans une IES.

### Exemple d'activité FOU

**Consigne** - Naviguez sur le site de L'INSA de Lyon (École d'Ingénieurs) et remplissez le tableau avec des informations demandées – Répondez brièvement et ne copiez pas le texte

**Sites Internet** <https://www.insa-lyon.fr/>

**Modalité de travail** – en binômes

|   |  |
|---|--|
| Nom de l'établissement                                |  |
| Nom de la formation                                   |  |
| Objectifs généraux de la formation                    |  |
| Durée de la formation                                 |  |
| Structure de la formation (généraliste ou spécifique) |  |
| Nom de quelques disciplines                           |  |
| Autres informations intéressantes                     |  |

Source – Journal didactique - Albuquerque-Costa (Lyon, 2017)

En reprenant les objectifs de la formation des enseignants au FOU, l'on peut avancer un peu et dire que le travail des formateurs peut aller encore plus loin dans la mesure où dans la majorité de cas l'enseignant est le formateur, le concepteur et, dans plusieurs cas, celui le responsable institutionnel qui fait la demande. Cette complexité entraîne des différentes dimensions, à savoir:

- **Dimension institutionnelle**
  - ✓ Comprendre les enjeux de la mise en place du FOU dans son université.
  - ✓ Identifier les acteurs qui peuvent contribuer à la mise en place des programmes.
  - ✓ Obtenir le soutien de l'IES en termes politique - administratif, technique, financier (rémunération en termes de salaire ou décharge des heures de cours).
  - ✓ Définir des stratégies pour alimenter les ressources en FOU par une demande concrète aux étudiants rentrant de programmes de mobilité: – enregistrer une interview pour la collecte de données en FOU.
- **Dimension relationnelle**
  - ✓ Savoir expliquer le projet FOU de son université.
  - ✓ Interroger les acteurs du terrain par des questionnaires ou des interviews.
  - ✓ Expliquer et convaincre les acteurs du terrain à autoriser la collecte de données auprès, par exemple, des enseignants étrangers qui sont en séjour académique dans l'IES.
- **Dimension didactique**
  - ✓ Identifier les situations de communications spécifiques du milieu universitaire et leur arrière plan culturel.
  - ✓ Définir des objectifs du programme.
  - ✓ Sélectionner et analyser des documents oraux et écrits (plus transversaux et/ou disciplinaires).

- ✓ Transformer les données collectées en supports de cours (sélectionner des extraits, adapter, simplifier, reconstituer etc).
- ✓ Organiser la succession des supports de cours selon les compétences langagières, compétences/savoirs linguistiques et compétence socioculturelle.
- **Dimension opérationnelle de la collecte de données au Brésil**
  - ✓ La collecte de données dans le pays d'origine de l'étudiant peut s'appuyer sur l'expérience des étudiants rentrant et des étudiants français au Brésil; les connaissances disciplinaires des étudiants; l'interview avec des représentants des accords de programmes d'échange au Brésil et en France et sur les données Internet en libre accès (sites des universités, par exemple).
- **Dimension technique**
  - ✓ Définir les moyens pour filmer, photographier, enregistrer pour collecter des documents oraux.
  - ✓ Définir une équipe de montage des films

Comprendre ces dimensions est impératif dans l'enseignement-apprentissage du FOU même si les conditions locales ne permettent pas de tout réaliser.

Alors, les atouts en termes de formation des enseignants peuvent à la fois les former pour devenir enseignants et aussi chercheurs dans le domaine. C'est cela qui sera discuté dans la prochaine session.

### **3. PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET PROBLÉMATIQUES DE RECHERCHE EN FOS ET EN FOU**

D'après tout ce qui a développé jusqu'ici, il est possible d'affirmer que les actions des enseignants-chercheurs en FOS/FOU représentent un énorme travail de gestion, de conception, de formation méthodologique et, par conséquent, de recherche.

A l'USP, les étudiants de Lettres Français qui s'intéressent à ce domaine se forment au FOS/FOU et s'initient en tant que chercheurs au traitement

de problématiques de recherche visant faire avancer les réflexions et productions scientifiques dans cette branche de la didactique de langues.

C'est donc, à partir des réponses concrètes aux demandes d'enseignement du FOS et du FOU à l'USP et aux enjeux de différents contextes que les recherches ont été développées.<sup>7</sup> Le rapport enseignement/recherche/enseignement/recherche et ainsi de suite implique une conception et attitude interrogative et réflexive de la part de l'enseignant qui est censé être capable d'identifier des problématiques qui émergeraient des situations vécues en salle de classe.

Ainsi, l'on peut dire que la formation à l'enseignement du FOS et du FOU contribue et est liée à la formation du chercheur dont les compétences plus spécifiques à développer sont les suivantes: introduire un sujet le situant par rapport aux travaux et recherches réalisés; formuler des objectifs et problématiques se référant au contexte en question; expliciter le cadre théorique dans lequel la recherche s'insère; décrire le contexte; dresser le profil du public-cible; présenter la méthodologie et les procédures de collecte de données; analyser les résultats obtenus et faire la conclusion du travail. C'est dans cette perspective que les recherches en FOS et en FOU ont été développées. Voici quelques-unes:

**Tableau 4 – Recherches développées à l'USP**

| Titre de la Recherche  | Auteur        | Problématique  |
|--|---------------|--|
| <i>A produção escrita universitária “à la française”: preparação dos alunos de Letras da FFLCH USP que vão estudar na França</i>         | MACHADO, 2013 | Quelles sont les compétences en production écrite à développer chez des étudiants, pour qu'ils puissent s'inscrire dans les disciplines de littérature dans les IES en France? |
| <i>Avaliação e certificação em francês língua estrangeira para a mobilidade internacional de estudantes da Universidade de São Paulo</i> | VOLTANI, 2015 | Quelles sont les certifications existantes en français et quel serait les enjeux pour élaborer un référentiel de compétences en FOU?   |
| <i>Representações culturais de estudantes brasileiros sobre a França no programa de Duplo Diploma da Poli-USP (SOUZA, 2015).</i>         | SOUZA, 2015   | Quelles sont les représentations culturelles des étudiants de l'Ecole Polytechnique de l'USP sur la France dans le cadre du double diplôme?                                    |

<sup>7</sup> Le programme de Post-Graduation où les recherches s'inscrivent s'appelle *Letras Estrangeiras e Tradução* (LETRA). site <https://bit.ly/3b23xwg>

|   |               |   |
|---|---------------|---|
| <i>Formação para mobilidade acadêmica na França na área de Letras: da leitura literária ao comentário linear</i>  | MORAES, 2016  | Quels sont les rapports de formation entre le développement de stratégies de lecture de textes littéraires et les étapes de rédaction du commentaire linéaire (genre discursif demandé à Paris IV)?       |
| <i>O Programa PITES de duplo diploma da Faculdade de direito da Universidade de São Paulo: análise acadêmica e de competências linguísticas para a elaboração de um programa de ensino do francês jurídico em contexto universitário.</i> | TRALDI, 2019  | Quels sont les besoins des étudiants de droit en termes de compétences linguistiques pour s'intégrer au programme PITES? Quel programme FOU élaborer pour ce contexte de mobilité académique délocalisée? |
| <i>Francês para Relações Internacionais: investigando ações de ensino e de aprendizagem em uma formação de Francês para Objetivo Específico</i>   | OREFICE, 2019 | Quelles actions d'enseignement entreprendre pour former les étudiants de RI en contexte professionnel? Quel rôle différencié l'enseignant a-t-il dans ce contexte?  |

Source – Elaboration de l'auteure

Si l'on considère la diversité de contextes, de demandes spécifiques, de besoins et d'objectifs d'apprentissage précis à identifier, ce qui est propre du FOS/FOU, le champ d'investigation devient très large et des problématiques de recherches peuvent être formulées. Prenant en compte le FOS/FOU au Brésil, l'on peut avancer dans la recherche à partir les dimensions présentées dans ce texte, mais on pourrait mettre l'accent sur la formation des enseignants, l'enseignement et l'apprentissage. En voici quelques questionnements:

- Après avoir passé par les étapes de la collecte et classement de données, quels sont les traitements didactiques qu'on peut proposer pour un même document s'agissant qu'il peut être utilisé dans des groupes d'apprenants de niveaux différents?
- Dans le cadre du Programme IsF-Français, quelle programmation (un ensemble de modules du FOU transversal) pourrait-on définir pour répondre aux besoins spécifiques d'étudiants qui préparent des échanges en études intégrées? Quels sont les enjeux auxquels les concepteurs sont-ils confrontés?
- Quelle serait la place de la langue maternelle, dans notre cas le portugais, dans la conception d'activités FOU? Dans quels cas pourrait-on proposer des activités qui utilisent des supports en portugais? Quels sont les stratégies d'enseignement à mettre en place?

- Quel macro modèle d'analyse de besoins pourrait-on développer dans le cadre de la formation des enseignants au FOU?
- Quels sont les rapports entre discours oral et discours écrit dans des situations d'exposé? Quelles stratégies d'enseignement et d'apprentissage pourrait-on proposer pour amener les étudiants à bien comprendre cette situation de communication en milieu universitaire?

Bref, ces questionnements sont dus aux expériences vécues et montrent bien que le champ d'investigation en FOU pourrait avancer encore plus si l'on considère la diversité de dimensions à traiter au Brésil.

A nous, enseignants-chercheurs, de cibler les situations auxquelles on est confrontés pour entreprendre des actions d'enseignement, d'apprentissage et de recherche.

## EN CONCLUSION

Pour clôturer cette réflexion, le point central à signaler se réfère à la mise en valeur de la formation de futurs enseignants de français dans les Licences ès-Lettres Français au Brésil. Cela impliquerait des actions institutionnelles, localement dans universités mais aussi au niveau national du pays, pour la reformulation de maquettes curriculaires actuelles. L'insertion de disciplines sur l'enseignement-apprentissage de langues étrangères en contextes spécifiques – professionnels et universitaire – dans notre cas, en FOS et en FOU, soit dans la modalité présentielle, hybride ou à distance ainsi que la possibilité de créer des actions collaboratives entre les IES pour mutualiser les réflexions, expériences et recherches, me paraît central.

Le FOS et le FOU rendent possible la mise en valeur du rôle de l'enseignant concepteur de programmes 'sur mesure' et auteur de matériel didactique. Mais, c'est surtout, son rôle de chercheur pris, d'abord, dans un sens large, puisqu'il est toujours "à la quête" des documents oraux et écrits à didactiser et, ensuite, de manière plus scientifique, en tant que chercheur scientifique pour problématiser les situations d'enseignement et d'apprentissage selon les particularités qu'elles engendrent.

Ceci dit, il faut souligner l'importance de l'organisation des événements scientifiques comme celui du *I Symposium International sur la Recherche en FOS et en FOU au Brésil* puisqu'ils rendent possible l'échange, la mise à jour des travaux de recherche et expériences de formation et d'enseignement-apprentissage réalisés dans ce champ de la didactique.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALBUQUERQUE-COSTA, H. Des cours de français sur objectifs spécifiques en milieu universitaire: du Français Instrumental (FI) au Français sur Objectif Universitaire (FOU) à l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo (USP). KLETT, E. et PASTOR (Edts.). In: **Synergies Argentine** – Pensées didactiques et identitaires. Numéro 3, GERFLINT, 2015, pp. 11-23. Disponible sur le site: <https://bit.ly/3b5rFOE>.
- ALBUQUERQUE-COSTA, H. et PARPETTE, C. (Edts) **Français sur Objectif Universitaire**: méthodologie, formation des enseignants et conception des programmes. São Paulo: Editora Humanitas e Editora Paulistana, 2016.
- ALBUQUERQUE-COSTA, H. Le cours de français à l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo: formation des enseignants et conception d'activités de cours. In BORDO, W. et MANGIANTE, J.-M. (Edts.) **Le Français sur Objectif Universitaire**. Entre apports théoriques et pratiques de terrain. Artois Presses Université, Arras, 2016.
- ALBUQUERQUE-COSTA, H. et ZANINI, M. O ensino da leitura em língua francesa em contextos digitais multimodais: ações de ensino, de formação de professores e de pesquisa na USP e na UFPel. In **Pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas com tecnologias**: percursos reflexivos e metodológicos. 2022.
- CARRAS, C.; GEWIRTZ, O.; TOLAS, J. **Réussir ses études d'ingénieur en français**. Presses universitaires de Grenoble, 2014.
- CHAGAS, L.A. Perspectivas de internacionalização e cenários políticos de professores de idiomas no contexto de uma universidade federal brasileira. 2021. 187 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponible sur le site <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31306>.
- DUFOURET-PARPETTE, "Le français sur objectif spécifique: la notion d'*authentique* revisitée" *ILCEA* 2018. Disponible sur le site <http://journals.openedition.org/ilcea/4814>
- FINARDI, K.R., GUIMARÃES, F. F. E MENDES, A. R. Pensando la internacionalización (crítica) de la enseñanza superior brasileira. **Revista Internacional de Educação Superior**, v.6, p.1-23, 2019. Disponible sur le site <https://www.researchgate.net/publication/339594059>
- MACHADO, R. A produção escrita universitária "à la française": preparação dos alunos de Letras da FFLCH USP que vão estudar na França. 2013. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- MANGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C. **Le français sur objectifs spécifiques**: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris: Hachette, 2004.

- MANGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C. **Le Français sur Objectif Universitaire**. Grenoble, PUG, 2011.
- MORAES, A. C. **Formação para mobilidade acadêmica na França na área de Letras: da leitura literária ao commentaire linéaire francês**. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- MOURLHON-DALLIES, F. **Enseigner une langue à des fins professionnelles**. Paris, Didier, 2008.
- OREFICE, A. **Francês para Relações Internacionais: investigando ações de ensino e de aprendizagem em uma formação de Francês para Objetivo Específico**. 2019. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- PARPETTE, C. Contexte local et stratégie de programmation en Français sur Objectif Universitaire. In **Le français sur objectif universitaire**, Zagreb: FF Press, 2014.
- SOUZA, C. A. **Representações culturais de estudantes brasileiros sobre a França no programa de Duplo Diploma da Poli-USP**. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- TRALDI, F. N. J. **O Programa PITES de duplo diploma da Faculdade de direito da Universidade de São Paulo: análise acadêmica e de competências linguísticas para a elaboração de um programa de ensino do francês jurídico em contexto universitário**. 2019. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- VOLTANI, G. G. **Avaliação e certificação em francês língua estrangeira para a mobilidade internacional de estudantes da Universidade de São Paulo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

## RÉFÉRENCES SITOGRAPHIQUES

INSA de Lyon - <https://www.insa-lyon.fr/>

# Les implications de la diversité de contextes de formation FOU à l'Université de São Paulo sur l'analyse des besoins: défis et solutions

Hyanna Medeiros  
Pricila Inácio Martins  
Fabiana Nassif Jorge Traldi

## INTRODUCTION

L'étape de l'analyse des besoins s'avère déterminante dans la démarche prototype du Français sur Objectif Spécifique (FOS) (MANGIANTE; PARPETTE, 2004), puisqu'il y est question d'inventorier les situations de communication auxquelles les apprenants, futurs acteurs des situations ciblées, seront confrontés.

Dans ce sens, les formations qui visent à préparer des étudiants allophones aux études supérieures dans des contextes où la langue française est le moyen de communication de l'enseignement ne peuvent pas s'appuyer intégralement sur le Français Général (FG). Le Français sur Objectif Universitaire (FOU), une déclinaison du FOS pour les besoins universitaires de formation, se présente comme une réponse plus significative aux demandes spécifiques du contexte académique et des savoir-faire langagiers qui le caractérisent (MANGIANTE; PARPETTE, 2011).

Ce chapitre a l'objectif de contribuer à une discussion autour de l'étape d'analyse des besoins afin de faire émerger quelques contraintes imposées

aux concepteurs des programmes d'enseignement et de proposer des pistes pour les contourner. Pour le faire, nous présenterons, tout d'abord, le cadre théorique sur lequel nos réflexions sont basées; ensuite, nous mettrons en discussion l'étape de l'analyse des besoins en relevant les enjeux y impliqués; finalement, nous présenterons quelques pistes pour sa mise en place à partir d'exemples concrets menés au sein de l'Université de São Paulo (USP)<sup>1</sup>.

## 1. CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Selon le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (CUQ, 2003), le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) émerge dans un contexte où l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) n'était plus suffisant pour des adultes envisageant des objectifs langagiers spécifiques. En effet, ces publics souhaitent acquérir ou perfectionner des compétences en langue française en vue d'intégrer des contextes professionnels ou académiques francophones et de mener à bien les actions nécessitant l'usage du français.

L'abréviation FOS a deux volets qui, même s'ils ne se prétendent pas concurrents, s'inscrivent dans des conceptions spécifiques: celui sous le syntagme *Français sur Objectifs Spécifiques* au pluriel, dont la description est présentée par Cuq dans son dictionnaire (2003), qui est produit des années 1990 (LEHMANN, 1993; RICHER, 2008) et qui met en évidence la diversité des objectifs et nécessités à être attaqués dans l'élaboration d'une formation pour des publics spécifiques (COURCHINOUX, 2012); celui sous le syntagme *Français sur Objectif Spécifique* au singulier, établi et expliqué par Mangiante et Parpette (2004), et qui met en évidence les opérations spécifiques d'un domaine déterminé (COURCHINOUX, 2012) et de situations de communication bien spécifiques. Dans ce texte, nous nous

---

<sup>1</sup> Les réflexions dans ce texte sont issues de projets de recherche menés à l'Université de São Paulo, notamment une recherche de master achevée en 2019 et deux recherches doctorales en cours de réalisation et dont les collectes de données ont été réalisées à l'École Polytechnique.

appuyons toujours sur les principes théoriques et méthodologiques sous-jacents au deuxième volet.

Pour répondre aux besoins de ce public, le FOS (au singulier donc) est centré sur deux bases: (i) le processus d'enseignement-apprentissage focalise des objectifs précis issus des situations de communication dans lesquelles l'apprenant aura à agir; (ii) la formation est censée se dérouler dans un court espace de temps (CARRAS et al, 2007).

Ces deux paramètres (objectifs précis et court espace de temps) sont les points de départ vers la méthodologie décrite par Mangiante et Parpette (2004). Elle est fondée aussi bien sur l'identification des besoins concernant chaque demande de formation en français, que sur la collecte de données langagières produites dans les situations de communication visées par la formation en vue de la conception d'activités pédagogiques adéquates au public.

Ainsi, pour concevoir un programme d'enseignement FOS, cette méthodologie prévoit cinq étapes prototypes:

1. La demande de formation: recevoir ou identifier une demande spécifique de formation en français de la part d'une institution ou d'un groupe d'individus;
2. L'analyse des besoins: identifier, à partir de la demande, les besoins du groupe auquel la formation sera offerte;
3. La collecte des données: collecter des données sur les situations de communication envisagées par la formation, notamment les discours qui sont produits et qui circulent dans ces situations;
4. L'analyse des données: analyser les données collectées dans l'étape précédente en vue de poursuivre dans l'identification des compétences langagières qui guideront le choix des contenus du programme d'enseignement et de sélectionner les matériels qui seront utilisés comme supports pédagogiques des cours;
5. L'élaboration didactique: à partir des données collectées et analysées, le concepteur de la formation conçoit les activités pédagogiques à proposer pendant les séances de cours.

Le présent chapitre propose un regard critique sur l'étape consacrée à l'analyse des besoins, à partir de la réflexion autour des instruments d'analyse utilisés dans le cadre de trois expériences d'enseignement du FOU à l'USP entre 2018 et 2022.

### **a. L'étape de l'analyse des besoins en FOU**

En FOU, l'analyse des besoins est consacrée à déterminer les besoins du public qui suivra la formation et à inventorier les situations de communication auxquelles les apprenants seront confrontés en milieu universitaire: “[on] recense les situations langagières que les apprenants vivent ou vivront à l'issue de leur formation et qui sont à l'origine de la demande de programme.” (MANGIANTE; PARPETTE, 2016, p. 18).

Cette analyse précède tous les choix pédagogiques et est évolutive, ce qui équivaut à dire que de différentes modalités de collecte d'informations peuvent être mises en place afin d'établir progressivement les besoins qui guideront les choix pédagogiques: l'expérience personnelle du concepteur; les connaissances de son entourage; le travail de terrain spécifique (MANGIANTE; PARPETTE, 2004).

Dans un premier temps, le concepteur du programme de formation peut formuler, à partir de son vécu personnel, des hypothèses sur ce que seront les situations de communication ciblées et quelques-unes de leurs caractéristiques. En effet, il serait difficile d'imaginer une telle situation dans laquelle le concepteur ne posséderait aucune connaissance ou hypothèse préalable sur une situation de communication ciblée. Le concepteur peut aussi formuler ses hypothèses à partir d'enquêtes menées auprès de son entourage ou à partir du matériel disponible dans des méthodes existantes (MANGIANTE; PARPETTE, 2004).

Dans un deuxième temps, le concepteur approchera les acteurs du terrain afin de recueillir des informations plus fiables sur les besoins du public de la formation. D'après Mangiante et Parpette (2004, p. 25), ces informations pourraient concerner:

- le lieu d'utilisation de la langue (en pays francophone ou en pays allophone);
- le lieu de la formation (en milieu francophone ou en milieu allophone);
- les situations de communication visées: les lieux, les actions, les activités langagières visées (interaction orale, écriture, lecture, écoute, les interlocuteurs);
- les informations d'ordre social et institutionnel;
- les différences culturelles prévisibles.

À ces aspects, nous ajouterions un dernier point qui a trait à la modalité dans laquelle la formation serait assurée, c'est-à-dire en présentiel ou en distanciel, de manière synchrone ou asynchrone. De telles questions ont gagné en importance depuis que la distanciation sociale imposée par la pandémie de COVID-19<sup>2</sup> a entraîné la reconfiguration de la plupart des situations d'enseignement-apprentissage avec leur passage au distanciel.

Une fois la formation FOU démarrée et le concepteur ayant fait la connaissance de son public, de nouveaux besoins de formation peuvent être identifiés au moyen de l'application d'entretiens ou à de questionnaires auprès de ce public pour tracer leur profil linguistique en FLE et pour faire émerger, si possible, leurs connaissances sur les situations de communication auxquelles ils se préparent. (MANGIANTE, PARPETTE, 2004).

Dans le cadre des recherches dont il sera question ici, la préférence a été donnée aux entretiens semi-structurés (MOURA; FERREIRA, 2005; DE PÁDUA, 1997). Il s'agit d'entretiens qui sont réalisés à l'aide d'un canevas qui peut se modifier en fonction du déroulement de l'entretien. Ce choix se justifie dans la mesure où ce type d'instrument de collecte d'informations permet au concepteur du programme de mieux exploiter les réponses des étudiants, étant donné que ceux-ci auraient tendance à surestimer leurs difficultés dans l'usage du français et donc à sous-estimer leurs compétences dans la langue: "Il est à noter que l'apprenant n'est pas toujours conscient

---

<sup>2</sup> Le 11 mars 2020, l'Organisation Mondiale de la Santé a décidé de qualifier de pandémie la flambée de contamination par le virus de la COVID-19 sur la planète: <https://bit.ly/3ouQC9m>

de ses besoins. S'il est capable d'exprimer ses difficultés, il en identifie mal les origines, évalue mal son niveau, avec une tendance générale à se sous-estimer." (SOUSA, 2012, p. 12)

Un autre aspect de l'analyse des besoins que nous aimerions soulever ici fait référence à l'importance de la collecte des métadonnées (des données qui servent à décrire d'autres données) pour la plus grande fiabilité des informations collectées. Plus on collecte de métadonnées, plus les informations collectées seront compréhensibles et fondées.<sup>3</sup> C'est dans ce sens qu'il serait important d'ajouter des questions sur le passé pédagogique aux questionnaires et entretiens réalisés auprès du public des formations.

## **b. L'analyse des besoins: les enjeux du contexte de formation**

Lors de l'étape de l'analyse des besoins, le concepteur du programme d'enseignement du FOU devra prendre en compte quelques aspects importants qui l'influenceront dans la manière d'identifier les situations de communication pour concevoir *a posteriori* la formation visée. Le lieu où se déroulera la préparation FOU, la proximité avec le futur lieu d'utilisation du français par les apprenants, ainsi que le moment de la formation sont, nous semble-t-il, les aspects qui répercuteront le plus sur l'analyse des besoins telle qu'elle aura été menée par le concepteur. À titre d'exemple, nous pourrions imaginer le cas où la formation FOU serait assurée en France ou en pays francophone et simultanément à la réalisation des études universitaires par le public de la formation; ou encore le cas où la préparation serait conçue en milieu allophone et viserait donc des étudiants toujours installés dans leur

---

<sup>3</sup> Ce principe, nous l'avons adapté de ce que Hennecke (2018, p. 9) affirme au sujet des petits *corpus* linguistiques: [...] il peut être indispensable d'intégrer des méthodes additionnelles afin de recevoir toutes les informations nécessaires au sujet des locuteurs en question. Ces méthodes additionnelles peuvent consister en des questionnaires ou des entretiens sociolinguistiques, qui offrent des métadonnées sur le contexte sociolinguistique familier du locuteur ainsi que des informations sur ses choix et positions personnels au sujet des langues en question. Il est également possible d'employer des tests ou questionnaires langagiers, qui aident à déterminer le niveau et la compétence linguistique des locuteurs.

pays d'origine et avant leur départ en France ou en pays francophone; ou, finalement, le cas où la formation serait réalisée en pays allophone pour des étudiants qui utiliseraient le français dans leur propre milieu universitaire dans le but d'y accomplir des actions spécifiques. Ces différentes situations peuvent rendre le travail du concepteur plus ou moins coûteux en termes d'engagement, de temps et/ou de budget. De manière générale, plus le concepteur se rapproche du milieu visé concerné, plus l'analyse des besoins sera faite aisément:

Selon que la formation a lieu sur le terrain d'utilisation de la langue ou à distance, le formateur sera proche ou éloigné des situations cibles et l'impact de cette alternative sur l'analyse des besoins se conçoit aisément. Prévoir au Maroc les situations dans lesquelles se trouvera un étudiant faisant des études supérieures en français à l'université de Rabat est une démarche plus accessible pour un formateur que d'anticiper les situations qui attendent le même apprenant partant faire ses études en France. **La proximité géographique et culturelle avec les situations cibles facilite bien évidemment le travail d'analyse du concepteur.** (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 25)

De la même manière, le choix des instruments à être mobilisés dans cette étape, ainsi que le choix des personnes qui fourniront les informations nécessaires se feront selon les différents contextes mentionnés ci-dessus.

Dans le cas de figure prototype où le concepteur en FOU a la possibilité, pour une question de proximité, d'établir des contacts avec de vrais acteurs du terrain (les responsables du service de relations internationales de l'université d'origine et de l'université de destination des étudiants, des professeurs ayant reçu des étudiants allophones dans leurs classes, des étudiants francophones ayant côtoyé des étudiants allophones, des étudiants allophones ayant fini la réalisation de leurs études en France etc.) et de mener l'application de questionnaires ou la réalisation d'entretiens auprès d'eux, l'analyse des besoins pourrait faire émerger des informations plus représentatives de la réalité des situations de communication qui auront été visées dans la formation.

Au contraire, quand l'établissement de ces contacts s'avère infaisable pour des raisons diverses, le concepteur peut être obligé de se restreindre aux informations issues de son expérience personnelle, de son entourage

ou même des méthodes de français préexistantes pour l'aider à recenser les situations de communication à cibler et leurs caractéristiques. C'est surtout le cas lorsque la formation est conçue dans un contexte d'anticipation en pays non-francophone.

Dans le cadre de ce travail, nous souhaitons dresser une typologie de contextes de formation FOU basés sur les aspects locaux et temporels, puisque ce sont, nous semble-t-il, les aspects les plus révélateurs des enjeux des contextes que nous aborderons dans la seconde partie de ce texte.

- **Contexte 1 - Formation FOU aux études universitaires conçue et assurée en milieu proche des situations de communication visées et dans un moment antérieur à la réalisation de ces études**

Dans ce contexte, les étudiants allophones qui s'installent en France ou dans un pays francophone suivront une formation FOU conçue et assurée en milieu proche des contextes d'utilisation du français visés. Ce type de formation peut se diviser en une partie dite Français Général (FG) et une partie FOU (MANGIANTE; PARPETTE, 2011, p. 44).

Nous pourrions citer comme exemple le centre d'enseignement Cavilam-Alliance Française qui, parmi plusieurs options de formation en langue française, offre un programme de quatre semaines destiné aux étudiants allophones déjà installés en France se préparant à réaliser une partie de leurs études supérieures scientifiques dans les Institutions d'Enseignement Supérieur (IES) françaises<sup>4</sup>. Ce programme associe des cours de perfectionnement linguistique en FG le matin à, l'après-midi, des cours de préparation aux études universitaires, centrés sur les techniques pour la prise de notes, la rédaction de synthèses, la méthodologie de travail universitaire, entre autres. Ce type de cours serait censé permettre une intégration plus efficace à l'université (CARRAS et al., 2007, p. 9).

Dans ce cadre, les concepteurs des formations FOU peuvent procéder à une analyse des besoins standard dans la mesure où l'accès aux acteurs du terrain dans le but d'identifier les situations de communication ciblées se révèle plus faisable.

---

<sup>4</sup> Informations disponibles sur <https://bit.ly/3PrSmfb>

- **Contexte 2 - Formation FOU aux études universitaires conçue et assurée en milieu proche des situations de communication visées et dans un moment simultané à la réalisation de ces études**

Ce cas de figure concerne, par exemple, les étudiants allophones qui suivent une formation FOU se déroulant dans l'université francophone (offerte habituellement par le centre de langues de l'université), en même temps qu'ils suivent leur formation disciplinaire à l'université (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 12). Nous pourrions illustrer ce type de contexte à l'aide de deux exemples:

- (i) les étudiants d'ingénierie étrangers qui s'installent en France, à Lyon, pour étudier à l'Institut national des sciences appliquées (INSA) et ont du français pendant la formation en ingénierie au travers de cours assurés par une équipe locale d'accompagnement permanente<sup>5</sup>. L'existence de celle-ci est le fait de la forte reconnaissance institutionnelle dont jouit le FOU à l'INSA de Lyon;
- (ii) les étudiants qui se rencontrent en 'filiale délocalisée', c'est-à-dire qui suivent une *formation française, aboutissant à des diplômes français, mais assurées dans les pays d'origine* (PARPETTE, 2014, p.2). C'est le cas, par exemple, des étudiants de droit de l'USP qui intègrent le programme de double diplôme PITES<sup>6</sup> et qui suivent donc des cours de droit avec des professeurs français qui viennent enseigner pour une période de temps limitée à la Faculté de Droit de l'USP. Il se peut que les étudiants concernés prennent des cours de FOU assuré par des acteurs de la Faculté de Lettres en même temps qu'ils participent au PITES. Le module *FOU-Droit*<sup>7</sup> a été un exemple d'une formation-pilote offerte dans le cadre d'une recherche de master en FOU à ces étudiants. De toute façon, malgré l'existence de recherches et de telles

---

<sup>5</sup> Informations disponibles sur <https://fle.insa-lyon.fr/>

<sup>6</sup> Partenariat International Triangulaire d'Enseignement Supérieur. Il s'agit d'un accord de double diplôme en droit signé par l'Université de São Paulo et l'Université de Lyon. Cet accord concerne une formation délocalisée en droit. Pour plus d'informations consultez les adresses suivantes: <https://bit.ly/3op8XVk> – <https://direito.usp.br/pites>

<sup>7</sup> Informations disponibles sur <https://bit.ly/3OwUeCj>

initiatives de formation FOU dans le cadre du PITES, il n’y a encore ni de cours facultatifs centrés sur l’enseignement du FOU ni d’équipe fixe pour accompagner ces étudiants pendant la réalisation d’une partie de leurs études supérieures en français. Cette réalité est due au manque d’institutionnalisation du FOU à l’USP.

Dans ces exemples, l’avantage, pour le concepteur, d’être proche du contexte d’usage de la langue française lui rend plus facile l’accès aux situations de communication visées.

- **Contexte 3 - Formation FOU aux études universitaires conçue et assurée en milieu éloigné des situations de communication visées et dans un moment antérieur à la réalisation de ces études**

Il s’agit du contexte qui concerne les étudiants qui suivront une formation FOU en milieu allophone et avant leur arrivée dans le milieu francophone visé. Dans cette situation, l’objectif est la mobilité étudiante et le concepteur du programme d’enseignement doit anticiper les situations de communication et les discours que le public devra maîtriser pour réussir ses études universitaires en français.

À l’USP, nous pouvons citer à guise d’exemple le cours facultatif FLM0199 *Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia*<sup>8</sup>, assurée depuis 2016 par une enseignante de la Faculté de Lettres spécialiste en FOU et destinée aux étudiants de l’École Polytechnique de l’USP qui se préparent à la mobilité en pays francophone, notamment en France. La distance du contexte de conception et offre de la formation FOU par rapport au contexte universitaire visé et la non-institutionnalisation du FOU à l’USP rendent difficile l’accès aux acteurs du terrain et, par la suite, aux situations de communication visées. L’existence d’une équipe locale, même si très engagée, a besoin d’une force institutionnelle pour devenir permanente et pour rendre son travail moins coûteux en termes de préparation et de mise en place des formations.

---

<sup>8</sup> Le descriptif du cours est disponible sur <https://bit.ly/3cBDigD>

## 2 PRÉSENTATION ET RÉFLEXIONS AUTOUR DE TROIS EXEMPLES D'ANALYSE DES BESOINS EN FOU À L'USP

Dans cette partie, nous décrivons l'étape de l'analyse des besoins telle qu'elle a été réalisée dans le cadre de la conception du *Programme Lecture et Production de textes en droit*, à la Faculté de Droit de l'USP, de la *Formation de la compréhension orale en ingénierie*, assurée à l'École Polytechnique de l'USP, et d'un programme d'enseignement centré sur le développement de l'interaction orale auprès des étudiants de l'École Polytechnique aussi. Nous avons pour objectif de mettre en lumière les raisons qui nous ont mené à mobiliser certains instruments pour la collecte d'informations et à approcher certains acteurs du terrain.

### 2.1. L'analyse des besoins proche des situations de communication ciblées et simultanée aux études supérieures délocalisées en français: le cas du *Programme Lecture et Production de textes en droit*

L'efficacité des instruments employés lors de l'analyse des besoins ainsi que la précision des résultats atteints sont liés, nous l'avons déjà dit, au positionnement du concepteur du programme d'enseignement FOU par rapport aux situations de communication visées.

Le premier exemple d'analyse des besoins que nous traiterons ici concerne une demande dans le domaine du FOU juridique, dans le cadre du programme de double diplôme intitulé PITES (TRALDI, 2019) qui a été signé par l'USP et l'Université de Lyon (UdL) en 2013. Cet accord entre ces deux IES permet aux étudiants de la Faculté de Droit de l'USP (FD-USP) de suivre dix cours de droit français, choisis au préalable par l'UdL. À la fin, les étudiants participant à ce programme obtiendront deux diplômes, celui de la licence en droit brésilien et celui de la licence en droit français. Ce programme offre quatre-vingt-dix places par an distribuées entre Lyon II, Lyon III et Saint-Etienne. Pour intégrer le PITES, les étudiants doivent prouver qu'ils ont un niveau B1 de langue française au moment de l'inscription.

D'abord, pour recenser les situations de communication où les apprenants auront à utiliser le français, nous avons interviewé, en 2018, les responsables du programme PITES à la FD-USP. L'entretien semi-structuré a été organisé autour de questions et thèmes concernant le fonctionnement du programme et les difficultés des étudiants brésiliens par rapport au suivi des cours. Elle a été enregistrée en audio au travers d'un téléphone portable. Le tableau qui suit présente une version résumée de cette interview.

**Tableau 1: Principaux points abordés au cours de l'entretien réalisé avec les responsables du Programme PITES de la FD-USP**

**Entretien réalisé avec les responsables du Programme PITES de la FD-USP**

Thèmes abordés liés au fonctionnement du PITES (contexte institutionnel) et aux difficultés des étudiants:

1. Le choix des cours
2. Sélection des étudiants
3. Niveau de français exigé
4. Modalités des cours
5. Difficultés liées à la langue française
6. Modalités de travaux
7. Difficultés générales des étudiants

Source: Élaboration des auteures

Ensuite, nous avons procédé à l'application d'un questionnaire aux étudiants de la FD-USP participant au PITES à ce moment-là pour identifier des informations sur leur profil et leurs difficultés pour suivre les cours en français.

Le questionnaire a été appliqué via *Google Forms* et nous avons eu quarante-sept répondants. Sur un total de vingt-huit questions, nous n'allons que souligner quelques-unes dans le tableau suivant, lesquelles seraient plus significatives pour la présente étude.

**Tableau 2: Principaux points abordés dans les questionnaires appliqués aux étudiants du Programme PITES de la FD-USP**

**Questionnaire appliqué aux étudiants du Programme PITES de la FD-USP**

Questions liées au profil du groupe et aux difficultés des étudiants:

1. Dans quel semestre êtes-vous?
2. Quel est votre niveau de français?
3. Comment vous êtes-vous préparé avant d'entrer au PITES?
4. Combien de temps vous êtes-vous préparé avant d'entrer au PITES?
5. Quels matériels avez-vous utilisés?
6. Quels cours de droit français avez-vous étudiés jusqu'à présent?
7. Comment sont les cours?
8. Avez-vous des difficultés pour comprendre les cours magistraux?
9. Prenez-vous des notes?
10. Vous posez-vous des questions pendant les cours?
11. Quels sont les types de travail ou d'évaluation que le programme propose?
12. Quelles difficultés avez-vous rencontrées lors de la réalisation des travaux?
13. Les travaux du PITES sont-ils similaires à ceux que vous faites à la faculté de droit?
14. Les professeurs ont-ils expliqué comment vous devriez faire les travaux?
15. Avez-vous des feedbacks des travaux rendus?

Source: Élaboration des auteures

Les données obtenues avec les entretiens et le questionnaire nous ont fourni des informations pour identifier les besoins auxquels une formation en FOU dans ce contexte devrait répondre, c'est-à-dire, en l'occurrence, les compétences linguistiques, discursives et culturelles que les étudiants devraient acquérir pendant la réalisation d'un programme FOU-droit conçu pour le PITES.

Un autre aspect qu'il faudrait souligner, c'est le fait que les étudiants du PITES sont insérés dans un environnement qu'ils connaissent bien (leur propre Faculté de Droit), ce qui permet au concepteur du programme d'insister sur les compétences universitaires, telles que les questions académiques d'organisation et de préparation des travaux pour chaque cours, la compréhension orale des cours magistraux et la prise de notes.

Les tableaux suivants résument les principales informations recueillies.

**Tableau 3: Synthèse des informations rassemblées à partir des entretiens réalisés avec les responsables du Programme PITES de la FD/USP**

**Synthèse des informations rassemblées à partir de l'entretien réalisé avec les responsables du PITES à la Faculté de Droit de l'USP**

- Niveau de français exigé pour participer au PITES: B1 du CECRL
- Difficultés présentées par les étudiants: l'élaboration de travaux académiques selon les critères universitaires français;
- Modalités de cours: cours magistraux;
- Modalités de travaux: des dissertations courtes; il y a rarement des travaux oraux;
- Bibliographie utilisée dans les cours: Il n'y a pas de difficultés explicites par rapport à la compréhension des textes.

Source: Élaboration des auteures

**Tableau 4: Synthèse des informations rassemblées à partir des questionnaires appliqués aux étudiants du Programme PITES de la FD-USP**

**Synthèse des informations rassemblées à partir des questionnaires appliqués aux étudiants du PITES en 2019**

- Le niveau de français des participants varie entre les niveaux B1 et B2 du CECRL;
- Ils ont des difficultés liées à la production écrite selon les critères de production écrite exigés dans le milieu universitaire français, les étudiants ne connaissent pas la méthodologie à la française;
- Ils ne font pas de référence à des difficultés explicites dans la compréhension des cours magistraux;
- Pour être évalués à la fin du semestre, les étudiants doivent passer à des épreuves écrites.

Source: Élaboration des auteures

Les résultats de cette étape, aussi bien que l'étape de la collecte des données et la subséquente analyse de celles-ci nous ont menées à l'élaboration du *Programme Lecture et Production de textes en Droit*.<sup>9</sup>

## 2.2. L'analyse des besoins éloignée des situations de communication ciblées et avant le départ: le cas de la formation de la compréhension orale en ingénierie

L'exemple de formation qui suit concerne une demande identifiée par des professeurs et des chercheurs du domaine du FOU à l'École Polytechnique

---

<sup>9</sup> Le "Programme Lecture et Production de Texte en Droit" peut être consulté sur <https://bit.ly/3J5HZvb>. Accès le 4 avr. 2022.

de l'USP, qui envoie toutes les années des centaines d'étudiants brésiliens à des IES étrangères, notamment en France, pour suivre une partie de leur formation universitaire dans le pays choisi.

Dans le cas du module *Formation de la compréhension orale en ingénierie*, conçu et amélioré entre le premier semestre 2020 et le deuxième semestre 2021, les procédures pour répertorier les situations de communication visées n'ont pas suivi la démarche prototype, le choix de travailler la compréhension orale ayant été fait en fonction de deux constats d'une autre nature:

- (i) des spécialistes en FOU affirment que l'une des compétences les plus demandées des étudiants en situation de mobilité académique est la compréhension orale étant donné qu'une grande partie des expériences académiques est constituée par des situations de réception orale (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, 2011; PARPETTE, 2008; BOUCHARD; PARPETTE, 2012);
- (ii) parmi les situations de réception orale, la compréhension des cours magistraux est la plus présente dans le contexte académique (DUFOR; PARPETTE, 2017).

Dans ce sens, en ce qui concerne le 'passé pédagogique' (MANGIANTE, PARPETTE, 2004, p. 31) du public, les instruments conçus pour identifier et analyser les besoins des groupes auxquels la formation serait offerte portait donc sur leur rapport à la compréhension orale en français.

Tout cela signifie que la compréhension orale a été établie comme l'objectif général du module de formation à partir de l'identification d'une lacune soulignée par des didacticiens chercheurs français.

Cette manière de procéder - qui se répétera dans l'exemple de formation traité dans l'item *L'analyse des besoins éloignée des situations de communication ciblées et avant le départ: le cas d'une formation centrée sur les interactions orales en ingénierie* - peut s'expliquer par le fait que l'analyse des besoins a été menée dans le cadre d'une recherche de doctorat et que, par conséquent, nous occupions un double rôle au moment de la collecte d'informations pour l'analyse des besoins des publics, à savoir le rôle de

conceptrices des programmes et aussi celui de chercheuses intéressées par le développement du champ théorique du FOU. Cette dynamique nous insère dans la perspective de la 'recherche-action'.

Selon Barbier (2007) et Thiollent (2003), la recherche-action est un type d'étude qualitatif qui est marqué par la réflexivité (BARBIER, 2007) entre le chercheur, les participants de la recherche et la recherche elle-même, et ce dans le but ultime de transformer une réalité donnée. Dans cette imbrication entre le développement d'un domaine scientifique et la transformation d'une situation concrète, le chercheur ne doit pas perdre de vue ses objectifs et ses questions de recherche.

Par ailleurs, Barbier (2007, p. 55) souligne le besoin d'éclairer les participants de la recherche sur les objectifs et les hypothèses de l'étude en cours, ainsi que sur leurs résultats progressifs. Dans ce sens, les conceptrices-chercheuses des études présentées dans cette partie et dans la partie suivante, *L'analyse des besoins éloignée des situations de communication ciblées et avant le départ: le cas d'une formation centrée sur les interactions orales en ingénierie*, et dans le suivant ont soumis les apprenants-participants de la recherche à des questionnaires d'auto-évaluation par le biais desquels elles ont pu orienter leur regard vers l'objet d'enseignement-objet de la recherche (la compréhension orale pour l'une; l'interaction orale pour l'autre) et les faire réfléchir sur les activités de cours et sur leur propre développement linguistique.

- **Questionnaire Diagnostique – Évaluation de Profil**

Dans un premier moment, avant le début des formations, le public est invité à répondre au *Questionnaire Diagnostique – Évaluation de Profil*, composé de quatorze questions divisées en trois parties selon les sujets d'intérêt: 'Par rapport à vous'; 'Par rapport à la Compréhension Orale'; 'Par rapport au module de Compréhension Orale'.

La partie 'Par rapport à vous' a eu pour objectif de connaître les filières qui composent le groupe, l'étape du processus de candidature à l'échange où se trouve chaque étudiant et d'identifier la moyenne de niveau en langue française du groupe.

La deuxième partie du questionnaire, ‘Par rapport à la compréhension orale’, portait sur les impressions des participants liées à la compréhension orale du français et son développement afin d’identifier leurs difficultés une fois confrontés à des situations d’écoute.

Pour finir, la troisième partie du questionnaire, ‘Par rapport au module de compréhension orale’, a eu pour objectif de connaître les attentes des participants par rapport au contenu du module et au développement des cours.

**Tableau 5: Questionnaire Diagnostique – Evaluation de Profil  
“Formation: FOU ingénierie – préparation à la mobilité en France”**

**Questionnaire Diagnostique – Evaluation de Profil “Formation: FOU ingénierie – préparation à la mobilité en France”**

Nom:

Adresse mail:

**Par rapport à vous...**

1. Quelle est votre filière à la POLI-USP?
2. Par rapport aux programmes de mobilité académique, cochez la case qui correspond à votre situation:
  - a. J’ai été déjà accepté dans un programme de mobilité académique francophone
  - b. Je suis en train de présenter ma candidature
  - c. Je veux faire un échange académique dans le futur
  - d. Je ne veux pas faire d’échange académique. Justifier votre réponse:
3. Quelle est votre formation en langue française? (Informez le temps d’études, les certifications, les institutions, les modalités de cours)
4. Pour vous, en tant qu’étudiant de français, le plus importante est de/d’:
  - a. écouter et comprendre
  - b. parler et être compris
  - c. lire et comprendre
  - d. écrire et être compris
5. Pour vous, en tant qu’étudiants de français, le plus difficile est:
  - a. écouter et comprendre
  - b. parler et être compris
  - c. lire et comprendre
  - d. écrire et être compris

**Par rapport à la compréhension orale...**

6. Pour vous, qu’est-ce qu’est comprendre un document oral en salle de classe de langue étrangère?
7. Pour vous, qu’est-ce qu’est comprendre en dehors de la salle de classe de langue étrangère?
8. A votre avis, par rapport à la compréhension orale, quelles sont vos plus grandes difficultés pendant l’écoute d’un document oral en français?
9. Qu’est-ce que vous faites quand vous avez besoin de comprendre un document oral en français?
10. A votre avis, qu’est-ce qu’il est nécessaire pour améliorer/développer votre compétence de compréhension orale en français?
11. Vous écoutez en français? Si oui, quel type de document avez-vous l’habitude d’écouter?

**Par rapport au module de compréhension orale**

12. Pourquoi vous êtes-vous inscrit dans ce cours?
13. Pourquoi voulez-vous participer à ce module de formation à la compréhension orale?
14. Qu’est-ce que vous attendez apprendre ou améliorer avec cette formation à la compréhension orale?

Source: Élaboration des auteurs

Leurs réponses aux questions ont relevé des informations importantes pour la suite:

- (i) Les groupes sont hétérogènes en termes de filières de l'ingénierie;
- (ii) Les groupes sont hétérogènes en termes de niveau de formation linguistique, avec une forte présence des niveaux A1 et A2 en processus d'acquisition;
- (iii) Les participants accordent de l'importance à la compréhension orale et y sont engagés;
- (iv) Les participants associent leurs difficultés à comprendre des textes oraux au débit de la parole, au manque de vocabulaire, à la basse connaissance en grammaire et à l'impossibilité de traduire;
- (v) Les participants soulignent que l'objectif de l'écoute est de comprendre le contenu du message.

- **L'activité de présentations du cours**

A partir de cette analyse du public et pour mieux caractériser les participants du groupe en ce qui concerne la compréhension orale, on a conçu une première activité, nommée 'Présentation du Cours'.

Selon Dufour et Parpette (2017), les cours magistraux, la situation de réception orale la plus présente dans le contexte académique, sont des monologues, dans lesquels les professeurs parlent d'un sujet déterminé dans le but de l'expliquer et pour ce faire ils apportent des exemples, ils font des démonstrations et ils se servent de supports visuels comme des tableaux ou des diaporamas. En sachant que les supports utilisés dans la formation devraient se rapprocher de ces caractéristiques, la professeure conceptrice a enregistré une vidéo de 2min51sec pour expliquer le développement du cours au sein duquel la formation était associée. Cette vidéo a été exploitée dans la première séance de cours du semestre et a été mise à disposition sur la salle virtuelle *Moodle* des groupes.

Le contenu a été élaboré en respectant les orientations du professeur responsable du cours dans le but d'informer les étudiants à propos des modalités de travail, des dates à retenir et des évaluations pour la validation des crédits.

Après avoir visionné la vidéo une seule fois, comme indiqué par l'énoncé *Visionnez la vidéo 'Présentation du Cours'*, ils ont été invités à accéder un formulaire disponible sur *Google Forms*.

Ce formulaire, composé de deux sections, avait pour fonction, d'une part, d'enregistrer la compréhension des participants du groupe et, d'autre part, de les amener à réfléchir sur leur processus de compréhension.

La première section, intitulée *Fiche de Compréhension*, avait une seule consigne: *Après avoir visionné la vidéo d'introduction au cours, rédigez un paragraphe expliquant ce que vous avez compris*. L'objectif de cette question ouverte était d'identifier quelles informations les participants avaient relevé de la vidéo.

La deuxième section, intitulée *Fiche de réflexion*, était composé par trois consignes:

**Tableau 6: Fiche de réflexion – Activité Présentation du Cours (Google Forms)**

|  |
|--|
| <p><b>Fiche de réflexion – Activité Présentation du Cours (Google Forms)</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Quels éléments présents dans la vidéo ont rendu votre compréhension plus facile?</li><li>2. Quels éléments présents dans la vidéo ont rendu votre compréhension plus difficile?</li><li>3. En sachant que 1 indique pas satisfait et 5 indique complètement satisfait, cochez votre niveau de satisfaction par rapport à votre compréhension:</li></ol> <p style="text-align: center;">1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )</p> |
|--|

Source: Élaboration des auteures

Il faut souligner que les questions proposées dans l'activité de compréhension, ainsi que le questionnaire diagnostique étaient en portugais, langue maternelle des groupes, pour éviter les difficultés de compréhension et de production écrite.

### 2.3. L'analyse des besoins éloignée des situations de communication ciblées et avant le départ: le cas d'une formation centrée sur les interactions orales en ingénierie

Quoique les travaux dirigés (TD) et les travaux pratiques (TP) représentent une charge horaire importante dans le *cursus* des filières

scientifiques et donc dans le *cursus* des écoles d'ingénieurs (LIU, 2019, p. 23; CARRAS; GEWIRTZ; TOLAS, 2014, p. 28), il y a peu de recherches en FOU qui se concentrent sur la préparation des étudiants allophones aux interactions entre étudiants de ce type de cours (CARRAS, 2016, p. 2), la thèse de Liu (2019) étant le travail en FOU le plus important qui s'est intéressée à cette problématique.

Aussi, en 2020, à partir de cette lacune dans la littérature en FOU, ainsi que des dialogues établis avec des étudiants de la Poli-USP qui étaient en France et auxquels nous avons assuré des cours particuliers de français et des informations sur le *cursus* des écoles d'ingénieurs en France (CARRAS; GEWIRTZ; TOLAS, 2014), nous avons décidé de concevoir un programme d'enseignement du FOU qui pourraient préparer au mieux des étudiants du cours *Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia* aux interactions orales en français avec leurs camarades de classe durant la réalisation d'exercices ou de travaux en groupes propres aux TD et aux TP des écoles d'ingénieurs françaises.

Dans le but de répertorier les situations de communication supposant l'interaction orale entre les étudiants durant les TD et les TP, nous avons interviewé (Tableau 7), avant le début du cours, quatre étudiants de l'École Polytechnique de l'USP qui étaient en échange en France à l'époque, ainsi que trois étudiants qui étaient déjà rentrés au Brésil. Nous avons donné des cours particuliers à ces étudiants, ce qui nous a permis de mieux interpréter les difficultés langagières qu'ils ont exprimées lors des entretiens. Les entretiens ont été menés en langue maternelle, via une application de messagerie instantanée, et ont été enregistrés via l'outil 'Gravador de voz' du Windows.

**Tableau 7 - Canevas d'entretien semi-structuré**

| <b>Canevas d'entretien semi-structuré</b> |   |
|---|---|
| Nom:                                      |   |
| Age:                                      |   |
| Année d'entrée à l'USP:                   |   |
| Filière:                                  |   |
| École d'ingénieurs française choisie:     |   |
| Période de l'échange:                     |   |
| 1.  | Pourquoi avez-vous choisi de réaliser votre échange en France?  |
| 2.  | Comment vous êtes-vous préparé d'un point de vue linguistique pour étudier pendant deux ans en France? Vous parliez français avant de poser votre candidature au double diplôme en France? Dans quel contexte l'avez-vous étudié? |
| 3.  | Avez-vous eu contact avec le langage académique en français avant l'échange?  |
| 4.  | Quelles étaient vos attentes concernant l'usage du français avant le début de l'échange?  |
| 5.  | Les situations de communication dans lesquelles vous vous êtes retrouvée à utiliser le français correspondaient-elles bien à vos attentes?  |
| 6.  | Quelles difficultés avez-vous ressenties dans l'usage du français en contexte universitaire? Qu'avez-vous fait pour surmonter ces difficultés?  |
| 7.  | Dans quelles situations avez-vous été amené à interagir oralement avec vos enseignants de l'école d'ingénieurs?   |
| 8.  | Dans quelles situations avez-vous été amené à interagir oralement avec vos camarades de classe durant les séances de CM, TD et de TP?   |
| 9.  | Quelles difficultés avez-vous ressenties pendant ces interactions? Qu'avez-vous fait pour surmonter ces difficultés?  |

Source: Élaboration des auteures

À partir de l'expérience des sept étudiants interviewés, nous avons pu émettre l'hypothèse selon laquelle les étudiants de la Poli-USP en préparation à la mobilité en France devraient être capables de:

- (i) Assurer une conversation banale avec ses camarades de classe de l'école d'ingénieurs française;
- (ii) Mener une expérience en groupe dans un laboratoire;
- (iii) Résoudre un exercice de sa filière en binôme ou en groupe lors d'une séance de TD;
- (iv) Discuter en vue de la rédaction d'un rapport d'expérience de TP;
- (v) Mener à bien un projet en groupe.

Une fois le cours *Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia* (premier semestre 2020) ayant démarré, nous avons appliqué un autre

questionnaire, cette fois-ci auprès des étudiants ingénieurs inscrits à ce cours. Tout d’abord, il était question de “mieux connaître le passé pédagogique de ses futurs apprenants et de prendre conscience de l’idée qu’ils se font de leur niveau en français et de leurs besoins langagiers” (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 31). Puis, nous avons voulu collecter plus d’informations sur l’organisation de leurs études à la Poli pour avoir une idée de l’écart culturel et institutionnel qui pourrait exister entre le cursus proposé par la Poli et celui proposé par l’école d’ingénieurs choisie. Ils ont répondu à ce questionnaire par écrit et en langue maternelle, lors de la première séance de cours.

**Tableau 8: Questionnaire “Français pour la mobilité académique en ingénierie” - Profil de l’étudiant**

| <b>“Français pour la mobilité académique en ingénierie” - Profil de l’étudiant</b>  |
|---|
| Nom:  |
| Année d’entrée à l’USP:   |
| Filière à la Poli:  |
| Etes-vous inscrit dans un programme d’échange en France? ( ) oui ( ) non  |
| Si oui, dans quelle école d’ingénieurs?   |
| Avez-vous déjà étudié le français auparavant? ( ) oui ( ) non   |
| Si oui, où et pendant combien de temps?   |
| En ce qui concerne votre filière à la Poli (génie civil, génie électrique etc.), répondez:  |
| 1. Quelles sont les modalités de cours dans votre filière? Quelle est la fréquence hebdomadaire de chaque modalité?   |
| 2. Quels types de tâches réalisez-vous en laboratoire (des expériences, des exposés etc.)?  |
| 3. Devez-vous écrire des rapports pour les séances de TP? Si oui, expliquez la manière dont se développe son écriture (individuellement ou en groupe, dans la salle de classe ou à la maison etc.). |
| 4. Dans quelles unités d’enseignement réalisez-vous des travaux en groupe? Donnez-en des exemples.  |
| 5. Dans quelles unités d’enseignement réalisez-vous des projets (la construction d’un prototype quelconque, par exemple)? Donnez-en des exemples et expliquez leur développement.                   |

Source: Élaboration des auteures

Selon le questionnaire appliqué, le groupe était composé d’étudiants issus de sept filières différentes, à savoir le génie chimique, le génie mécatronique, le génie mécanique, le génie informatique, le génie de l’environnement, le génie civil et le génie industriel. Le groupe avait réalisé, jusqu’au moment de l’application du questionnaire, une moyenne de deux années d’études de langue française dans une Alliance française, dans des

écoles de langues à l'intérieur de l'USP ou avait pris des cours particuliers de français. Sept des dix-huit étudiants inscrits au cours avaient déjà eu leur candidature à une école d'ingénieurs française acceptée.

Malgré la diversité de filières du groupe, la majorité des étudiants étaient d'accord pour dire que la plupart des cours à la Poli sont théoriques, avec quelques moments dédiés à des activités en groupe. Les cours en laboratoire existent aussi, mais à une moindre fréquence. Durant ces cours, les étudiants sont amenés à développer des expériences en groupe à partir d'un scénario précis et à rendre un rapport d'expérience à la fin du semestre.

## **EN CONCLUSION**

Dans cette réflexion, nous avons poursuivi deux buts principaux: faire émerger les contraintes imposées aux concepteurs analysant des besoins de formation dans différents contextes; proposer des pistes sur comment contourner ces contraintes.

En FOU l'analyse des besoins sert à répertorier les situations de communication à être ciblées par la formation, leurs caractéristiques spécifiques, aussi bien que le profil linguistique du public de la formation (MANGIANTE; PARPETTE, 2011). Plus on se rapproche des acteurs du terrain à ce moment de la conception du programme, mieux peut-on cerner les vrais besoins langagiers à prendre en compte. C'est dans ce sens que, au vu du contexte dans lequel la formation FOU doit se concevoir, le concepteur peut se voir restreint à rassembler des informations issues uniquement de sa propre expérience personnelle, à partir de ce que dira son entourage, voire à partir des méthodes de français préexistantes.

Si l'on peut aller au-delà des options que nous venons de lister, on passera à l'application de questionnaires et d'entretiens auprès des acteurs du terrain.

A partir de nos expériences, en ce qui concerne les instruments à être employés dans l'analyse des besoins, il nous paraît bien de recourir à des entretiens au lieu des questionnaires, étant donné la possibilité qui se

présente au concepteur d'exploiter les réponses que les acteurs du terrain et le public de la formation peuvent donner à chaud, sans y avoir vraiment réfléchi.

Dans le cadre de l'analyse des besoins pour la conception des formations reportée dans les items 'L'analyse des besoins proche des situations de communication ciblées et simultanées aux études supérieures délocalisées en français': le cas du *Programme Lecture et Production de textes en droit* et *L'analyse des besoins éloignée des situations de communication ciblées et avant le départ: le cas d'une formation centrée sur les interactions orales en ingénierie*, il aurait été peut-être plus intéressant de poser certaines questions ouvertes telles que 'Quel est votre niveau de français?', 'Comment sont les cours?', 'Quelles difficultés avez-vous rencontrées lors de la réalisation des travaux?', 'Les travaux du PITES sont-ils similaires à ceux que vous faites à la faculté de droit', ainsi que celles du questionnaire 'Français pour la mobilité académique en ingénierie - Profil de l'étudiant' (tableau 8) par le biais d'un entretien semi-structuré fait à l'oral et en présentiel, ce qui nous aurait permis d'aller plus à fond dans le détail des réponses obtenues.

En effet, les étudiants ont, par exemple, l'habitude de définir leur niveau de langue en termes des niveaux du CECRL et n'arrivent pas à vraiment distinguer leurs compétences langagières (acquises ou en processus d'acquisition) face à la réalisation des actions visées.

Nous avons démontré aussi que le choix des instruments et, principalement, des répondants faits dans cette étape seront influencés notamment par les critères du local et du moment où se déroulera la formation FOU. Dans ce sens, nous évaluons que dans le cas de la conception du *Programme Lecture et Production de textes en droit* (2ème Partie - Item a), le fait que cela a été un échange délocalisé a rendu plus facile l'accès aux responsables du programme et donc à leur point de vue sur les difficultés des étudiants participant au PITES et sur les besoins auxquels une formation en FOU devrait répondre dans ce contexte, ce qui est démontré par les items "difficultés liées à la langue française" et 'difficultés générales des étudiants' figurant sur le canevas d' 'Entretien réalisé avec les responsables du Programme PITES de la FD-USP' (Tableau 1). À cela s'ajoute que l'analyse

des besoins a été menée simultanément à l'offre des cours du PITES, ce qui nous laisse penser que les étudiants répondant au questionnaire étaient plus conscients, eux aussi, des besoins auxquels une formation FOU devrait répondre dans leur contexte.

Nous avons soulevé encore un deuxième point qui a concerné notre positionnement en tant que conceptrices des programmes d'enseignement FOU aussi bien que chercheuses en FOU. Ce fait a fortement influencé la perspective adoptée pour l'analyse des besoins menée dans le cadre des exemples d'analyse des besoins menées à l'École Polytechnique de l'USP. En effet, comme nous l'avons indiqué, l'application de la démarche FOS *standard* privilégie, par-dessus tout, les besoins de formation qui auront été constatés lors de l'étape de l'analyse des besoins. Cependant, le choix des besoins traités dans des formations FOU conçues au sein de recherches académiques peut tout à fait être modulé par des intérêts liés aux questions de recherches établies antérieurement au moment du contact avec les acteurs du terrain, à partir de la littérature scientifique produite par les spécialistes du domaine du FOU. Cela s'inscrit parfaitement dans ce que l'on attend des recherches universitaires en didactique, c'est-à-dire réunir l'enseignement et la recherche, les situations concrètes et la réflexion informée et approfondie.

Finalement, un troisième point que nous avons souligné et qui pourrait aider dans la mise à jour de la démarche du FOS (MANGIANTE; PARPETTE, 2004) a trait au besoin de soumettre le public de la formation à des activités-diagnostic qui donneraient à l'enseignant et au concepteur (dans le cas où ce serait deux personnes différentes) un regard plus approfondi sur les besoins des apprenants face aux situations de communication visées. Une telle démarche a été exemplifiée par la 'Formation de la compréhension orale en ingénierie (2ème Partie - Item b), au début de laquelle les étudiants ont répondu à une première activité de compréhension orale et nous ont ainsi fourni des pistes de continuation pour le travail avec la compréhension orale en classe.

Nous voulons dire par là que les besoins exprimés par le public lors de l'application de questionnaires et d'entretiens et les besoins que l'enseignant

identifia durant la réalisation d'activités de cours diagnostics peuvent parfois s'avérer différents et l'on mettra sur le compte du regard didacticien et pédagogique de l'enseignant la capacité à identifier et à interpréter la vraie nature des difficultés langagières des apprenants.

Pour finir, un élément qui n'est pas à mépriser concerne le poids de l'institutionnalisation du FOU sur les possibilités offertes au concepteur au moment d'enquêter sur les besoins auxquels la formation FOU devra répondre. La création et la reconnaissance institutionnelle d'un réseau officiel et soudé entre le secteur des relations internationales de la Faculté de Droit de l'USP et de son École Polytechnique, la direction de ces facultés, les étudiants de 3<sup>e</sup> cycle étudiant le FOU et les enseignants spécialistes en FOU de la Faculté des Lettres contribueraient à ce que plus d'acteurs du terrain s'impliquent dans les projets de formation FOU et que, par conséquent, plus d'informations soient rassemblées dans le sens de mieux saisir les besoins langagiers à satisfaire pendant la formation FOU.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARBIER, R. A **pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Libier Livro Editora, 2007.
- BOUCHARD, R.; PARPETTE, C. Littéracie universitaire et orolographisme: le cours magistral, entre écrit et oral. Robert Bouchard et Chantal Parpette. **Pratiques** [En ligne], 153-154 | 2012. Mis en ligne le 16 juin 2014. Disponible sur le site <https://bit.ly/3J5pR4D>; DOI: 10.4000/pratiques.1987.
- CARRAS, C. et al. **Le Français sur Objectif Spécifique et la classe de langue**. Paris: CLE International, 2007.
- CARRAS, C.; GEWIRTZ, O.; TOLAS, J. **Réussir ses études d'ingénieur en français**. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2014.
- CARRAS, C. Rituels langagiers des interactions enseignant/apprenants lors de Travaux Dirigés en École d'Ingénieur. Quelles difficultés pour les étudiants allophones?. Recherches en didactique des langues et des cultures. **Les cahiers de l'Acedle**, v. 13, n. 13, 2016.
- CUQ, J.-P. et al. **Dictionnaire de didactique du français**. Paris: CLE International, 2003.
- C., S. **Didactique des langues et pratiques académiques professionnalisantes: le français dans la formation scientifique et technique**. Linguistique. 305 f. (Thèse de doctorat). Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2012
- DE PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. São Paulo: Papirus Editora, 2019.

- DUFOUR, S.; CHANTAL, P. Le cours magistral: questions d'analyse de discours, questions de didactique. **Les Carnets du Cediscor**, n. 13, 2017.
- HENNECKE, I. Petits corpus oraux bilingues et plurilingues–enjeux théoriques et méthodologiques. **Corpus**, n. 18, 2018.
- LEHMANN, D. **Objectifs spécifiques en langue étrangère**. Paris: Hachette, 1993.
- MANGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C. **Le Français sur Objectif Spécifique**: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris: Hachette, 2004.
- MANGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C. **Le Français sur Objectif Universitaire**. Grenoble: PUG, 2011.
- MANGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C.; Le français sur objectif spécifique ou l'art de s'adapter. In: ALBUQUERQUE-COSTA, H. B. de.; PARPETTE, C. **Français sur Objectif Universitaire**: méthodologie, formation des enseignants et conception des programmes. São Paulo: Editora Humanitas, 2016, pp.15-27.
- MOURA, M.L. S. de; FERREIRA, M. C. Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação. In: **Projetos de pesquisa**: elaboração, redação e apresentação. Rio de Janeiro: Editora EDUERJ, 2005.
- PARPETTE, C. De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle: une relation à interroger. Recherches en didactique des langues et des cultures. **Les Cahiers de l'Acedle**, v. 2008, n. 5, 2008.
- PARPETTE, C. Contexte local et stratégie de programmation en français sur objectif universitaire, dans I. Franic & M. Ruet. **Le français sur objectif universitaire**: du concept à la pratique, Zagreb: FF Press, 2014, p. 11-25.
- RICHER, J.-J. Le français sur objectifs spécifiques (FOS): une didactique spécialisée? **Synergies Chine**, n. 3, pp. 15-30, 2008.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Editora Cortez, 12<sup>a</sup> ed., 2003.
- TRALDI, F. N. J. **O Programa PITES de duplo diploma da Faculdade de direito da Universidade de São Paulo**: análise acadêmica e de competências linguísticas para a elaboração de um programa de ensino do francês jurídico em contexto universitário. 2019. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- VILVANDRE DE SOUSA, C. Une approche du F.O.S. appliquée à la mobilité universitaire internationale. **La Clé des Langues** [en ligne]. Lyon, ENS de LYON/DGESCO (ISSN 2107-7029), août 2012.

# La Filière Langues Étrangères Appliquées et son rapport au FLE/FOS

Katia Ferreira Fraga

## INTRODUCTION

En 2009, l'Université Fédérale de Paraíba a créé une licence en Langues Étrangères Appliquées aux Négociations Internationales (LEA) proposant l'apprentissage obligatoire de l'anglais, du français et de l'espagnol, accompagné de matières d'application telles que l'économie, le droit, le tourisme, le commerce international. C'est une filière pluridisciplinaire qui débouche sur de nombreux métiers possibles. Dans le cas du français, les étudiants commencent le cours sans aucune connaissance préalable de la langue, ce qui exige une formation en FLE pendant les quatre premiers semestres avant qu'ils puissent s'inscrire aux disciplines de français du tourisme, français des affaires et français du droit. La relation entre les contenus disciplinaires à l'université et les compétences attendues dans le monde professionnel soulève chez les enseignants une inquiétude sur le programme à construire ainsi que sur les besoins des apprenants qui devront pratiquer un métier qui n'est pas défini d'avance. Si d'une part l'absence de précision de l'objectif à atteindre dans l'apprentissage de la langue ne configure pas totalement l'approche méthodologique du français sur objectif spécifique (FOS), d'autre part, la démarche d'élaboration des cours suit à peu près les étapes prévues de cette approche, à savoir: analyse des besoins (situations de communication), recueil de données sur certaines situations cibles, contenus nouveaux non maîtrisés par l'enseignant de FLE, matériel à élaborer. Pourtant, l'enseignant de langues de la filière LEA doit recouvrir un ensemble d'informations qui soit en étroite relation avec un champ

disciplinaire: tourisme, affaires, droit. Ce chapitre a pour but de discuter les défis de cette formation diverse où le choix des démarches méthodologiques impose à l'enseignant non seulement la compréhension de la pluralité des débouchés possibles, mais aussi le domaine d'une méthodologie qui lui sera fondamentale pour l'élaboration du programme des disciplines couvrant un champ disciplinaire déterminé. De ce fait, il nous paraît essentiel, dans un premier moment, d'aborder la méthodologie FOS, ce qui la constitue et la diffère du terme "français de spécialité", pour ensuite, présenter la filière LEA et ses débouchés professionnels afin de, finalement, discuter du travail de l'enseignant de français dans cette formation.

## **1. LANGUE DE SPÉCIALITÉ ET FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES**

L'évolution historique de la didactique des langues montre que l'enseignement/ apprentissage des langues répond toujours à une demande d'une société: la grammaire-traduction répondant à l'image d'une société cultivée, valorisant la norme et les écrits littéraires; la méthodologie directe, répondant aux nouveaux besoins d'une société marquée par la révolution industrielle, qui cherche à développer la pratique de l'oral et de l'écrit à partir de l'environnement immédiat de l'apprenant; la méthodologie structuro-globale audiovisuelle, parue au lendemain de la Deuxième Guerre, répond aux besoins d'un monde qui se reconstruit et doit communiquer internationalement, d'où le travail qui se fait autour des moyens verbaux et non verbaux, tels que le rythme, l'intonation, la gestuelle, le contexte social et psychologique et qui amène à l'approche communicative des années 80 (CUQ, GRUCA, 2003).

Pour les deux notions qui nous intéressent dans cet article – français de spécialité et français sur objectifs spécifiques – l'histoire n'est pas différente. Vers les années 70, le Ministère des Affaires Étrangères adoptait une politique linguistique qui visait la diffusion de la langue française de par le monde au travers de bourses et d'aide universitaire, surtout à des étudiants des domaines scientifiques. Selon MOURLHON-DALLIES (2008, p. 71) "l'appellation "français de spécialité" recouvre un ensemble

d'interventions consistant à enseigner le français en étroite relation avec un champ disciplinaire (droit, médecine, informatique...) ou un secteur d'activité bien circonscrit (tourisme, bâtiment...). Cette approche globale d'une branche professionnelle, qui essaie de couvrir la diversité du champ disciplinaire correspond à ce que CHALLE (2002), MANGIANTE, J-M et PARPETTE, C. (2004) appellent Français de spécialité (FS).

Les éditeurs du marché d'enseignement des langues se lancent alors dans la publication de manuels généralistes d'un domaine qui attirent le public le plus large possible et qui couvrent le marché le plus vaste possible: français du tourisme, français juridique, français des affaires, français des sciences et ainsi de suite. Ils offrent un apport lexical, syntaxique et référentiel de langue concernant chacun des domaines sans prendre en compte un métier spécifique. Ainsi, dans un manuel de tourisme, par exemple, les thématiques de chaque chapitre peuvent viser un concierge d'hôtel, un serveur, un conseiller agent de tourisme ou un guide touristique.

Dans les années 1980, l'enseignement du français pour des publics spécifiques souhaitant acquérir le plus rapidement possible des savoirs (linguistiques, culturels, comportementaux) qui les rendent capables de faire face aux situations de travail ou d'études fait surgir la nomenclature "Français pour Objectifs Spécifiques". Ce terme est calqué sur l'expression venue de l'anglais "Languages for Specific Purposes". Mais quelles seraient les différences entre ces deux approches?

Selon MANGIANTE ET PARPETTE (2004, p. 16), le Français de spécialité est "une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public le plus large possible. Elle tente de rendre compte de la diversité du champ traité" tandis que le FOS "travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis". Ces auteurs ajoutent que ce qui différencie les deux approches a un rapport avec l'offre et la demande. L'offre serait l'exemple des éditeurs qui publient les manuels pour atteindre un public non identifié. La demande est associée à un public identifiable, avec une demande précise d'ordre professionnel ou académique et qui délimite une durée maximale pour sa formation.

Cette différence d'approche nous permet de comprendre que dans le cas du FOS, il faut construire un programme spécifique pour un groupe de professionnels travaillant dans un même métier, par exemple: le français pour le personnel de Peugeot-Citroën Automobiles, en Slovaquie (SEGRETAIN, 2009). Ce programme a été construit à partir de la demande de l'entreprise qui avait le but de promouvoir la compréhension mutuelle entre slovaques et experts français concernant l'assistance technique, la documentation en français, les logiciels en français et le stage pratique en France. Une réponse structurée a dû être construite: recensement des situations de communication dans l'activité professionnelle (à qui parleront-ils? à quel sujet? de quelle manière? que liront-ils? que devront-ils écrire?), questionnaires pour bien comprendre le travail et ses spécificités, collecte du matériel documentaire... enfin, un travail de compréhension de l'entreprise, du personnel et des actions à réaliser au sein du groupe, définition de la durée de la formation.

L'exemple qui vient d'être présenté illustre bien la démarche d'un cours de FOS qui se construit en cinq étapes:

1. La demande de formation: une organisation (entreprise, groupe professionnel...) demande à l'institution formatrice, ou à un professeur, une formation en langue, avec un objectif précis, une durée précise, des horaires précis;
2. L'analyse des besoins: l'enseignant, ou les enseignants dans le cas d'une école de langues, détermine les besoins de formation: les situations de communication auxquelles les étudiants seront confrontés, les savoir-faire langagiers à acquérir...
3. La collecte des données: entrée en contact avec les acteurs du milieu concerné pour mieux connaître les situations de communication, collecte des discours;
4. L'analyse des données: examen détaillé des données afin de traiter les composantes des situations de communication (contenus et formes);
5. L'élaboration des activités: conception des activités d'enseignement prenant en compte les situations de communication à traiter,

les aspects culturels à exploiter et les savoir-faire langagiers à développer.

Cette description abrégée des deux approches méthodologiques devient nécessaire pour réfléchir sur le travail quotidien de l'enseignant de français dans la filière Langues Étrangères Appliquées aux Négociations Internationales (LEA-NI). Au moment de préparer son programme, doit-il considérer la démarche FOS ou simplement adopter un manuel généraliste des domaines travaillés pendant la formation, à savoir: tourisme, affaires et droit? Fait-il du français de spécialité? Pour essayer de répondre à cette question, il est nécessaire de présenter la filière LEA, les disciplines qui la composent, le nombre d'heures de formation en langues.

## **2. LA FILIÈRE LANGUES ÉTRANGÈRES APPLIQUÉES À L'UFPB**

Créées dans les années 70, en France, les filières Langues Étrangères Appliquées s'adressent aux étudiants qui souhaitent se spécialiser dans les langues étrangères tout en se préparant à des activités professionnelles autres que des activités d'enseignement ou académiques. Ces filières leur offrent la possibilité d'étudier les langues dans la perspective de fonctions professionnelles appartenant aux domaines économique et social, dans les secteurs publics, privés ou de la société civile. Au niveau culturel et linguistique, les activités visées impliquent la maîtrise professionnelle de deux ou trois langues étrangères et une connaissance des diverses réalités des pays dans lesquelles ces langues sont parlées. Les matières sont choisies en fonction de leur capacité d'offrir aux étudiants les connaissances et savoir-faire nécessaires pour s'adapter à des situations professionnelles diverses, tout en développant une culture générale et la connaissance de réalités contemporaines. L'objectif est de former des opérateurs multilingues pouvant exercer leurs activités dans différents secteurs de la société. Actuellement, plus de 40000 étudiants choisissent ce parcours et l'ouverture de cette filière à l'international se développe de plus en plus. Sur le site de l'Association Internationale des Langues Étrangères Appliquées (AILEA), fondée en juin 2009 à Paris,

on trouve une liste d'une quinzaine d'universités dans le monde où la filière existe.

Au Brésil, l'Université de Santa Cruz (UESC), située à Ilhéus, Bahia, a organisé un évènement académique international dans le cadre des commémorations des 500 ans de l'arrivée des européens sur le littoral de l'état de Bahia: *Fórum Internacional de História e Cultura no Sul da Bahia: os povos na formação do Brasil*. À cette occasion, un groupe de chercheurs de l'Université de La Rochelle ainsi qu'une délégation diplomatique française ont identifié des ressemblances entre les deux universités, telles que leurs dimensions spatiales, les domaines du savoir et de recherches et les engagements régionaux. Les deux institutions ont esquissé une convention de coopération générale qui a abouti à la création de la filière LEA dans l'université de Santa Cruz, en 2003.

C'est à partir des réunions réalisées à Ilhéus que la directrice du Département de Lettres Étrangères Modernes (DLEM) de l'UFPA à l'époque, en 2001, s'est intéressée au pré-projet du premier cours LEA au Brésil. Depuis cette rencontre, une commission départementale a été créée pour analyser la possibilité d'instituer cette nouvelle filière dans l'université, qui n'a vu le jour qu'au deuxième semestre 2009, grâce à l'installation du Programme de Restructuration et Expansion des Universités Fédérales (REUNI), compris dans le Plan de Développement de l'Éducation, en avril 2007. Si, au moment de sa création, le LEA était rattaché au Département de Langues Étrangères Modernes, actuellement, la licence LEA-UFPA intègre le Département de Médiations Interculturelles et compte 156 étudiants avec leurs inscriptions actives.

**Tableau 1 – Disciplines obligatoires**

| <b>Disciplines Obligatoires de responsabilité du Département de Médiations</b>               |
|--|
| Interculturelles:  |
| Les disciplines de langue  |
| Méthodologie du Travail Scientifique   |
| Travail de Conclusion du Cours   |
| Médiations, Négociations et Commerce Extérieur I et II                                       |
| Interculturalité I et II   |
| Recherche Appliquée en Interculturalité et Médiations  |
| Thématiques transversales de Médiation et Éthique Appliquée aux Négociations Internationales |

Source: Élaboration de l'auteur

Le cursus du LEA-UFPB comprend aujourd’hui un total de 3165 heures dont 1260 correspondent à l’enseignement de l’anglais, l’espagnol et le français, distribuées en sept semestres. Pour mieux comprendre le caractère multidisciplinaire et interdépartemental de cette formation, on présente ci-dessous, un tableau concis des différentes disciplines qui la composent.

**Tableau 2 – Disciplines de départements divers**

| <b>Disciplines Obligatoires de Responsabilité d'autres Départements</b> |
|---|
| Les disciplines du domaine du Tourisme (60h)                            |
| Les disciplines d'Administration (165h)                                 |
| Les disciplines de Comptabilité (180 h)                                 |
| Les disciplines de Droit (90h)  |
| Les disciplines d'Économie (180h)                                       |

Source: Élaboration de l'auteur

En plus des disciplines obligatoires, les étudiants doivent accomplir 300 heures de matières optionnelles, choisies selon le domaine du savoir de leur intérêt (langues, traduction, tourisme, économie, relations internationales, administration, commerce extérieur, droit, psychologie...) afin de former leur profil professionnel. Si la grande quantité de disciplines à option constitue la richesse de cette licence, elle devient aussi le grand défi pour les enseignants ainsi que pour les étudiants. Pour les enseignants, c’est l’indéfinition des objectifs du public étant donné la multiplicité de métiers possibles. Pour l’étudiant, c’est l’embarras du choix: que veut-il devenir? À dix-huit ans, l’indécision sur la profession à construire est très présente. Si un étudiant décide de devenir ingénieur, il s’inscrit dans une filière de génie, s’il veut devenir historien, il fait la faculté d’histoire, ou s’il souhaite devenir avocat, juge, promoteur, il fera du droit. Choisir la filière LEA, c’est devenir quelqu’un qui domine les langues pour travailler dans des domaines divers. Pourtant, l’employeur ne comprend pas cette formation qui ne nomme pas ce professionnel: je suis...??? Un professionnel de langues appliquées à un certain domaine. Et pour ce faire, les enseignants se posent la question: Quelle méthodologie d’enseignement de langues doit-on appliquer à la formation d’un professionnel des négociations internationales?

Le cursus du LEA-UFPA prévoit sept semestres de langues étrangères. Chaque équipe de langues décide de son matériel et de sa méthodologie, mais les disciplines sont les mêmes:

- Anglais/Français /Espagnol Appliqué aux Négociations Internationales I
- Anglais/Français /Espagnol Appliqué aux Négociations Internationales II
- Anglais/Français /Espagnol Appliqué aux Négociations Internationales III
- Anglais/Français /Espagnol Appliqué aux Négociations Internationales IV
- Anglais/Français /Espagnol Appliqué au Tourisme
- Anglais/Français /Espagnol Appliqué aux Affaires
- Anglais/Français /Espagnol Juridique

Dans le cas du français, sujet de notre texte, la décision d'adopter un manuel de FLE prend en compte la réalité des étudiants nouveaux arrivants: aucun contact avec la langue française. Donc, l'enseignant travaille les quatre compétences en suivant la progression proposée par le manuel sans abandonner d'autres activités qui exploitent la réalité du monde professionnel. Par contre, au moment de travailler les disciplines spécifiques (tourisme, affaires, juridique) le professeur se voit face à une impasse: adopter un manuel ou construire le programme avec du matériel authentique? Choisir seulement quelques unités du manuel? Quelles thématiques aborder? En général, les manuels de français du tourisme, français des affaires et français juridique couvrent un niveau de langue qui ne correspond pas au nombre d'heures suivies par les étudiants du LEA pendant les quatre premiers semestres et les thématiques abordées ne concernent pas exactement le profil professionnel d'un étudiant LEA.

Depuis la création du cours, le travail réalisé dans les disciplines spécifiques s'est construit un peu comme au jeu du colin-maillard: choix de documents qu'on croyait importants pour chacun des domaines, sélection de certaines unités des méthodes existantes dans le marché pour chacune

des disciplines. La décision se faisait à partir de suppositions sur les débouchés offerts aux étudiants diplômés. Les questions récurrentes: que fait un négociateur international?? Quelles tâches réalise-t-il? Est-ce que ce matériel répond aux besoins de nos étudiants? Où vont-ils travailler?

Ces questions nous mènent exactement aux discussions sur le français de spécialité et le français sur objectifs spécifiques. Le LEA est une filière qui ne forme pas un professionnel défini: il n'y a pas de métier unique pour le professionnel LEA. Cette constatation nous conduirait à affirmer que les enseignants du cours travaillent le Français de spécialité. Par contre, les questions récurrentes au moment d'assurer les disciplines spécifiques nous permettent d'affirmer qu'on suit la méthodologie du FOS: un négociateur à l'international, que fait-il en tourisme??? Il est concierge d'hôtel ou il organise des parcours et programmes touristiques afin de diffuser une région? En droit, écrit-il des contrats? Non, il n'est pas avocat, mais il doit comprendre un contrat pour négocier les clauses importantes pour son entreprise ou celle de son client.

Il était donc fondamental de connaître la réalité de nos étudiants diplômés. Après dix ans d'existence, c'était le moment de partir à leur rencontre et connaître enfin les postes qu'ils occupent, les langues qu'ils utilisent (ou si elles ne sont pas utilisées) et les tâches qu'ils réalisent.

En 2021, nous avons envoyé un formulaire Google Forms initial à tous les diplômés afin d'obtenir des informations qui nous permettraient de découvrir les débouchés du LEA. Sur un total de 69 diplômés, 25 ont répondu. Le questionnaire comprenait huit questions:

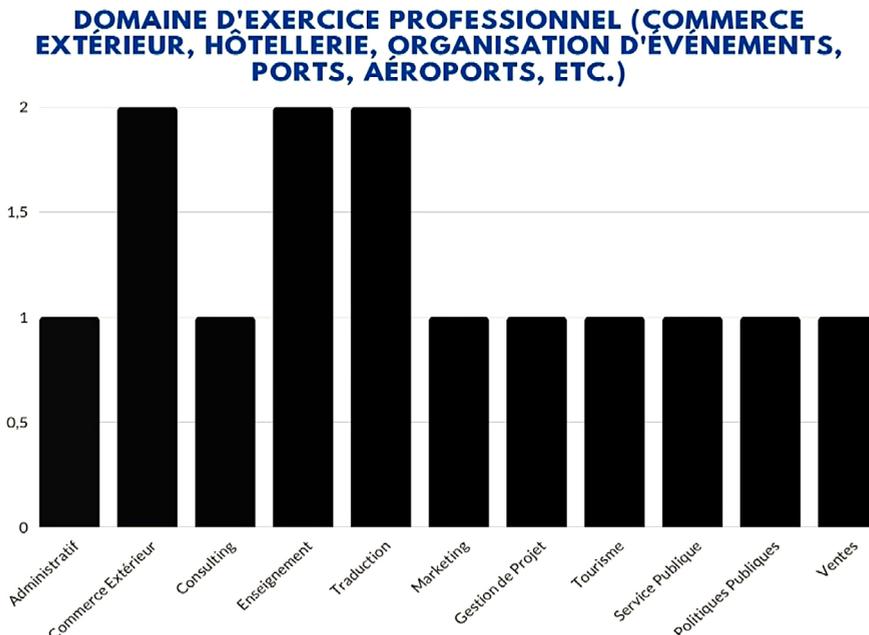
**Tableau 3 – Questionnaire 1**

1. Nom
2. Degré de scolarité
3. Secteur d'activité professionnelle
4. Durée dans l'activité professionnelle
5. Domicile actuel
6. Emploi des langues: anglais (toujours, souvent, rarement, jamais)  
français (toujours, souvent, rarement, jamais)  
espagnol ( toujours, souvent, rarement, jamais)
7. Dans quel genre d'activité professionnelle utilisez-vous les langues?
8. En ce qui concerne les langues, quelle est l'importance de la formation LEA dans votre performance professionnelle?

Source: Élaboration de l'auteur

Cet instrument nous a permis de découvrir les différents secteurs d'activité de nos diplômés et leur parcours de formation après le diplôme LEA: 61,5% des étudiants ont suivi une spécialisation, un MBA ou un Master. Ce résultat peut indiquer le besoin de mieux définir leur profil professionnel, puisque la formation de cette filière se caractérise exactement par la pluralité de métiers possibles. À ce sujet, la figure ci-dessous confirme la richesse de possibilités.

**Image 1-** Domaines professionnels



Source: Élaboration de l'équipe LEA-UFPB 2021.

Par rapport à l'emploi des langues étrangères, le résultat ne nous a pas surpris: 42,3% utilisent toujours l'anglais dans ses activités professionnelles contre 11,3% pour l'espagnol et 7,7% pour le français. La mondialisation fait de l'anglais la langue de communication à l'international et le français et l'espagnol deviennent un surcroît au moment d'être embauché.

Si les questions fermées du questionnaire initial nous ont fourni des données importantes pour une compréhension générale de l'immensité de secteurs d'activité, les questions ouvertes, qui demandaient une plus grande participation des étudiants, avec plus de détails, ont été insuffisantes pour penser les programmes des disciplines de langues. Il nous faudrait mieux appréhender les genres discursifs utilisés dans leur occupation, les genres textuels plus présents au quotidien, les interactions au travail et les tâches à réaliser. Alors, nous avons décidé de faire des entretiens avec les diplômés afin de mieux cerner les besoins professionnels des étudiants LEA. Nous avons interviewé quinze anciens étudiants, depuis la première classe jusqu'à aujourd'hui. Ces entretiens continueront afin de couvrir le plus grand nombre de fonctions et d'activités professionnelles possibles.

Nous avons élaboré huit questions ouvertes pour permettre une conversation plus riche d'informations. Les questions proposées étaient les suivantes:

**Tableau 4 – Questionnaire 2**

1. Donnez le nom de votre entreprise, décrivez-la ainsi que votre poste.
2. Dans vos activités de travail, utilisez-vous les langues étrangères? lesquelles?
3. Communiquez-vous en langue étrangère? Si oui... dans quelles situations de communication et en quelle(s) langue(s)?
4. Décrivez vos activités professionnelles quotidiennes. Les exigences de votre poste.
5. Comment l'apprentissage de langues au LEA vous a aidé à obtenir votre poste de travail?
6. De quelle manière cet apprentissage vous aide dans la réalisation de vos activités quotidiennes?
7. Quelles suggestions donneriez-vous concernant le contenu/ les activités en classe des disciplines de langues? Qu'est-ce qui vous a manqué en langues pour réussir vos activités professionnelles?
8. En tant que professionnel LEA, avez-vous déjà eu des expériences internationales de travail ou stage? Si oui, expliquez.

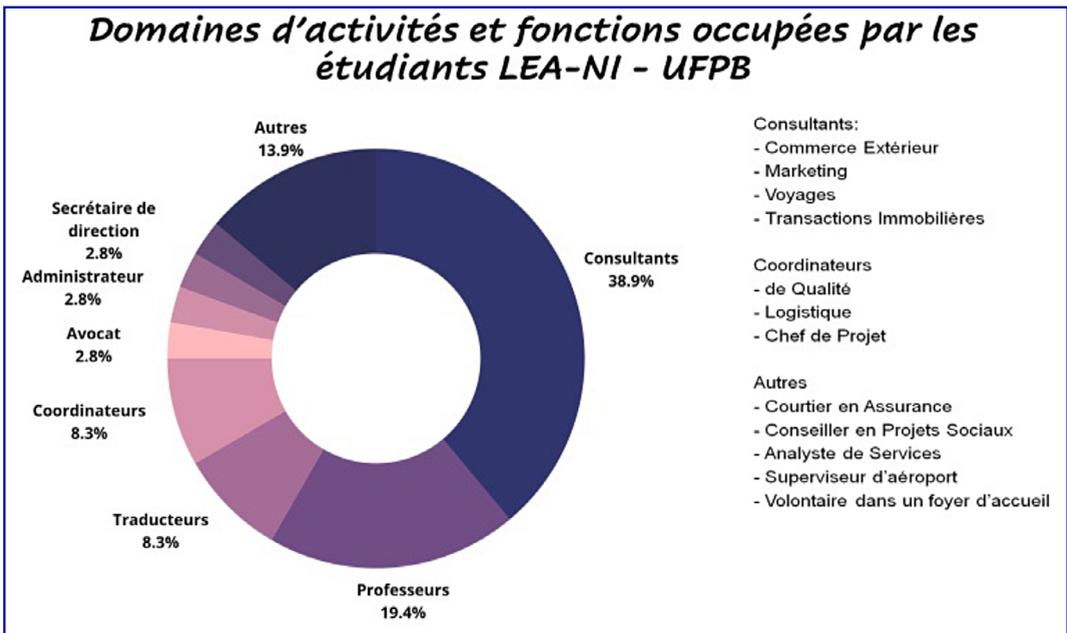
Source: Elaboration de l'auteur

Tous les entretiens ont été réalisés virtuellement, non seulement en fonction de la pandémie mais parce que certains de ces étudiants travaillent

à l'étranger. Les informations obtenues confirment quelques résultats déjà présents sur le formulaire initial, mais nous avons pu réunir d'autres informations qui contribueront à la préparation de matériel pour les cours ainsi que sur les stratégies d'enseignement à adopter pour mieux réussir la formation de nos étudiants.

Concernant les fonctions des diplômés, nous confirmons la diversité des domaines. La figure qui suit présente les résultats qui englobent le formulaire et les entretiens:

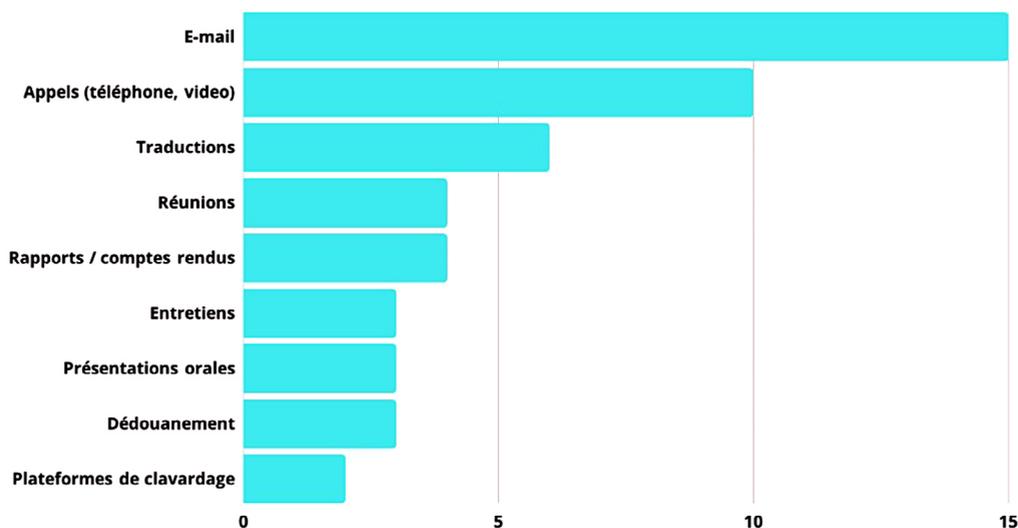
Image 2 – Les différentes fonctions



Source: Élaboration de l'équipe LEA-UFPB 2021.

Face à cette pluralité d'activités professionnelles, les questions touchant les situations de communication dans le travail et les activités professionnelles ont été fondamentales pour les discussions sur les stratégies d'enseignement à adopter. Nous avons pu comprendre les besoins du professionnel LEA dans leur activité quotidienne, les documents les plus utilisés, les interactions professionnelles, les situations où l'oral prédomine et celles où l'écrit l'emporte. Le tableau ci-dessous synthétise les réponses des quinze étudiants interviewés.

Image 3 – Les situations de communication au travail



Source: Élaboration de l'équipe LEA-UFPB 2021.

Évidemment, pour chacune des situations de communication réunies dans le tableau, il faut tenir compte des contextes de travail, des entreprises et de leur domaine d'action, mais elles doivent être priorisées par les enseignants au moment de préparer leurs programmes. En ce qui concerne les discussions sur les programmes à construire, il faut aussi ajouter les réponses assemblées dans la question sept (celle sur les suggestions se rapportant au contenu et aux activités en classe) qui sont extrêmement importantes pour que l'équipe d'enseignants considère l'adoption de certaines stratégies d'enseignement et les tâches à réaliser. Voici quelques-unes des suggestions d'activités présentées: des simulations (fournisseurs/acheteurs), des comptes rendus de réunions (tâche qui associe l'oral et l'écrit à la fois), travailler les contrats de travail selon les différentes cultures; des simulations de situations corporatives (interculturelles et interdisciplinaires); travailler la gestion de conflits, l'habilité de négociation, répondre au téléphone avec des clients d'une culture autre que la sienne, travailler les différences culturelles entre les documents officiels de travail; pratiquer le code-switching (alternance codique), une réalité dans les entreprises internationales.

Toutes les activités suggérées représentent le monde professionnel d'un acteur plurilingue et multidisciplinaire, ce qui nous mène à une discussion

qui dépasse l'enseignement du français et qui demanderait un travail en équipe avec les autres langues qui composent le LEA, ainsi que les disciplines d'autres départements qui s'additionnent à la formation de ce professionnel. C'est un défi de plus: associer l'apprentissage du français aux autres langues-cultures et aux autres domaines du savoir pour mieux former ce professionnel multiforme. En fait, pour répondre aux besoins des étudiants, l'enseignant devrait travailler en partenariat avec des professionnels du marché, dépasser les murs de l'université afin d'obtenir des documents authentiques, comprendre non seulement les réunions de travail dans une entreprise, mais aussi les étapes et les stratégies de négociation qui se produisent chaque jour. Un ancien étudiant de la filière LEA (MOTA, 2015) de l'Université de Santa Cruz a fait un rapport de son expérience d'études, publié dans un livre en commémoration aux dix ans d'existence de la filière LEA au Brésil, qui définit bien cette entreprise:

J'ose dire que le défi de connaître et d'apprendre sur les cultures étrangères en quatre ans n'était pas le plus grand des problèmes, réussir à relier tous les domaines du savoir, repartis en plus de 80 disciplines, et rendre tout ce savoir utile au processus de formation professionnelle, ça oui..., c'était le grand défi (MOTA, 2015, p. 259).

Nous pouvons dire que son défi, c'est aussi celui des enseignants: enseigner les langues et les relier à différents domaines du savoir. Quelle méthodologie appliquer? Quel matériel utiliser? Abordons donc, le travail de l'enseignant dans cette filière.

### **3. L'ENSEIGNANT DE LANGUES DANS LA FILIÈRE LEA**

Avant de discuter du travail enseignant dans une filière professionnelle comme le LEA, nous croyons nécessaire de reprendre certains auteurs qui ont étudié le genre professionnel "enseignant" et les activités et fonctions qui lui sont attribuées.

Le premier aspect à considérer, c'est de comprendre la salle de classe comme un espace institutionnel où des acteurs sociaux occupent des positions asymétriques: l'enseignant, le sujet qui détient un certain savoir

et qui est investi d'une fonction de "passeur" de ce savoir et l'apprenant, qui occupe la position de celui qui se dispose à obtenir ce savoir. C'est ce qu'on entend comme "rôle social", selon Goffmann (1973).

Les relations qui se créent dans cet espace se produisent selon certaines règles que Cicurel (1993, p. 193) nomme "contrat didactique":

Entre les interactants, il y a un "contrat didactique" qui est ici explicite et qui peut s'énoncer ainsi, une personne compétente dirige l'interaction de façon à donner aux apprenants la possibilité d'apprendre. Il s'agit d'une interaction finalisée qui a pour but l'apprentissage (à la différence d'une conversation).

Selon Louise Dabène, (apud CICUREL, 1996), afin de légitimer le contrat didactique, l'enseignant doit respecter trois fonctions: informer, animer et évaluer. La première détermine que, c'est au professeur de fournir les informations (métalinguistiques ou non), la deuxième se réfère à la gestion des tours de parole, les thématiques proposées et les activités à réaliser. Finalement, la fonction d'évaluer concerne l'observation, l'encouragement et la sanction de la performance des étudiants, tenant compte de la compréhensibilité, la correction et la pertinence des interventions.

Des études plus récentes d'une équipe de chercheurs francophones (Faïta, Bronckart, Saujat, Amigues) qui suivent l'approche ergonomique et analysent l'enseignement comme travail, considèrent la classe comme un "lieu de construction de ressources pour faire, dire et agir ensemble" (AMIGUES, 2003, p. 13), le lieu où le développement des compétences des apprenants se réalise seulement si les situations d'enseignement /apprentissage se déploient collectivement: "la classe peut être considérée comme un groupe où, dans l'ordre même des études, tous soient responsables de chacun et où chacun ait des responsabilités particulières." Même si une partie du travail est déjà définie (donnée) par le professeur – contenus préétablis – il y a une partie à construire et à reconstruire de jour en jour, à travers une action conjointe.

Ces considérations prennent en compte toute situation d'enseignement et le travail du professeur. Si d'un côté, nous avons l'idée d'une position asymétrique de la part de l'enseignant, de l'autre, nous comprenons que le processus d'enseignement/apprentissage se construit ensemble: apprenants

et professeur investis dans un même but: acquérir des connaissances, développer des compétences. Le cadre de l'enseignement de langues en LEA serait-il différent?

Dans le contexte LEA, un enseignant spécialiste de langues et de didactique, ayant une connaissance limitée du domaine d'activité des futurs professionnels, doit former des professionnels de différents domaines qu'il ne maîtrise pas à interagir dans un milieu professionnel. Soucieux d'associer la pluralité d'objectifs et de garder une organisation dans la formation, il hésite sur le choix de la progression, de l'intégration de la grammaire et de la sélection des situations, du savoir-faire professionnel qu'il ne domine même pas, du lexique de spécialité et de la dimension culturelle de la communication professionnelle de différents environnements possibles. Challe (2002, p. 122) souligne que "le français de spécialité ne peut se travailler sous l'angle du langage sans envisager d'aborder une dimension culturelle du domaine concerné". La culture du métier doit être prise en considération mais sous l'angle du contexte francophone. Selon Lehmann (1993, p. 12), "la prise en compte de la composante culturelle ne saurait se comprendre comme une juxtaposition à la composante langagière [...] et que son intégration pleine et entière au sein du programme d'apprentissage représente un impératif [...]". Que fait alors l'enseignant de FLE qui ne domine pas la culture du métier et les interactions professionnelles d'un certain domaine? La méconnaissance totale ou partielle du domaine et/ou le manque d'affinité peut avoir plusieurs conséquences sur l'enseignant. Cela peut influencer sur son affect et provoquer un sentiment d'illégitimité, d'insécurité, surtout si on prend la description de Goffmann sur l'espace institutionnel de la salle de classe, où l'enseignant occupe une position asymétrique en fonction de ses connaissances.

Alors, l'enseignant est confronté à plusieurs questions: Comment définir les méandres de la "langue de spécialité" appliquée aux métiers vers lesquels s'orientent les étudiants en LEA? Comment articuler la dimension linguistique et les contenus extralinguistiques nécessaires à la professionnalisation des étudiants (commerce, tourisme, marketing, droit, etc.)? La perspective d'assurer des cours tels que affaires, tourisme et

commerce extérieur n'est pas évidente et implique une remise en question et un renouvellement des pratiques de l'enseignant.

Même si le choix des contenus est déterminé par les objectifs de communication professionnelle, l'élaboration du programme sera d'autant plus difficile si l'enseignant n'est pas familiarisé avec le domaine. Il lui sera difficile de participer aux discussions entre les apprenants sur les disciplines d'autres domaines. Une simulation sur le marketing et l'importation d'un produit, par exemple, ne sera pas si rentable sans que l'enseignant connaisse les étapes du processus de vente à l'international et leurs implications. "Avant même de parler correctement, encore faut-il parler avec "à propos" c'est-à-dire à la bonne personne, au bon moment, en accord avec le cadre juridique et déontologique de son poste de travail" (MOURLHON-DALLIES, 2008, p. 100). L'exercice d'une profession demande non seulement de maîtriser le linguistique, mais également de comprendre ce qui est attendu comme "parole, attitudes, réactions, initiatives" (MOURLHON-DALLIES, 2008, p. 102). Outre le verbal, "l'agir professionnel" mobilise le culturel, le technique, le juridique, le comportemental (MOURLHON-DALLIES, 2008, p. 314).

Un défi de plus: le besoin constant d'adopter des pratiques interdisciplinaires ou transdisciplinaires qui ne soient pas dissociées des aspects langagiers. Comment assurer ces pratiques et les liens entre matières de spécialité et les matières linguistiques? Quels contenus permettent aux disciplines linguistiques d'être professionnalisantes?

Pour mener ses étudiants à une compétence langagière en contexte professionnel, l'enseignant devra se focaliser sur les documents (oraux et écrits) qui lui serviront comme base d'analyse pour construire un corpus de base à explorer. En fait, il faudrait recenser les diverses situations d'action langagière auxquelles les étudiants devront faire face. Cela lui conduirait à connaître les genres textuels les plus utilisés dans le domaine et l'aiderait à préparer les séquences didactiques, non seulement exploitant ce qui existe de contenu linguistico-discursif, mais aussi ce qu'il y a de culturel et professionnel dans les documents.

Ce recueil de données fait partie des étapes de la méthodologie du FOS, mais il peut très bien s'appliquer à la filière LEA, étant donné que

les manuels de spécialité ne répondent pas nécessairement aux besoins des étudiants. En plus, l'analyse de ce corpus permettra à l'enseignant de mieux comprendre les spécificités de chacun des domaines qui composent le cursus du LEA: comme il ignore les grandes lignes, le fonctionnement et les acteurs du domaine cible, il doit construire lui-même son programme et son matériel. Nous pourrions dire que l'enseignant doit s'autoformer pour assurer les disciplines spécifiques.

## **EN CONCLUSION**

Les dix ans d'existence de la licence Langues Étrangères Appliquées aux Négociations Internationales de l'Université Fédérale de Paraíba nous appellent à faire un bilan des réussites et des difficultés du travail réalisé, afin de réévaluer la méthodologie adoptée dans les disciplines de langue française et par la suite pouvoir mieux former nos futurs diplômés. Son caractère pluridisciplinaire et plurilingue annonce une licence qui s'ouvre sur différents débouchés. Pourtant, certaines disciplines de langues de spécialité, à savoir français du tourisme, français des affaires et français juridique, imposent aux enseignants une réflexion sur la méthodologie à adopter: français de spécialité? français sur objectifs spécifiques? Les manuels de langues de spécialité ne répondent pas totalement aux besoins des apprenants, que ce soit sur les aspects thématiques ou sur le niveau de langue. En même temps, les enseignants reconnaissent que le LEA ne correspond pas exactement à une formation FOS: il s'agit d'une offre et pas d'une demande, le public n'est pas précis, étant donné la pluralité des débouchés, deux aspects fondamentaux pour distinguer les deux démarches (MANGIANTE, PARPETTE, 2008).

L'application d'un questionnaire et la réalisation des entretiens constituent une étape importante de la construction d'un programme pour les disciplines spécialisées. La réalisation de la Première Journée d'Études LEA, avec la participation de Chantal Parpette, dans l'intention de présenter les résultats des entretiens réalisés avec les diplômés, nous a permis de mieux cerner les débouchés possibles, identifier les différents contextes de

travail, les situations d'action langagière et, ainsi concevoir un programme qui corresponde aux vrais besoins des apprenants.

Les résultats présentés ici nous ont signalé que la démarche FOS est primordiale pour rendre compte des demandes professionnelles. La seule étape de cette méthodologie qui n'a pas été respectée, c'est l'étape 1, parce que le travail de préparation de formation n'a pas été sollicité. Ce sont les enseignants, dans leur travail quotidien qui ont éprouvé la nécessité de mieux préparer leurs cours. Nous sommes passés directement à l'étape 2: analyse des besoins. Et c'est dans cette étape que nous avons pu découvrir tout le travail qui reste à faire. À partir de maintenant, le développement des compétences des apprenants LEA se construira à l'aide des diplômés de la filière. S'ils ont été indispensables lors de la découverte des postes de travail possibles pour un professionnel de langues appliquées, ils continueront à l'être pour nous aider à réunir les données (documents, enregistrements, entretiens...) qui nous serviront de base pour la construction d'un programme pour chacune des disciplines spécifiques. Ils sont les acteurs du domaine, ils connaissent le contexte de formation, notre structure et ainsi, ils pourront contribuer au perfectionnement de la formation.

Ce travail de construction d'un programme de langues de spécialité nous conduit aux réflexions faites par Jean-Jacques Richer dans son article *De l'enseignant de langue(s) au professionnel des langues* (2011). Selon lui, les publics apprenants se sont tellement diversifiés dans leur composition sociologique, dans leur rapport au savoir, dans leurs motivations, dans leurs objectifs d'apprentissage que les enseignants doivent s'adapter au concept de compétence emprunté au monde du travail:

À l'enseignant, il revient donc d'identifier le(s) domaine(s) (*privé/public/ professionnel/ éducationnel*) d'utilisation de la langue dans lesquels opéreront ses apprenants. Il se doit ensuite de pratiquer une analyse sociolinguistique de ce(s) domaine(s) afin de déterminer les tâches qui les structurent, les activités langagières privilégiées dans ces domaines, afin d'établir des objectifs pertinents. Puis, c'est à lui de discerner les composantes de la compétence à communiquer langagièrement (compétences linguistique/sociolinguistique/pragmatique) sur lesquelles mettre l'emphase, les éléments de ces composantes à travailler en priorité, les stratégies de production, de réception, d'apprentissage à développer chez les apprenants, les niveaux de compétence à viser, sans oublier les compétences générales (connaissances du

monde/savoir-faire généraux/facteurs psychologiques en lien avec l'acquisition d'une langue étrangère/stratégies d'apprentissage) pertinentes pour l'appui à l'exercice de la compétence de communication. L'enseignant a, de plus, à procéder à ses propres choix méthodologiques [...] (RICHER, 2011, p. 65).

Travailler avec la filière LEA présuppose toutes ces étapes et requiert de l'enseignant une formation spécifique concernant la méthodologie du FOS qui n'est pas abordée dans la plupart des licences en Lettres au Brésil. Il devient à la fois indispensable de penser en termes de transdisciplinarité et de pluridisciplinarité afin que la formation de professeurs de langues se donne les moyens pour créer des profils divers et adaptés aux différentes demandes du public d'apprenants. Cette formation devrait se construire dans une logique de questionnements des pratiques et de réflexivité que la recherche en didactique des langues et des cultures engendre.

Dans le cas de la recherche en LEA, les entretiens avec les diplômés nous invitent à avancer les discussions sur le contexte d'enseignement, le public, les objectifs visés, les contenus d'enseignement, les tâches d'apprentissage et les dispositifs possibles. Des sujets de recherche qui peuvent se développer au sein de la filière ou même auprès des étudiants en Lettres sont eux-aussi diversifiés: continuer les enquêtes sur les débouchés professionnels, étudier les cultures d'entreprise, les actions langagières simultanées, l'approche par tâches, comme par exemple les simulations globales, le traitement des situations multilingues et, peut-être, le plus important, les échanges avec les anciens étudiants en poste. Ils sont nos spécialistes en potentiel et, selon Authier-Revuz (1982, p. 39), les enseignants de cette filière se situent d'une certaine façon en tant que "troisième homme" jouant le rôle de trait d'union entre la langue, le spécialiste et son public.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AMIGUES, R.. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. In: \_\_\_\_\_, R., FAÏTA, D. KHERROUBI, M. Métier Enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité. **Skholé**, n° spécial, 2003, p. 23-45.
- AUTHIER-REVUZ, J. **La mise en scène de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique**. Langue Française n° 53, Paris: Larousse.

- BRONCKART, J.-R et FILLIETAZ, L. **L'analyse des actions et des discours en situation de travail**. Concepts, méthodes et application. Louvain-la-Neuve: Peeters. 2005.
- CHALLE, O. **Enseigner le français de spécialité**. Paris: Economica. 2002.
- CICUREL, F. À la recherche de l'équilibre interactionnel en classe de langue. In: **Dialogues et Cultures**, n° 37, FIPF, Québec, 1993, pp. 193-208.
- . La Dynamique Discursive des Interactions en Classe de Langue. In: **Le Discours: Enjeux et Perspectives**, FDM collection Recherches et Applications. Paris: Hachette, 1996, pp. 66-77.
- CUQ, J.-P., GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: PUG. 2003.
- GOFFMANN, E. La Mise en Scène de la vie quotidienne., Tome1. La Présentation de Soi, Paris: Les Editions de Minuit, 1973.
- LEHMANN, D. **Objectifs spécifiques en langue étrangère**. Paris: Hachette, 1993.
- MANGIANTE, J.-M. et PARPETTE, Chantal. **Le Français sur objectif spécifique: de l'analyse de besoins à l'élaboration d'un cours**. Paris: Hachette. 2004.
- MOTA, R. dos S.. Meus anos no LEA-NI... ou sobre a celebração de uma escolha. In: DALBEN, T. P, MOURA, T. Z. **LEA 10 Anos no Brasil**. Ilhéus, BA: Editus, 2015.
- MOURLHON-DALLIES, F. **Enseigner une langue à des fins professionnelles**. Paris: Didier, 2008.
- RICHER, J.-J.. De l'enseignant de langue(s) au professionnel des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2011/1 (n°161), p. 63-77. DOI: 10.3917/ela.161.0063. URL: <https://bit.ly/3cBzNXy>.
- SEGRETAIN, A. **Français sur Objectif Spécifique: exemple de création d'un programme de FOS pour le personnel de Peugeot-Citroën Automobiles, Slovakia, Sarrebruck, Allemagne: Éditions Universitaires Européennes, 2009.**

# L'importance des TIC dans la conception des cours FOU, FOS et français de spécialité: l'exemple du français juridique

Pedro Armando de Almeida Magalhães

## INTRODUCTION

Dans les cours Français sur Objectif Universitaire (FOU), Français sur Objectif Spécifique (FOS) et Français de Spécialité (FSPE) la conception de la formation se fonde souvent sur une recherche approfondie des ressources disponibles sur internet. En effet, en général, les Technologies de l'Information et de Communication (TIC) se développent de plus en plus, si bien que l'enseignant doit toujours prendre en compte les nouveaux outils à sa disposition, qui ne cessent de se renouveler. En ligne on dispose d'une offre étendue de sites, de portails, de documents actuels. Voilà pourquoi on doit faire le tri consciencieux des données, ce qui demande un regard critique. Bien qu'il y ait des manuels spécifiques disponibles, il est indispensable de chercher toujours le maximum de précision, car les besoins du public-cible peuvent s'avérer très particuliers et le domaine peut être changeant, tel que le droit. A partir des travaux de Jean-Marc Mangiante, Chantal Parpette (2004) et Florence Mourlhon-Dallies (2008) sur les spécificités du FOS, et des essais de François Mangenot (2006 et 2017) concernant l'utilisation des TIC en situation d'enseignement-apprentissage de Français Langue Etrangère (FLE), ainsi que des ouvrages et de sites officiels et institutionnels français, nous nous proposons de réfléchir alors sur les axes à privilégier dans la conception des cours français juridique.

Notre analyse se divise en trois volets: Le premier volet porte sur les catégories de cours, sur la distinction entre français sur objectif universitaire, français sur objectif académique et français de spécialité. Cette distinction est assez subtile et elle contribue à un meilleur séquençage des étapes conceptuelles. Le deuxième volet présente des exemples de formation au Brésil. A partir d'une expérience personnelle, on examine des cours de français juridique déjà offerts à l'Alliance Française de Rio et des cours universitaires proposés à l'Université de l'Etat de Rio de Janeiro (UERJ). Ces exemples concrets et réels nous aident à réfléchir au rapport entre l'offre et la demande. Le troisième et dernier volet concerne la conception et l'importance des connaissances interculturelles, c'est-à-dire, la nécessité de connaître les différences entre les systèmes juridiques. Lors de la structuration des cours, l'internet constitue une source extrêmement utile.

## **1. LES CATÉGORIES DE COURS**

En suivant l'organisation des manuels disponibles, nous pouvons établir les priorités. Mais le classement préalable des cours est essentiel parce qu'il nous permet d'établir des étapes. La compréhension du contexte d'enseignement/apprentissage et la définition du public-cible contribuent à mieux cerner les enjeux de la formation. Si le cours est conçu et offert sans qu'il y ait une demande précise ou si l'on crée un dispositif de formation selon une demande spécifique préalable, la structuration et le contenu ne seront probablement pas les mêmes.

### **1.1. Le cours Français sur Objectif Universitaire (FOU)**

Un cours Français sur Objectif Universitaire, on le sait, s'adresse à une communauté d'étudiants ou de professeurs universitaires. Il s'agit d'un cours qui a pour but de développer des compétences précises associés au milieu académique. Il y a plusieurs sortes de cours FOU, selon le domaine de connaissance, les besoins du public: des cours génériques destinés à des étudiants qui partiront à l'étranger; des cours plus spécifiques dont le public

d'apprenants appartient à un domaine de connaissance: génie, géologie, médecine, droit, etc.; des cours autrefois appelés instrumentaux, visant au développement de certaines compétences ou d'une certaine compétence, pour faciliter le travail de recherche scientifique ou contribuer à la mobilité académique.

C'est pourquoi généralement, lors de la création d'un cours FOU, le concepteur doit inclure forcément des modules liés à la culture universitaire (description des institutions, des parcours, des comportements, etc.) et aux techniques rédactionnelles. Or, on sait que les institutions ne fonctionnent pas de la même manière; on sait que les parcours peuvent varier selon les institutions. En outre, les cultures universitaires des pays sont distinctes. Globalement, la structuration de la formation, le degré de souplesse des itinéraires, les types de cours, les activités proposées et les comportements varient. Autrement dit, bien que la globalisation ait promu une sorte de standardisation de la vie universitaire, permettant plus de mobilité, on garde certains traits caractéristiques, historiquement marqués. Par exemple: la distinction entre cours magistraux et travaux dirigés en France, inexistante au Brésil; le système de notation français, très sévère, qui s'oppose au système de notation brésilien, beaucoup plus généreux.

Certes, l'échange scientifique, les besoins précis des publics universitaires ont entraîné la création de la catégorie FOU. Et on comprend l'utilité d'une telle catégorie, qui contribue au perfectionnement du travail de conception au sein de l'université. Cependant, nous croyons que les cours FOU, par rapport aux cours FOS ou aux cours FSPE, ne sont pas une catégorie autonome. Nous pensons que les cours FOU sont une sous-catégorie qui peut être considérée comme cours FOS ou cours FSPE. En effet, nous admettons l'utilité de la catégorie FOU en tant que genre différencié de formation, mais nous trouvons la distinction entre cours FOS et cours FSPE, si on établit des niveaux hiérarchiques, bien au-dessus, car on part du principe que c'est la question de la demande ou de l'offre qui provoque le grand clivage entre la conception des cours FOS et des cours français de spécialité (FSPE), et non pas le contexte en tant que paramètre (en ce qui concerne les cours FOU, le milieu universitaire).

Il est possible d'imaginer plusieurs sortes de cours Français de Spécialité (FSPE) dans une université: cours de français pour les étudiants en génie qui partiront en France (offert par l'institution, dont le contenu, privilégiant le domaine du génie, ne tient pas compte des spécificités des domaines de recherche individuels), cours de français pour développer la compétence de compréhension écrite des étudiants en Lettres, cours de français du droit (s'adressant au groupe d'étudiants de Master et de Doctorat, par exemple) etc. Par ailleurs, un groupe de professeurs de Droit Constitutionnel pourrait demander la création d'un cours de français qui correspondrait précisément à leur domaine de recherche: un cours qui porterait sur le fonctionnement du Conseil Constitutionnel par exemple (ce serait un cours FOU de type FOS).

## 1.2. Le cours Français sur Objectif Spécifique (FOS)

On a tendance aujourd'hui à considérer les cours de français offerts ayant un objectif précis dans un domaine professionnel comme étant des cours FOS, ce qui peut provoquer des malentendus et nuire aux stratégies de conception, voire de planification. C'est peut-être la mode parmi les professeurs, ou bien on pourrait estimer que l'appellation FOS est plus attrayante que FSPE. Force est de constater, quoi qu'il en soit, que plusieurs cours offerts dans des écoles de langues, visant à attirer un public d'étudiants ou professionnels d'un domaine (droit, affaires, tourisme, médecine, etc.) sont appelés des cours FOS, alors que ce serait plus correct de les classer dans la catégorie cours FSPE.

En fait, les cours FOS sont associés souvent à une situation d'urgence, soit parce que le public est constitué de professionnels qui vont bientôt partir dans un pays francophone ou qui devront accueillir des collègues dans leurs pays, soit parce que les professionnels ou intéressés (y compris les étudiants) ont besoin d'acquérir vite des compétences spécifiques afin d'accomplir certaines tâches précises dans un domaine de connaissance.

Et il n'est pas inutile d'insister que la demande est l'élément déclencheur de la conception des cours FOS, c'est-à-dire, la demande fera propulser le

mécanisme de conception du dispositif. En effet, le concepteur partira de la demande reçue, élaborée par le(s) apprenant(s) et cherchera les moyens de parvenir à choisir les contenus précis pour pouvoir établir le séquençage des modules. Dans les cours FOS il est assez courant que le concepteur fasse une recherche dans le domaine en question ou qu'il rencontre des spécialistes francophones.

Lorsqu'il y a eu les Jeux Olympiques à Rio de Janeiro, en 2016, pour préparer les serveurs, certains hôtels ont engagé des professeurs de français. Alors, les enseignants ont essayé d'adapter le contenu de certains manuels de FLE et ont étudié les situations de communication des serveurs pour préparer les cours. Ce n'était pas extrêmement difficile, mais la durée des formations et la spécificité des contenus étaient des facteurs contraignants. Il y avait une urgence; et il y avait des limites temporelles et des objectifs précis selon la demande formulée par les dirigeants des hôtels.

### 1.3. Les cours Français de Spécialité (FSPE)

Alors que les cours FOS se fondent sur la demande, les cours Français de Spécialité (FSPE) sont axés sur l'offre. Voilà la grande différence de base. Par conséquent, si dans les cours FOS le degré de précision du contenu est forcément très élevé, dans les cours FSPE, dû à la difficulté de savoir préalablement quels seraient les besoins spécifiques des apprenants, le concepteur pourra choisir un manuel déjà existant ("Français du Droit", "Français du Tourisme", "Français de la Diplomatie", etc.), qui, de toute façon, sera en partie inefficace, ou créer des modules d'activités pédagogiques concernant le domaine (droit, tourisme, diplomatie, etc.) sans privilégier une branche professionnelle ou des situations de communication particulières. Ainsi, on peut conclure que les cours FSPE sont plus généralistes que les cours FOS, mais sont plus spécifiques que les cours FLE.

Le tableau proposé par Florence Mourlhon-Dallies (2008) reste d'actualité pour penser la distinction entre cours FSPE et cours FOS. C'est pourquoi nous le reproduisons ici:

**Tableau 1 – Différences entre le FSPE et le FOS**

| FSPE   | FOS   |
|--|---|
| Objectif large   | Objectif précis   |
| Formation à moyen ou à long terme  | Formation à court terme (urgence)                         |
| Diversité des thèmes et des compétences liées à une discipline (économie, commerce, physique, médecine...) | Centration sur certaines situations cibles                |
| Contenus nouveaux a priori non maîtrisés par l'enseignant  | Contenus nouveaux a priori non maîtrisés par l'enseignant |
| Travail autonome de l'enseignant   | Contacts, avec les acteurs du métier étudié               |
| Matériel existant (insuffisant dans certains domaines)   | Matériel à élaborer                                       |

Source – Florence Mourlhon-Dallies, 2008

Mais il faudrait tout de même souligner que, quelle que soit la catégorie de cours, FOU, FOS ou FSPE (et je dirais aussi FLE), en raison des besoins de plus en plus précis de la part des apprenants, et aussi grâce à l'accès formidable à une pléthore de documents sur internet, la conception des unités pédagogiques n'est jamais finie une fois pour toutes; elle est continue, elle se produit avant, pendant et (*je dirais*) après les situations d'enseignement/apprentissage. L'enseignant concerné, attentif à la révolution des TIC, ne se contentera pas de suivre machinalement un manuel, qu'il soit conçu pour des cours FSPE ou FLE. Cet enseignant se rapprochera de plus en plus d'un concepteur qui s'intéresse aux cours FOS. Bien entendu, l'ingénierie de la formation et la bonne planification sont extrêmement importantes pour que le travail mené réussisse.

## **2. QUELQUES EXEMPLES DE FORMATIONS AU BRÉSIL**

Dans la ville de Rio de Janeiro, l'Alliance Française a déjà proposé des formations courtes de français du droit et une semestrielle. Le public était varié, composé de professionnels et d'étudiants en droit. Bien sûr, dans la formation courte (un mois) et dans la formation moyenne (un semestre), le public avait déjà acquis un niveau A2 et avait des besoins et des objectifs

divers. A l'aide d'un manuel et des documents sur internet, ces cours de français du droit (français de spécialité) ont bien réussi. En tant que professeur de ce cours, j'ai pu observer qu'il ne suffisait pas de suivre le manuel tout simplement. Le cours avait été conçu comme un cours FSPE; son contenu comprenait les diverses branches du droit; son public était composé de Procureurs, Juges, Avocats, Traducteurs assermentés, étudiants en droit désireux de développer des connaissances lexicales, textuelles, culturelles. J'ai très vite remarqué l'importance de sites Internet du gouvernement français, notamment celui du Ministère de la Justice ([www.justice.gouv.fr](http://www.justice.gouv.fr)), qui expliquait, à l'aide de tableaux, de documents *powerpoints* et de vidéos, la structure des tribunaux, le fonctionnement des juridictions et les compétences des professionnels du droit. Un autre site, qui donnait accès à la législation en France, était aussi très utile: Légifrance ([legifrance.gouv.fr](http://legifrance.gouv.fr)). Plus tard, j'ai découvert le site de l'Université Numérique Juridique ([cours.unjf.fr](http://cours.unjf.fr)), qui m'a aussi beaucoup aidé à préparer des activités. En plus, on ne doit pas oublier les articles de presse, les émissions radio ou télévisés. Sur *Youtube* on trouve des chaînes très intéressantes, où des avocats expliquent leur travail ou des détails concernant leur métier. Pour bien comprendre la formation d'un avocat en France, on obtient des renseignements sur le site du Conseil National des Barreaux ([cnb.avocat.fr](http://cnb.avocat.fr)), qui présente les écoles d'avocats en France.

A l'Université de l'État de Rio de Janeiro (UERJ), pendant des années on offrait des cours de français instrumental à des étudiants en droit. Bien que le cours ne soit pas exactement de français du droit, les besoins du public finissaient par modifier légèrement la conception. Le cours, divisé en deux niveaux (deux semestres), devenait de plus en plus spécifique à la fin, car on choisissait des textes juridiques pour attirer l'intérêt du public d'apprenants. Récemment, une collègue de l'Institut de Lettres, Professeure de français, a créé, avec le soutien de la Direction et le partenariat du Centre de Production de l'UERJ (CEPUERJ) et de la Fondation Oswaldo Cruz, un projet intitulé *LICOM PLA* qui se propose d'offrir des cours FOU à tous ceux qui désirent suivre une formation académique à l'étranger ou qui s'intéressent à des programmes de mobilité universitaire. Les cours de français, d'anglais,

d'espagnol et de rédaction en langue portugaise (tous les cours sur objectifs universitaires) sont assurés par des jeunes professeurs inscrits dans des cours de Master ou de Doctorat et s'adressent à une communauté d'étudiants, de professeurs et de chercheurs.

### **3. LES ENJEUX DE LA CONCEPTION DES COURS DE FRANÇAIS JURIDIQUE: L'IMPORTANCE DES CONNAISSANCES INTERCULTURELLES**

Quand il s'agit de la conception des cours de français juridique, quelques points restent essentiels. Tout d'abord il faut évaluer s'il est nécessaire de faire un aperçu global, pour ensuite définir quelles branches du droit seront l'objet des cours. Chercher à comprendre les différences entre les systèmes juridiques brésilien et français est très important. Il s'agit d'un travail continu qui requiert un regard très attentif et organisé. Le langage technique, les tournures, le lexique ne seront compris et appris que si l'on est capable de les situer dans le contexte spécifique du domaine. Les sites du gouvernement français ou institutionnels, le site des lois françaises, les dictionnaires en ligne, les articles de presse ou académiques sur internet sont des ressources qui aident le concepteur-formateur à ne pas s'éloigner de l'actualité. En somme, l'analyse des besoins du public cible conduit à l'établissement des stratégies de planification des cours, dont les contenus dépendent beaucoup de l'internet pour que l'on arrive à des résultats satisfaisants.

En ce qui concerne la conception d'un cours de français du droit de type FSPE, il y a tout un travail de planification à faire, même si on dispose d'un manuel spécifique. On pourrait citer deux manuels: celui conçu par Jean-Luc Penfornis, aux éditions Cle International (1998), *Le français du droit*, et celui conçu par Michel Soignet, chez Hachette, *Le français juridique* (2003). Dans les deux cas, quand il s'agit de préparer les modules du séquençage, c'est-à-dire, de réfléchir au dispositif que l'on voudrait mettre en place, quoique les unités proposées soient bien enchaînées dans les livres, on remarque que ce n'est pas suffisant, soit parce que le droit change (puisque les lois

changent), soit parce que l'on doit être toujours à l'écoute des besoins réels du public d'apprenants. Inévitablement il est nécessaire de choisir le contenu ou les activités proposées par les manuels, tout en proposant aussi des documents disponibles sur internet, essentiels pour compléter ou renforcer l'apprentissage. En effet, l'enseignant se trouve face au défi d'être aussi un chercheur de l'actualité du droit, sans pour autant omettre la part du dialogue avec les apprenants, qui l'aideront, bien sûr, dans la construction collective du savoir.

Le site Légifrance ([legifrance.gouv.fr](http://legifrance.gouv.fr)) présente l'ensemble des lois et la jurisprudence. C'est une excellente source de textes qui pourront contribuer à l'apprentissage du lexique juridique employé en France. C'est un site essentiel dans la formation de l'apprenant, la référence ultime. A cela nous devons ajouter le site du Ministère de la Justice ([justice.gouv.fr](http://justice.gouv.fr)) qui non seulement explique en détail l'organisation de la justice, à l'aide de vidéos et des documents écrits variés, mais aussi diffuse les informations les plus importantes du monde du droit. Disons que Légifrance et le site du Ministère de la Justice sont vraiment indispensables. On pourrait citer également le site de l'Assemblée Nationale ([assemblee-nationale.fr](http://assemblee-nationale.fr)), le site du Sénat ([senat.fr](http://senat.fr)), le site de la Cour de Cassation ([courdecassation.fr](http://courdecassation.fr)), du Conseil d'Etat ([conseil-etat.fr](http://conseil-etat.fr)) ou du Conseil Constitutionnel ([conseil-constitutionnel.fr](http://conseil-constitutionnel.fr)), qui expliquent en quelque sorte leur structure, voire leur fonctionnement.

Puisque le public d'apprenants est composé pour la plupart de professionnels du droit ou d'étudiants en droit, des connaissances encyclopédiques techniques, c'est-à-dire des connaissances juridiques générales de base déjà existantes contribueront à faciliter l'apprentissage, tout en dévoilant l'aspect interculturel. Si l'enseignant ne connaît pas le monde du droit dans son pays d'origine, n'ayant pas reçu de formation spécifique préalable dans le domaine du droit, préparer les unités pédagogiques sera un travail plus hasardeux mais non impossible. En plus, cet enseignant aura du mal à identifier les subtilités des différences entre les systèmes juridiques. Le travail interculturel, outre l'introduction au langage spécifique et technique du droit français, c'est de repérer en quelque sorte

les points communs entre les systèmes ainsi que les différences majeures. De toute façon, l'enseignant, quelle que soit sa connaissance juridique, ne peut pas se passer de l'interlocution avec les apprenants. Si c'est déjà une pratique fortement recommandée dans n'importe quel cours de langue étrangère, à plus forte raison il faut l'observer dans des cours juridiques FSPE ou FOS.

Quelques points majeurs doivent orienter de la sorte le concepteur-enseignant: il est peu recommandable de se fier uniquement à un manuel de français du droit (surtout quand il s'agit d'un cours FSPE, car les cours FOS sont nécessairement façonnés "à la carte"). Il faut, au contraire, se méfier de l'actualité des données présentées dans ces livres. Ce qui vient pallier l'insuffisance des manuels serait l'abondance de documents disponibles sur internet. Le travail de recherche est donc indispensable avant et pendant la formation, quel que soit le type de cours (FSPE ou FOS). Ce travail de recherche doit être calibré selon les besoins individuels ou collectifs des apprenants. Des questions que l'on se pose préalablement et au contact avec le public sont: Doit-on, en tant qu'enseignants, adopter une approche globale et généraliste de la matière? Doit-on privilégier une branche ou certaines branches du droit (droit civil, droit pénal, droit du travail, etc.)? Comment aborder les différences entre les systèmes juridiques brésilien et français? Quelle approche interculturelle serait la plus appropriée? Comment développer le langage (technique) juridique chez les apprenants? Puisque nous estimons que l'enseignant de ce genre de cours est forcément un chercheur, toujours à l'écoute de son groupe d'apprenants, l'agencement des modules contenant les unités pédagogiques a tendance à ne pas se laisser cristalliser et peut subir des changements. Les TIC, en l'occurrence, ont permis de meilleurs résultats dans la conception des formations, car elles contribuent à plus de précision et rapprochent l'enseignant et les apprenants de l'actualité.

## **EN CONCLUSION**

En guise de conclusion, on pourrait affirmer qu'il est important de suivre une démarche en tant que concepteur des cours français du droit.

Comprendre la différence entre cours FOU, FOS et FSPE pourra indiquer les stratégies de conception. Dans un cours FOU, le contexte académique définit un encadrement et certaines situations de communication. Dans les cours FOS et FSPE, le choix (et la précision) des contenus peuvent dépendre plus (FOS) ou moins (FSPE) de la demande du public-cible. Quoiqu'il en soit, on doit toujours (avant et pendant la formation), en tant que concepteurs, procéder à l'analyse des besoins des apprenants, ce qui conduit inévitablement à des changements dans la planification des cours, dont les contenus dépendent beaucoup de l'internet pour que l'on arrive à des résultats satisfaisants.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BERNARD, G.; DE GUNTEN, B.; MARTIN, A.; NIOGRET, M. **Les institutions de la France**. Paris: Nathan, 2008.
- CORNU, G. **Vocabulaire juridique**. 9ed. Paris: PUF, 2011.
- MANGENOT, F.; LOUVEAU, E. *Internet et la classe de langue*. Paris: Clé International, 2006.
- MANGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C. **Le français sur objectif spécifique**: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris: Hachette, 2004.
- MORIN, E. **La complexité humaine**. Paris: Flammarion, 1994.
- MOURLHON-DALLIES, F. **Enseigner une langue à des fins professionnelles**. Paris: Didier, 2008.
- PENFORNIS, J.-L. **Le français du droit**. Paris: Clé International, 1998.
- PUREN, C.; BERTOCCHINI, P.; CONSTANZO, E. **Se former en didactique des langues**. Paris: Ellipses, 1998.
- SOIGNET, M. **Le français juridique**. Paris: Hachette, 2003.

## RÉFÉRENCES SITOGRAPHIQUES:

- [www.justice.gouv.fr](http://www.justice.gouv.fr)  
[www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr)  
[www.cours.unjf.fr](http://www.cours.unjf.fr)  
[www.cnb.avocat.fr](http://www.cnb.avocat.fr)  
[www.assemblee-nationale.fr](http://www.assemblee-nationale.fr)  
[www.senat.fr](http://www.senat.fr)  
[www.courdecassation.fr](http://www.courdecassation.fr)  
[www.conseil-etat.fr](http://www.conseil-etat.fr)  
[www.conseil-constitutionnel.fr](http://www.conseil-constitutionnel.fr)

# L'approche du FOS et du FOU dans les classes de français à l'UFBA

Rita Maria Ribeiro Bessa

## INTRODUCTION

L'approche du Français sur Objectif Spécifique (FOS) et du Français sur Objectif Universitaire (FOU) semble encore peu connue par les enseignants et par les étudiants en formation dans le cours de Licence ès Lettres – Français à l'Université Fédérale de Bahia (UFBA). Il y a, pourtant, des actions proposées dans le domaine du FOS en ce qui concerne un projet de formation et de recherche que je développe depuis 2017 intitulé “Projeto de Pesquisa e de Formação em Francês com Objetivos Específicos e Universitários para estudantes de Letras da UFBA”.

Par rapport au FOU, il est important de mentionner le Programme “Idiomas sem fronteiras<sup>1</sup>” qui a mis en place des formations en FOU dont la référence principale a été celle du FOS dans la mesure où il s'agit de comprendre la démarche méthodologique décrite par Mangiante et Parpette dans leur ouvrage de 2004. Dans ce cas, les enseignants des Institutions d'Enseignement Supérieur (IES) partenaires du programme ont rassemblé leurs étudiants en Français Langue Etrangère (FLE) pour les initiés aux étapes méthodologiques du FOS pour ensuite leur faire réfléchir

---

<sup>1</sup> **Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)** foi criado em 2012 por um grupo de especialistas em línguas estrangeiras a pedido da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC) para auxiliar estudantes de nível superior a terem acesso aos programas de mobilidade ofertados pelo Governo Federal.

sur les spécificités du FOU, en particulier, la préparation pour la mobilité académique dans des pays francophones.

La participation aux séances formatives en FOS et FOU offertes par le IsF entraîne des transformations dans la conception d'enseignement de langue française dans le cadre du *Programme de formation en langues étrangères pour la mobilité académique internationale* (PROFICI)<sup>2</sup> qui a lieu à l'Université Fédérale de Bahia depuis 2012. Pendant plus de trois ans, les cours de français se basaient sur les contenus des manuels d'enseignement de Français langue étrangère (FLE), plus précisément le *Tout va bien*<sup>3</sup>, suivi par l'adoption du *Mobile*<sup>4</sup>. En fait, les choix des supports didactiques n'étaient pas du tout en accord avec la demande institutionnelle qui était la formation de la communauté universitaire pour la mobilité académique internationale. Au delà de ça, les enseignants en formation chargés de la démarche des classes ne connaissaient que l'approche communicative apprise dans les disciplines pédagogiques du cours de Licence ès Lettres. La question qui se posait, alors, était quel autre parcours didactique adopter pour préparer les candidats pour la mobilité académique internationale. L'approche FOS et FOU vient s'intégrer à la démarche des cours comme une réponse à la question posée.

Les séances de formation dans le cadre du Programme PROFICI mettent les enseignants de langue française en contact avec les étapes d'élaboration des cours sur objectif spécifique et universitaire. La réflexion sur cette perspective d'enseignement dirigé à un public-cible comme des spécialistes de métiers divers ou aux candidats à la mobilité académique dans des pays francophones pousse aussi les enseignants vers des recherches dans le domaine des études terminologiques et sur la place de l'interculturel dans

---

<sup>2</sup> Programa de proficiência em línguas estrangeiras da Universidade Federal da Bahia para estudantes e servidores, criado em 2012. O programa tem como objetivo propulsor sedimentar bases para o processo de internacionalização da universidade com vistas a ampliar as possibilidades de intercâmbio de saberes com instituições de variados países e viabilizar o aprendizado de língua estrangeira a alunos interessados em estudar no exterior e a vinda de alunos estrangeiros para estudos na UFBA.

<sup>3</sup> MARLHENS, C.; AUGÉ, H. *Tout va bien 1*. Paris: Clé International, 2005.

<sup>4</sup> REBOUL, A. *Mobile A1-A2*. Paris: Didier, 2012.

l'enseignement et apprentissage, vu que former en langue dans les deux cas signifie se mettre en contact avec la langue-culture l'*Autre*. Selon Mendes (2011), dans une approche d'enseignement interculturel, les enseignants et les apprenants s'engagent à la production des actes langagiers communicatifs et de savoirs/connaissances dans leur rapport avec l'*Autre* dans des buts précis et contextualisés selon leurs besoins.

En plus, les enseignants en formation sont censés, dans la Licence ès- Lettres - Français, connaître les courants théoriques, didactiques et méthodologiques qui discutent des différentes approches, contextes et besoins d'apprentissage et pas seulement le survol qui est, en général, développé dans les disciplines de méthodologie du français basé sur la connaissance historique des méthodologies et par l'adoption des approches pédagogiques surtout en Français Général (FG).

Les défis sont nombreux pour travailler dans des domaines spécifiques qui exigent l'abandon d'une zone de confort pour plonger dans l'inconnu. Le domaine de connaissance de l'*Autre*, surtout en milieu professionnel ou académique est très vaste et demande un regard très élargi et un esprit inquiet de la part de l'enseignant.

Dans ce chapitre, je propose un bref panorama du cours de langue française dans le cadre du *Programme de formation en langues étrangères* (PROFICI-Français) à l'UFBA pour la compréhension du contexte où l'expérience d'enseignement FOS et FOU est mise en place. Ensuite, je discuterai les caractéristiques d'un enseignant de FOS issues des réflexions des apprenants dans les séances formatives réalisées. Et, finalement un bref exposé des réflexions autour des contributions de Mangiante et Parpette (2004) et Albuquerque-Costa (2016) pour l'enseignement du Français sur Objectif Spécifique et Universitaire, suivi par des exemples d'application de la démarche dans les classes de français du PROFICI.

## **1. LA LANGUE FRANÇAISE À L'UFBA – LE PROGRAMME PROFICI**

Dans le cadre du *Programme de formation en langues étrangères pour la mobilité académique internationale* (PROFICI), la langue française est la

deuxième langue choisie par les candidats à la mobilité internationale. D'après les sondages menés auprès du bureau des relations internationales de l'UFBA, le destin préféré des étudiants est la France, suivi du Canada.

L'un des objectifs du Programme proposé aux étudiants est la formation linguistique pour atteindre le niveau B2 selon le *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues* (CECRL). Pour y arriver, la durée de la formation est d'un an et demi les étudiants ayant quatre heures de cours en présentiel et deux heures d'activités à distance. Les modules d'à peu près quatre-vingts heures sont divisés par niveaux: élémentaire 1 et 2; intermédiaire 1 et 2; intermédiaire avancé 1 et 2; avancé 1 et 2. Cette progression prend en compte le fait que les étudiants inscrits aux cours proviennent de toutes les filières de l'UFBA et, en général, ils ont le niveau débutant

Alors, les cours de français se basaient sur le FG, sur les contenus du manuel de FLE *Tout va bien* (2005). Puis, après quelques semestres, les enseignants constatent qu'il s'agissait d'un matériel qui n'était pas en accord avec les objectifs du programme et besoins des étudiants. Le changement de manuel pourrait convenir dans un premier moment, mais il fallait avancer sur la réflexion d'un programme mieux adapté à un cours FOU qu'un cours en FG. Quoi faire, alors? Le choix d'un autre manuel "plus souple" comme le manuel FLE *Mobile* (2012) qui semblait moins chargé de contenus semblait, pourrait convenir à un cours de courte durée et, en plus, il serait possible d'ajouter des thématiques sur la vie des étudiants en mobilité dans des pays francophones. À vrai dire, les enseignants étaient encore très loin d'avoir des outils nécessaires pour offrir un cours de langue française pour la mobilité académique internationale. La connaissance de l'approche du Français sur Objectif Spécifique (FOS) et du Français sur Objectif Universitaire (FOU) a ouvert un horizon de possibilités didactiques et méthodologiques qui ont, enfin, donné les réponses aux besoins des enseignants et des candidats à la mobilité académique dans des pays francophones.

Des changements importants en terme de conception de programmes dans le projet PROFICI ont, alors, été proposés, ce que je présenterai dans la prochaine section.

## **2. UN NOUVEAU REGARD ET UN NOUVEAU PROFIL POUR LES ENSEIGNANTS EN FORMATION EN FOS ET FOU À L'UFBA.**

Le travail sur la perspective FOS et FOU invite les enseignants à avoir un nouveau regard sur la démarche des cours, et à rédefinir le profil de l'enseignant. D'abord, il convient à celui qui vise élaborer un cours de telle nature, d'avoir un esprit ouvert à des ajustements didactiques et méthodologiques. L'enseignant plonge dans le domaine de l'inconnu dans la mesure où selon les filières, les savoirs spécifiques du domaine sont aux apprenants et pas à lui. Ce qui sera important de reconnaître c'est le partage des savoirs langagiers qui vont au-delà des connaissances linguistiques. Les spécificités linguistiques (grammaire et lexique), les contextes de communication, les discours particuliers de chaque domaine et les aspects interculturels impliqués sont pris de manière à répondre aux besoins identifiés des apprenants. Cela ne veut pas dire que les expériences acquises pendant des années de travail sur des objectifs plus généralistes sont oubliées. Au contraire, les approches peuvent être complémentaires.

L'enseignant de FOS est avant tout un enseignant de langue. Il faut tenir compte qu'on ne privilégie pas le contenu du domaine professionnel conçu parce que de ce fait on ferait un cours d'un certain métier en français. Au contraire, l'enseignant devra maîtriser la langue nécessaire à l'appréhension des notions d'un certain métier que l'apprenant maîtrise déjà dans leur langue maternelle. (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p.144)

L'enseignant de FOS n'est pas le protagoniste dans le contexte d'enseignement-apprentissage. La démarche des cours passe à obéir aux demandes et aux besoins des apprenants dans un espace de temps très court. La collecte et sélection des documents oraux et écrits qui serviraient comme support de cours doivent suivre des critères qui sont listés dans les premières étapes de la démarche FOS, à savoir, l'identification et l'analyse de besoins. En plus la disponibilité des apprenants (le temps disponible pour la formation) et les conditions matérielles (où les cours auront lieu) pour développer les modules sont aussi des facteurs qui déterminent la proposition du programme. Il faut comprendre qu'il ne s'agit pas d'élaborer des cours à la carte en langue française, puisque les demandes peuvent être

trop particulières et l'IES peut ne pas avoir des conditions de tout offrir. Mais, c'est en appliquant la démarche FOS que l'enseignant aura dans ses mains les éléments nécessaires pour planifier son travail, la conception du programme et sa réalisation. En plus, les travaux sur les compétences linguistiques seront guidés par les *besoins* des apprenants. En ce qui concerne les matériels à utiliser, rien ne sera définitif. Tout sera à (re)construire.

On pourrait dire, donc, que l'enseignement du FOS exige de la part de l'enseignant un dynamisme permanent. Son travail demande des recherches sur des domaines variés, en employant des supports divers, et le travail de didactisation continu est fondamentale pour chaque cours à élaborer.

### **3. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS DANS LE CADRE DU PROGRAMME PROFICI – FRANÇAIS À L'UFBA**

Le parcours formatif en FOS au sein du Programme PROFICI - Français à l'UFBA prend en charge l'étude de l'approche basée sur la démarche méthodologique décrite par Mangiante et Parpette (2004) et détaillée, dans le cas de l'Université de São Paulo, par Albuquerque-Costa (2016). Comme premier aspect, les enseignants en formation au PROFICI-Français réfléchissent sur les manuels de FLE et leur conception méthodologique et sur les supports didactiques employés dans ces cours pour partir, ensuite, aux contributions que la perspective étudiée peut donner à l'élaboration des cours et activités didactiques.

En ce qui concerne le FOS, il a fallu reprendre la distinction entre l'enseignement et l'apprentissage du FOS et d'autres cours à besoins spécifiques comme le "Français Instrumental", méthodologie très réputée en Amérique latine depuis les années 1970. Les enseignants sont amenés à comprendre que le "Français Instrumental" a comme but le travail sur la compréhension de textes, le développement de stratégies de lecture en contexte académique. Il s'agit, alors, d'une demande précise et des besoins précis.

Dans le cas du FOS, il est impératif de développer la démarche proposée par les spécialistes qui comprend cinq étapes, à savoir 1) l'identification de la demande; 2) l'identification et l'analyse des besoins; 3) la collecte de

données; 4) l'analyse des documents collectés pour leur didactisation et 5) l'élaboration du programme et des activités de cours. Ce travail est fait à partir d'une sollicitation claire et sur des *besoins* précis identifiés soit d'un individu, soit d'un groupe, soit d'une institution.

En plus, il faut souligner qu'en FOS, il s'agit de répondre aux demandes de formation en contexte professionnel. A titre d'exemple on peut dire que les avocats, les juges, les juristes ont des formations FOS à la carte parce que pour chacun il y a des besoins différents en termes de communication orale et écrite. Les manuels existants dans le marché comme *Français du Droit* s'adressent à tout le public rassemblé sous la rubrique juridique et sont définis comme des cours de "Français de Spécialité". Celui-ci est une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public le plus large possible. Quant au FOS, le travail est conçu cas par cas, ou dans d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis.

Pour mieux faire comprendre aux étudiants en formation ces particularités, le tableau ci-dessous présente les différences entre ce qui est Français Général (FG) et FOS.

**Tableau1: Français Général et du Français sur Objectif Spécifique/Universitaire**

|                             | Français Général (FG)   | Français sur Objectif [Spécifique] / Universitaire  |
|-----------------------------|---|---|
| Objectif Général            | Développer les quatre compétences (orales et écrites) à partir des situations de la vie quotidienne | Développer les quatre compétences (orales et écrites) liées aux besoins des apprenants.   |
| Public-cible                | Tout public   | Public [d'un certain métier] ou des étudiants préparant leur mobilité.  |
| Formation                   | À long terme<br>niveaux 1, 2, etc   | À court terme   |
| Programmation               | Des contenus des matériels FLE – thématiques diverses   | Des contenus précis à traiter à partir de l'inventaire des situations définies liées aux besoins des apprenants [en milieu professionnel] ou universitaire. |
| Matériel                    | Prêt – Manuels FLE  | À élaborer  |
| Didactisation des activités | Déjà faite  | À faire   |
| Formation de l'enseignant   | Démarche du FG  | Démarche du [FOS]/FOU   |

Source: ALBUQUERQUE-COSTA (2016, p.60). Adaptée par Bessa.

Ce tableau atteste qu'il y a des dialogues possibles entre les perspectives. Le regard des enseignants doit être attentif pour l'application de la démarche FOS dans les cinq étapes mentionnées antérieurement.

En ce qui concerne la *demande*, elle est le point de départ auquel l'enseignant doit faire très attention parce qu'un métier spécifique a des spécificités qui sont le noyau autour duquel le cours est élaboré. Cela signifie que si la *demande* provient d'un groupe des professionnels de la gastronomie, l'enseignant va tenir en compte qu'il s'agit d'une formation pour la brigade de cuisine ou pour des chefs ou encore pour le personnel chargé de la gestion des restaurants. Après avoir ces informations, il va en quête des objectifs et des besoins de ces professionnels pour passer aux étapes suivantes.

Un point à repérer est que parfois il est difficile d'identifier la *demande* et les *objectifs* au préalable des demandeurs. Dans ce cas, l'enseignant peut élaborer un questionnaire pour obtenir des précisions ou si cela est impossible, il peut se baser sur sa propre expérience pour faire travailler des thématiques d'intérêt commun à son public.

Dans le cas de l'élaboration d'un cours de Français sur Objectif Universitaire (FOU), les étapes d'élaboration sont les mêmes, celles-ci ciblées sur les besoins des étudiants en milieux universitaires. A l'UFBA, les étudiants du cours de français pour la mobilité académique internationale appartiennent à des filières professionnelles différentes (droit/gastronomie/lettres/ingénierie) et à des niveaux divers (licence/master/doctorat). Il y a encore quelques-uns qui ne sont pas sûrs de leur départ pour un pays francophone. Ce scénario suggère un travail sur des thématiques transversales qui sont communes à toutes les filières ce qui va déterminer les objectifs et activités de cours. Cette diversité est positive puisqu'on peut travailler sur la conception de programmes de cours avec des contenus transversaux mais en même temps peut servir de référence à la réflexion sur des études de cas à partir des besoins identifiés de manière précise.

#### **4. LA DEMANDE DU FOU À L'UFBA: ADAPTATIONS NÉCESSAIRES**

L'adoption du FOU dans le cadre du Programme de formation pour la mobilité a été lente et progressive. La *demande* institutionnelle a été de

préparer les étudiants et les enseignants issus de filières diverses de l'UFBA aux examens officiels et à la mobilité académique internationale. Malgré la clarté de la demande de l'institution, il y avait de nombreux étudiants intéressés à l'apprentissage de la langue sans aucune finalité spécifique. En même temps, il y avait ceux qui souhaitaient réussir aux examens officiels pour poser leurs candidatures pour étudier en France. Face à ce panorama, l'usage du manuel de langue française basé sur des objectifs linguistiques et communicatifs des situations du quotidien a été gardé pour les sept premiers niveaux de langue. Pourtant, il y a eu la possibilité d'insérer des contenus liés aux informations et aux situations quotidiennes vécues par des étudiants en mobilité.

Quelques exemples sont cités ci- dessous:

- Remplir des fiches pour des situations diverses (niveau élémentaire 1);
- Demander les itinéraires, les moyens de transports, les tarifs (niveau élémentaire 2);
- Faire les courses: les marchés, les surfaces, etc. (niveau intermédiaire 1);
- Aller chez le médecin, aux urgences, à la pharmacie. (niveau intermédiaire 2);
- Agir en cas d'accident et d'incidents. (niveau intermédiaire avancé 1 et avancé 1).

Toutes ces thématiques et bien d'autres sont discutées dans des situations proposées par les étudiants d'après leurs objectifs, inquiétudes et curiosités, comme par exemple, dans une situation d'accident dans la rue: il y a un SAMU à appeler? Ou, les étudiants étrangers bénéficient des réductions de prix pour les transports, pour les centres culturels? Comment faire pour avoir ces bénéfices?

Au fur et à mesure que les cours se déroulent, les besoins des étudiants deviennent plus clairs et les enseignants se sentent à l'aise pour ajouter des thématiques plus précises. Les objectifs linguistiques et communicatifs tels qu'ils sont prévus par le manuel sont partiellement respectés. De même, la compréhension et l'expression orale, ainsi que la compréhension et l'expression écrite aux sept niveaux cités ci-dessus sont travaillées.

Le FOU est adopté au dernier niveau nommé “Avancé 2”, qui compte sur quatre-vingts heures de cours. La programmation du module FOU part des réponses des apprenants au questionnaire appliqué dans la seconde moitié du niveau “Avancé 1”. Le but de l’enseignant est de connaître le profil des étudiants, leurs objectifs et besoins. Cette étape sert à motiver ceux qui envisagent la mobilité et encourage les apprenants qui n’en étaient pas encore sûrs à réfléchir sur cette possibilité. En plus, c’est un support fondamental pour guider l’enseignant lors de l’élaboration des cours.

**Figure 1: Questionnaire appliqué au niveau avancé 1 (2018-2019).**

|  |  |
|--|--|
| <p>Nom:</p> <p>Prénom:</p> <p>Formation académique: ( ) Licence; ( ) Master; ( ) Doctorat</p> <p>Cours à l’UFBA:</p> <p>Pour quoi avez-vous choisi la langue française dans le cadre du Programme?</p> <p>Quelle formation académique envisagez-vous dans le pays de votre choix?</p> <p>( ) Licence; ( ) Master; ( ) Doctorat</p> <p>Dans quel pays francophone?</p> <p>Avez-vous fait des recherches sur l’université ou le cours de votre intérêt?</p> <p>Avez-vous navigué sur le site du bureau de Relations Internationales de l’UFBA pour connaître les universités partenaires?</p> <p>Oui <input type="checkbox"/>                      on <input type="checkbox"/></p> <p>Choisissez les thématiques de votre intérêt pour la formation pour la mobilité</p> |  |
| <p>Faites le choix d’après vos priorités</p> <p>1 - Peu important</p> <p>2- Important</p> <p>3- Très Important</p> <p>4- Fondamental</p>   | <p><input type="checkbox"/> Le système universitaire/ la structure des cours.</p> <p><input type="checkbox"/> Types de classes/les évaluations.</p> <p><input type="checkbox"/> Fonctionnement des universités (le secrétariat/la bibliothèque, etc).</p> <p><input type="checkbox"/> Droits des étudiants (les cartes /les bénéfices).</p> <p><input type="checkbox"/> L’inscription aux universités.</p> <p><input type="checkbox"/> Logement pour des étudiants.</p> <p><input type="checkbox"/> Vie associative.</p> <p><input type="checkbox"/> En cas d’urgence, l’assurance santé.</p> <p><input type="checkbox"/> Les sports à l’université</p> <p><input type="checkbox"/> Bourses et/ou aide financières</p> <p><input type="checkbox"/> Lettre de motivation</p> <p><input type="checkbox"/> Préparation pour le départ</p> <p><input type="checkbox"/> Stages/emploi</p> |
| <p>Quelles autre thématiques suggérez-vous? Quelles sont vos curiosités et inquiétudes?</p>  |  |
| <p>Avez-vous déjà eu des expériences académiques dans un pays étranger? Quelles ont été les difficultés?</p>   |  |

Source: Groupe de formation FOS/FOU (UFBA)

Les thématiques transversales suggérées tiennent en compte l'appartenance du public-cible à des filières différentes. Pendant les deux ans d'application du questionnaire (2018-2019), les thématiques choisies par la plupart des étudiants sont:

- Comment s'inscrire à l'université;
- Préparation pour le départ;
- Fonctionnement des universités (le secrétariat/la bibliothèque, etc).
- Les logements;
- Le système de santé;
- Le système universitaire en France;
- Les types de cours à l'université.

Parmi celles qui ont été suggérées par les apprenants, il y a eu d'autres points comme par exemple, *La motivation pour faire des études dans des pays francophones*, *Les témoignages des étudiants universitaires brésiliens en France* et *Mythes et stéréotypes*.

Toutes ces thématiques sont discutées en salle de classe en utilisant des supports didactiques variés, comme l'internet qui favorise l'acquis des informations des universités et les vidéos du YouTube présentant l'authenticité des discours, le langage comme une pratique social. Les apprenants entrent dans le monde où il va passer des mois, à travers le virtuel, il visite les campus universitaires, visionnent les types de cours, comme les cours magistraux qui sont l'objet des inquiétudes, les témoignages des apprenants brésiliens qui sont partis en mobilité en France, ils réfléchissent sur les droits et les devoirs des étudiants étrangers, sur la préparation pour poser leur candidature.

En ce qui concerne les difficultés linguistiques mentionnées par les apprenants après la période d'application du questionnaire, elles portent surtout sur la compréhension et l'expression orale, ainsi que sur la production écrite. Les travaux sur des points linguistiques mettent en évidence les explications, les révisions grammaticales et les applications des exercices structuraux pour avancer vers un domaine où le langage est conçu comme le reflet d'une culture. Cela veut dire qu'on passe à comprendre la langue

dans l'usage présenté dans des discours authentiques issus de l'internet, par exemple, et on essaie de diminuer les difficultés d'expression orale et écrite en invitant les apprenants à se déplacer vers l'univers virtuel qui est capable de les rendre le plus proche possible de la culture étrangère. Dans cette voie, on met en relief les nuances, les interjections, les phraséologismes, les registres de langue, les pauses. Tout ce qui caractérise le langage réel dans sa dynamique.

#### 4.1 Trois thématiques FOU travaillées en trois ou quatre séances de deux heures.

A partir des réponses du questionnaire, le programme a été divisé en 3 thématiques:

**Thématique 1:** La motivation pour faire des études dans des pays francophones.

##### **Compétences:**

- **Production écrite et expression orale:**

Les apprenants ont écrit cinq bonnes raisons pour partir étudier à l'étranger. Après la rédaction, ils ont fait la mise en commun des réponses à l'oral. Des discours argumentatifs ont été travaillés.

- **Compréhension écrite, lecture et expression écrite:**

Les apprenants ont lu le texte *Les 5 bonnes raisons de partir étudier à l'étranger par Mélodie Moulin*<sup>5</sup>. Puis, ils ont répondu aux questions de compréhension proposées et, finalement, ils ont discuté des réponses en groupe.

Les paragraphes du texte sont distribués. Ensuite, les apprenants vont mettre en ordre les raisons pour partir étudier en France selon leurs priorités. Finalement, ils comparent les réponses dans des groupes et justifient leurs choix. Après ces étapes, ils accèdent au texte écrit et commentent les choix de l'auteur.

---

<sup>5</sup> Disponible en: <https://bit.ly/3J80WgT>. Acesso em 12 de abril de 2022.

- **Compétences linguistiques - Point langue**

Les mots et expressions en gras dans le texte sont analysés contextuellement soit dû à leur importance dans un contexte de mobilité soit dû à leur emploi pour l'articulation du discours. Des productions écrites sont faites afin de vérifier leur bon usage. Après la correction par l'enseignant, des points à remarquer identifiés dans les rédactions sont projetés (sans identification) en classe pour l'analyse en groupe.

Le texte permet aussi de discuter des informations culturelles concernant les milieux éducationnels et de travailler l'interculturel. Ça constitue un bon point de départ pour l'élargissement du thème.

**Figure 2: Activité de compréhension et production écrite.**

“Les 5 bonnes raisons de partir étudier à l'étranger”.

Étudier à l'étranger? **À la fois** fascinant et effrayant? Si vous êtes encore un peu réticente pour franchir le pas, Studyramag vous donne les principales raisons de quitter votre pays natal. Osez l'aventure!

Par Mélodie Moulin

Partir à l'étranger pour faire ses études ne s'improvise pas! Avant tout, partez-vous pour les bonnes raisons? En voici 5 qui sont celles à retenir.

### **1-Apprendre une langue étrangère**

Être bilingue semble, de nos jours, une nécessité. Et quoi de mieux pour apprendre une langue étrangère qu'une immersion totale? La pratique en continu d'une langue avec les natifs du pays est le meilleur moyen de la **maîtriser**. **Grâce à** vos études, vous pourrez même posséder un vocabulaire technique, propre à un domaine de compétences (gestion, finances, communication...). Un atout inestimable pour les **recruteurs**. **Outre** l'avantage professionnel, maîtriser d'autres langues vous permettra de vous faire plus facilement des amis et pourquoi pas de vous installer dans le pays plus tard! Mais ne vous faites pas d'illusions, même sur place il faut du temps pour devenir polyglotte. Comptez au minimum trois mois pour une bonne **maîtrise** de la langue. Un séjour d'une année tant bien entendu l'idéal

### **2- Découvrir une nouvelle culture**

La mondialisation a uniformisé la plupart des cultures, mais pas totalement! Chacune garde ses spécificités. Il peut alors être intéressant de découvrir d'autres modes de vie, cela vous donnera une plus grande ouverture d'esprit. Vous vous rendrez compte qu'il y a différentes manières de penser et de voir les choses. **Grâce à** un esprit critique aiguisé, vous aurez désormais des points de comparaison pour juger les événements en France ou **ailleurs**.

### **3- Épanouissement personnel garanti**

Livré à vous-même, ce voyage en terrain connue vous fera gagner en maturité. Sans vos proches, vous devrez vous **débrouiller** par vos propres moyens. Une expérience unique pour prendre confiance en soi! Vous apprendrez ainsi à mieux vous connaître mais aussi à vous ouvrir aux autres. Fort de vos nombreuses rencontres et de votre toute nouvelle débrouillardise, vous allez revenir transformé.

#### 4- Apprendre autrement

Les méthodes pédagogiques ne sont pas les mêmes ailleurs qu'en France. Vous allez devoir vous adapter à un milieu d'apprentissage où les règles sont différentes. Par exemple, dans les pays anglo-saxons, les professeurs favorisent la réflexion personnelle à la restitution des cours. **De même**, les devoirs à la maison ne sont pas manuscrits mais tous tapés à l'ordinateur, comme dans la vie professionnelle! Pas de panique: vous serez sûrement à la hauteur. Si vous êtes accepté dans une école étrangère, cela signifie généralement que vous êtes un bon élève. **En effet**, la sélection se fait le plus souvent sur dossier et en fonction de la motivation affichée.

#### 5- Valoriser son CV

L'objectif ultime des études à l'étranger est de mettre en valeur sa formation. À l'heure de la mondialisation, un **parcours** international a plus de valeur pour le recruteur. Cela montre que vous êtes autonome, ouvert d'esprit avec une certaine curiosité intellectuelle. Vivre hors de France, c'est également devoir faire preuve d'ingéniosité et d'adaptation. Des qualités très recherchées dans le monde du travail. **En outre**, cette expérience à l'étranger sera le moyen de vous différencier des autres et de vous faire plus facilement une place sur le marché de l'emploi.

N'oubliez pas de l'inscrire sur votre CV!

#### Selon le texte...

- 1) Quelle est la meilleure manière de maîtriser une langue étrangère?
- 2) Quels sont les avantages de bien connaître une langue étrangère?
- 3) Qu'est-ce qu'un voyage d'études à l'étranger peut apporter à votre vie personnelle? Et à votre formation professionnelle?

Source: [www.studyrama.com](http://www.studyrama.com)

Groupe de Formation FOS/FOU – UFBA, à partir du texte de Mélodie Moulin

## Thématique 2: Des logements en France.

### Compétences:

- **Expression orale:**

Sensibilisation à l'expression orale: Comment imaginez-vous le logement étudiant en France? Quel serait le logement idéal pour vous? Et le quartier, comment serait-il?

Cette activité permet de reprendre le lexique de la thématique étudiée lors des niveaux antérieurs et aussi d'y ajouter des informations telles que: Taxe d'habitation, charges locatives, charges privatives

- **Compréhension orale:**

La compréhension orale se fait à partir de la vidéo disponible sur youtube: *Se loger pendant ses études, tant de possibilités, produit par le Campus France*<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Disponible sur le site: <https://bit.ly/3Sb6cVk>

Des questions sont posées: Quelles sont les étapes présentées par le garçon en concernant le processus de recherche de son logement? Quels types de logement sont présentés par la vidéo? Ces logements vous conviennent? Justifiez.

- **Compréhension écrite et expression orale:**

Dans cette étape les apprenants sont invités à naviguer sur le site *Logement étudiant*<sup>7</sup> où il y a des offres de logements privés et du CROUS<sup>8</sup>. Ils choisissent la ville où l'université envisagée se situe, le type de logement, en tenant en compte le loyer, les charges, la localisation, les services de transport, etc. Enfin, ils font des jeux de rôles pour employer les informations acquises.

**Thématique 3:** Mythes et stéréotypes.

L'enseignement et apprentissage d'une langue-culture étrangère entraîne à des idéalizations ou à des préjugés envers le sujet inconnu. Il est commun aussi que les apprenants comparent leur culture à celle qu'il va connaître. Cette attitude est positive si elle mène à réfléchir sur les cultures travaillées, sur les ressemblances et sur les différences dans un but dialogique. Dans des cours sur objectifs spécifiques et universitaires les débats sur l'interculturel sont très importants car les sujets appartenant aux milieux professionnels ou académiques sont aussi des sujets sociaux, historiques et culturels. La thématique Mythes et Stéréotypes permet la plongée dans la subjectivité des apprenants qui soutiennent parfois des idées préconçues auprès des étrangers. Cela permet des (ré) définitions qui vont favoriser les interactions.

**Compétences:**

- **Expression orale:** Sensibilisation: Quels stéréotypes associez-vous aux Français?

Ensuite, la vidéo *Clichés sur les Français – Les Français sont-ils irrésistibles?*<sup>9</sup> est présenté. Les apprenants sont menés à donner leurs opinions.

Par la suite, une seconde question est posée. À votre avis, quels stéréotypes les Français peuvent-ils associer aux Brésiliens? Après l'exposé

---

<sup>7</sup> Disponible sur le site: <http://www.logement-etudiant.com/>

<sup>8</sup> Centre régional des oeuvres universitaires et scolaires de Paris.

<sup>9</sup> Disponible sur le site: <https://youtu.be/DypalXGPczo>

des opinions, les apprenants regardent la vidéo *21 trucs bizarres au Brésil*<sup>10</sup>. Tous commentent si les stéréotypes et mythes associés aux Brésiliens sont vrais ou faux.

Selon la perspective interculturelle, l'enseignant a le rôle de médiateur. Il y a des espaces pour des conciliations et des confrontations. Sur la frontière entre les deux toutes les voix manifestent, c'est le lieu de l'hybride, celui où le langage se constitue et construit ses significations. Les candidats à la mobilité vont habiter cet espace.

- **Compréhension écrite**

Lecture et compréhension du texte *Les clichés sur les Français: comment distinguer le vrai du faux?*

Cette activité peut enrichir les précédentes, elle est facultative et propose des questions pour travailler l'expression écrite.

**Figure 3: Les clichés**

**LES CLICHÉS SUR LES FRANÇAIS: COMMENT DISTINGUER LE VRAI DU FAUX?**

*Publié le 08.11.2018, par Jean-Luc | catégorie Culture & traditions*

Inconditionnels de la **baguette** et du fromage, peu travailleurs, râleurs et arrogants mais aussi élégants et gastronomes. Vous avez deviné: il s'agit des fameux **clichés sur les Français**. En effet, un certain nombre d'idées reçues, souvent paradoxales, collent à la peau des habitants de l'Hexagone.

Pour quelles raisons sont-elles si persistantes? Par quels facteurs historiques pouvons-nous expliquer l'existence des stéréotypes? Comment nous situons-nous par rapport à nos voisins européens? Prenez donc un échantillon de personnes non natives et demandez-leur quels sont les stéréotypes qu'elles associent aux Français. Vous ne serez pas au bout de vos surprises!

Après ce rapide remue-méninges, vous constaterez que beaucoup d'idées plus ou moins justifiées reviennent régulièrement.

**Le cliché français en quelques mots:**

S'il fallait rapidement donner un aperçu des **préjugés sur les Français** les plus courants, voici ce qu'on obtiendrait:

- 1) Côté vestimentaire, **le Français typique** porte un béret, un foulard rouge et un gilet à rayures appelé "marinière".
- 2) Les Français aiment se déplacer avec une **baguette sous le bras** car ils en mangent tous les jours sans modération
- 3) La cuisine et les repas occupent une place particulièrement importante dans leur vie. La France est le pays du fromage, du vin rouge, des escargots et des cuisses de grenouilles.
- 4) Les Français travaillent peu, affectionnent particulièrement les vacances et aiment manifester ou faire la grève pour n'importe quelle raison.
- 5) **Les Françaises** incarnent une certaine élégance, sont particulièrement attentives à leur ligne et aiment la haute-couture

<sup>10</sup> Disponible en <https://youtu.be/moaW4C3LdOY>

- 6) Les Français, surtout à Paris, ne sont pas des modèles de politesse: ils sont très directs voire arrogants et condescendants envers les autres, surtout avec les touristes
- 7) Les Français sont adeptes de la galanterie et sont très romantiques
- 8) Ils ne sont pas des exemples en matière d'hygiène, ce qui explique leur goût prononcé pour le parfum
- 9) Les Français ne sont pas les premiers de la classe quand il s'agit de s'exprimer dans une langue étrangère.
- 10) Raffiné et curieux de tout, le Français aime la littérature, les "cafés philo" et les débats interminables pour changer le monde

### Chaque stéréotype français contient une part de vérité

Concernant la baguette, les 35 000 boulangeries qui existent en France vendent près de six milliards de baguettes par an. Autrement dit, même si la consommation de pain diminue en France chaque année, les Français ne sont pas prêts à délaissier leur sacro-sainte baguette!

En Europe, les Français ne sont pas les plus gros consommateurs de pain. Les Allemands, les Bulgares, les Serbes, les Chypriotes et les Grecs sont largement devant nous. Ainsi, avec 85 kg par personne et par an, les Allemands font figure de champions par rapport à nos modestes 58 kg annuels.

En ce qui concerne **les habitudes culinaires françaises**, Il est vrai que le repas est un moment privilégié. En France, contrairement à l'Allemagne ou à la Suisse, la pause déjeuner peut dépasser une heure voire une heure trente. La **gastronomie française** (surtout la pâtisserie) est mondialement réputée. Quant aux fameuses frites, autant dire tout de suite qu'on ne sait pas avec certitude si ce sont les Français ou les Belges qui les ont inventées.

Il est exagéré de dire que les Français travaillent peu. Certes, la durée légale du travail est de 35 heures par semaine, ce qui est peu en comparaison avec l'Allemagne ou les Etats-Unis (40 heures). Cela dit, les Français sont 15% plus productifs que les Allemands et nous avons cinq semaines de congés payés par an comme dans beaucoup de pays.

Les Français grands consommateurs de fromage? Sur ce point, pas de contestation possible! Avec plus de 26 kilos de fromage engloutis par an et par personne, nous sommes indiscutablement ceux qui en raffolent le plus.

En ce qui concerne le surnom de "froggies" ou de "frog-eaters" que nos voisins d'outre-Manche nous attribuent, il ne semble pas justifié. N'oublions pas que les cuisses de grenouille sont consommées surtout pendant les fêtes ou dans les restaurants. En outre, on en mange aussi en Louisiane, aux Caraïbes, au Québec et dans certains pays d'Afrique. Ce n'est donc pas une **spécificité française!**

### A vous de réfléchir et de répondre.

- 1) Que pensez-vous de chacun des clichés mentionnés dans le texte, commentez.
- 2) À la maison, regardez le film "*Bienvenue chez les Ch'tis*" et faites un compte rendu

Source: Centre International d'Antibes –  
Groupe de Formation FOS/FOU – UFBA à partir du texte de Jean-Luc

## EN CONCLUSION

Ce texte partage des expériences d'enseignement du Français sur Objectif Spécifique et plus précisément, d'enseignement du Français sur

Objectif Universitaire dans le dernier niveau du cours de *Formation pour la mobilité académique en France* à l'UFBA (PROFICI), dans les années 2018-2019. Les réussites sont nombreuses, d'abord, parce que la perspective d'enseignement apprise aux enseignants en formation en Licence ès Lettres – Français est différente de celles qui sont étudiées dans leur formation. Au-delà de l'apprentissage sur la démarche pour élaborer un cours sur objectifs précis, les enseignants et les apprenants sont encouragés à réfléchir sur le concept indissociable de langue-culture et interculturalité. Les exemples partagés comptent sur trois thématiques qui font partie de la programmation d'un module de quatre-vingts heures. Les compétences linguistiques citées dans la démarche sont en accord avec les besoins du public-cible.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALBUQUERQUE-COSTA, H.; PARPETTE, C. (Org). **Français sur Objectif Universitaire**: méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes. São Paulo: Paulistana, 2016.
- BESSA, R.; CARVALHO, K.; OLIVEIRA, I. **Língua Francesa: desafios e propostas para o ensino com objetivo específico e universitário**: *Relatos de experiências no programa de proficiência em línguas estrangeiras da UFBA*. São Paulo: Dialética, 2021.
- CARRAS, C. *et al.* **Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue**, Paris: CLE International, 2007.
- MANGIANTE, J.M.; PARPETTE, C. **Le Français sur Objectif Spécifique**: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris: Hachette, 2004.
- MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. Edileise Mendes In: MENDES, E. (Edts) **Diálogos interculturais**: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

## RÉFÉRENCES SITOGRAPHIQUES

- BABOU, P. *Les Français sont-ils irrésistibles?* Disponible sur le site: <https://youtu.be/DypalXGPczo>
- CAMPUS FRANCE. *Se loger pendant ses études, tant de possibilités.* Disponible sur le site: <https://bit.ly/3Sb6cVk>
- JEAN-LUC. *Clichés sur les Français.* École de français sur la Côte d'Azur. Disponible sur le site: <https://youtu.be/5UApwET3g5w>
- Logement étudiant. *Logement étudiant.* Disponible sur le site: <https://bit.ly/3oqVexl>
- MOULIN, M. *Les 5 bonnes raisons de partir étudier à l'étranger.* Disponible sur le site: <https://bit.ly/3J80WgT>

# Sur les auteu.res

**Adil Tamim** est professeur universitaire à l'Université Hassan II de Casablanca à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Ain Chock. Il a eu son doctorat en Didactique des Langues à l'Université Sidi Mohammed Ben Abdellah de Fès. Il est un ancien professeur-formateur au Centre Régional de Formation des enseignant.e.s au Maroc. Il est membre permanent au laboratoire de recherche Genre, éducation, littérature et médias. Il est aussi membre fondateur de l'association marocaine des chercheurs en didactique du français. Adil TAMIM est formateur labellisé TV5 MONDE. Il est aussi l'auteur de plusieurs articles axés principalement sur la didactique des langues, la communication et la traduction. E-mail: [adil.tamim@usmba.ac.ma](mailto:adil.tamim@usmba.ac.ma)

**Denise Gisele Britto Damasco** est professeur docteur en Éducation, enseignante du Département de Langues Étrangères et Traduction de l'Institut de Lettres de l'Université de Brasilia. Elle participe au Groupe de Recherches Générations et Jeunesse (GERAJU) et est vice-leader de l'Antenne Brésil du Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et Profession Enseignante (CRIFPE). Elle est retraitée du système éducatif du District fédéral ayant travaillé comme enseignante de langue française et directrice des Centres de Langues publics. A l'heure actuelle, en stage postdoctoral à la Pontificale Université Catholique de São Paulo, son projet de recherche porte sur l'analyse longitudinale des trajectoires professionnelles d'enseignants de langues et du français. Elle s'intéresse à l'insertion professionnelle des enseignants novices, à la place du français dans le secondaire, au droit à une éducation plurilingue, aux enjeux liés au tutorat du dispositif Professionnalisation en Français Langue Étrangère (PROFLE) et au rôle de la vie associative et fédérative des enseignants de français. E-mail - [denise.damasco@gmail.com](mailto:denise.damasco@gmail.com)

**Estela Klett** - Titulaire d'un master en Linguistique et Phonétique française de la Sorbonne Nouvelle, France, et d'un Doctorat Honoris Causa de l'Université Nationale de Cuyo (Argentine) Estela Klett a été professeure de français, chercheuse et Directrice du Département de Langues Modernes de la Faculté de Philosophie et des Lettres de l'Université de Buenos Aires (UBA) pendant plus de 30 ans. Elle a dirigé 10 projets de recherche labellisés par le Secrétariat de Science et de Technologie de l'UBA (SECyT) sur l'acquisition-apprentissage du français, la fiction en classe de langue, la lecture-compréhension, les récits autobiographiques et les études contrastives. Elle a publié une vingtaine de livres concernant l'enseignement du français ainsi que de nombreux articles dans des revues spécialisées. Ses recherches portent sur la compréhension des textes en

langue étrangère, sur la phraséologie contrastive ainsi que sur la didactique des langues-cultures. E-mail - [eklett@filo.uba.ar](mailto:eklett@filo.uba.ar)

**Fabiana Nassif Jorge Traldi** est diplômée en Droit (2000). Maîtresse au PPG-Lettres Étrangères et Traduction en français à la FFLCH-USP (2019) et actuellement doctorante au PPG-LETRA (FFLCH-USP). Son projet de recherche porte sur le Français sur Objectif Spécifique (FOS) et Universitaire (FOU), notamment au développement des compétences de compréhension et production écrite de textes académiques en droit. Elle est membre du Groupe de Recherche Politiques Linguistique et Internationalisation dans l'Enseignement Supérieur (GPLIES). Elle est membre du programme Idiomes sans Frontières Français du réseau Andifes. Email - [fabiananassif@usp.br](mailto:fabiananassif@usp.br)

**Heloisa Albuquerque-Costa** est professeur docteur en Littérature et Langue française, enseignante et chercheuse du Département de Lettres Modernes de l'Université de São Paulo. Directrice de master et doctorat, elle développe ses travaux dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage de langues étrangères en contextes spécifiques, professionnels et académiques, de la formation réflexive des enseignants dans la modalité présentielle et à distance, de manière particulière en Français sur Objectif Spécifique (FOS) et Universitaire (FOU). Ses projets portent aussi sur l'enseignement de langues et Technologies Numériques de l'Information et de la Communication. Elle est membre du Groupe de Recherche Langage, Éducation et Virtualité (LEV) et du Groupe de Recherche Politiques Linguistiques et Internationalisation dans l'Enseignement Supérieur (GPLIES). Elle est coordinatrice nationale du programme Idiomes sans Frontières Français du réseau Andifes. E-mail - [heloisaalbuqcosta@usp.br](mailto:heloisaalbuqcosta@usp.br)

**Hyanna Medeiros** est diplômée en Lettres Français-Portugais à la FFLCH/USP (2013). Maîtresse (2017) et doctorante au PPG-LETRA (FFLCH-USP). Son projet de recherche porte sur les enjeux de l'enseignement-apprentissage de la compréhension orale en contexte FOU à l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo, dans le but de préparer les élèves ingénieurs à la mobilité académique en France et notamment à la compréhension orale des cours magistraux. Elle est membre du GPLIES (Groupe de Recherche sur les Politiques Linguistiques et d'Internationalisation de l'Enseignement Supérieur) et membre du programme Idiomes sans Frontières Français du réseau Andifes. E-mail - [hyanna.medeiros@usp.br](mailto:hyanna.medeiros@usp.br)

**Joice Armani Galli** est enseignante de langue et littérature françaises à l'Université Fédérale Fluminense (UFF), où elle dirige également de travaux de recherche au III cycle (PosLing/UFF), dans l'axe destiné aux politiques linguistiques. Titulaire d'une Licence et d'un Master suivis à la Pontificale Université Catholique du Rio Grande do Sul (PUCRS) et d'un doctorat réalisé à l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS), elle a été professeure et coordinatrice de la licence ès Lettres à l'Université Fédérale de Pernambuco (UFPE), pendant la dernière décennie. Tout au long de son parcours, ses recherches et projets portent sur les études du langage en ce qui concerne notamment le rapport social. À ce sujet, elle a été responsable par l'introduction de l'italien et de l'allemand dans les écoles publiques de la municipalité de Porto Alegre. À l'heure actuelle, son travail porte sur des réflexions autour de l'enseignement /apprentissage du FLE et, plus particulièrement,

du FOS et du FOU dans le contexte scolaire. Des notions telles que la représentation, la littératie et le discours sont au cœur des discussions du groupe de recherche LENUFFLE, dont elle est membre depuis 2012. E-mail [joicearmanigalli@gmail.com](mailto:joicearmanigalli@gmail.com)

**Katia Ferreira Fraga** est professeur docteur en Lettres-Études Linguistiques par l'Université Fédérale Fluminense. Enseignante retraitée du Département de Médiations Interculturelles de l'Université Fédérale de Paraíba, elle continue à faire ses recherches auprès du groupe de recherche LENUFFLE ainsi que du groupe Minni-Mundo: Mediações Interculturais, Negociações e Negociadores Internacionais no Mundo, groupe qui réunit les enseignants de la filière Langues Étrangères Appliquées aux Négociations Internationales, dont elle a été coordinatrice pour quatre ans. Elle développe ses travaux dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage de langues étrangères en contextes spécifiques, professionnels et académiques, l'internationalisation de l'enseignement supérieur, le plurilinguisme et l'interculturalité. E- mail [kaffraga12@gmail.com](mailto:kaffraga12@gmail.com)

**Jean-Marc Mangiante** est professeur des Universités en Linguistique française et Didactique du FLE/FOS - Français Langue Étrangère/Français sur Objectif Spécifique, à l'Université d'Artois, en France. Responsable du Master FLE/FLS/FOS en milieux scolaire et entrepreneurial (en présentiel et à distance) et du Diplôme d'Université (DU) de Français sur Objectif Universitaire FOU. Leader du laboratoire GRAMMATICA, sa production autour du FOS et du FOU lui confère, à côté de Chantal Parpette, Lyon, le titre d'un des auteurs précurseurs du domaine dans le monde. E-mail [jmarc.mangiante@univ-artois.fr](mailto:jmarc.mangiante@univ-artois.fr).

**Mariza Pereira Zanini** est licenciée ès Lettres portugais et français et littératures respectives ainsi qu'architecte et urbaniste par l'Université fédérale de Pelotas (UFPeL). Elle a un DEA en Didactologie des langues et des cultures à l'Université de Paris 3-Sorbonne nouvelle, sous la direction de Robert Galisson et un doctorat en Lettres et Sciences humaines à l'Université de Provence sous la direction de Robert Galisson et de Chantal Forestal. Elle réalise, en 2016, une recherche de post-doctorat à l'Université de Besançon sous la supervision de Serge Borg. En 2021 elle réalise une nouvelle recherche de post-doctorat sous la supervision de Heloisa Albuquerque Costa, à l'USP- São Paulo. Mariza Zanini a été enseignante-chercheuse de l'Université fédérale de Rio Grande (FURG-RS) pendant 18 ans. Depuis l'année 2010 elle est rattachée au Centre des lettres et de la communication de l'UFPeL, où elle est enseignante associée. Elle travaille surtout les thématiques de la formation enseignante, des contextes régionaux, du plurilinguisme et des politiques publiques d'éducation, ainsi que le FLE et le FOU. Mariza est formatrice de formateurs de français depuis 1992. E-mail [mariza.zanini@programaisf.pro.br](mailto:mariza.zanini@programaisf.pro.br)

**Mostafa Ftouh** est professeur docteur habilité à diriger des travaux de recherche à l'Université de Sultan Moulay Slimane au Maroc. Il a fait ses études de Licence, Master, Doctorat dans la même Université. M. FTOUH est chef de département de Langues et Communication à la Faculté Polydisciplinaire de Beni Mellal, Maroc. Ses recherches portent sur la communication organisationnelle et l'enseignement /apprentissage du FLE – plus particulièrement, le FOS et le FOU. Il est également formateur en communication professionnelle, soft skills, management de proximité et efficacité professionnelle. E-mail: [e.ftouh@usms.ma](mailto:e.ftouh@usms.ma)

**Pedro Armando de Almeida Magalhães** est Professeur Adjoint (français) à l'Institut de Lettres de l'Université de l'Etat de Rio de Janeiro (UERJ); Président à la FBPF; Directeur à l'APFERJ; chercheur dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues/cultures et de la littérature comparée (rapports entre le discours de la fiction et le discours de l'Histoire). Il a un Post-doctorat en Lettres (USP); un Doctorat en Lettres (UERJ); avec un stage doctoral à l'Université Paris III-Sorbonne Nouvelle) et un Master en Lettres Néolatines (UFRJ). E-mail [magalhaes.pedro67@outlook.com](mailto:magalhaes.pedro67@outlook.com)

**Pricila Inácio Martins** est diplômée en Lettres Français-Portugais à la FFLCH-USP (2015) et doctorante au PPG-LETRA (FFLCH-USP). Son projet de recherche porte sur les enjeux de la mise en place d'un cours FOU à visée disciplinaire à l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo, dans le but de préparer les élèves ingénieurs à la mobilité académique en France et notamment aux interactions orales spécifiques aux séances de travaux dirigés en école d'ingénieurs. Elle est membre du Groupe de Recherche Politiques Linguistiques et Internationalisation dans l'Enseignement Supérieur (GPLIES). E-mail [pricila.martins@usp.br](mailto:pricila.martins@usp.br)

**Rita Maria Ribeiro Bessa** est professeur docteur en Linguistique, enseignante de langue française à l'Institut de Lettres de l'Université Fédérale de Bahia. Professeur du Master et du Doctorat en Linguistique Appliquée dans le cadre du Programme de Langue-Culture/UFBA. Ses projets de recherche portent sur l'enseignement du français sur objectif spécifique pour le cours de gastronomie à l'UFBA et aussi sur des dialogues interculturels entre la gastronomie de langue française et la gastronomie brésilienne à travers les textes de recettes des chefs de cuisine brésiliens formés en gastronomie en France et des chefs français qui habitent et travaillent au Brésil. E-mail [rita\\_bessa@uol.com.br](mailto:rita_bessa@uol.com.br)

**Sandra Helena Gurgel Dantas de Medeiros** est diplômée en licence complète en langues portugaise et anglaise de l'Université d'État de Rio Grande do Norte (1989), Master en Études Ibériques et Ibériques Méditerranéennes par l'Université Lumière Lyon II (1993) France et doctorat en linguistique de l'Université Fédérale de Paraíba (2010). Elle est actuellement professeure associée I à l'Université Fédérale de Paraíba. Elle a une expérience dans le domaine des Lettres, avec un accent sur le français, travaillant principalement sur les sujets suivants: interculturel et didactique de langue, enseignement/apprentissage du FLE, culture et formation des enseignants. Stagiaire postdoctorale au Programme de troisième cycle en Études Linguistiques - POSLING - de l'Université Fédérale Fluminense (2021-2022) dans le domaine de la recherche liée au Français sur Objectifs Universitaires (FOU). E-mail [sandra.helena@academico.ufpb.br](mailto:sandra.helena@academico.ufpb.br)

**Vilton SOARES DE SOUZA** est enseignant-chercheur de langue française et portugaise à l'Institut Fédéral du Maranhão – IFMA. Il est diplômé en Lettres (Licence en Portugais et Français) à l'Université Fédérale de Pernambuco – UFPE avec un Master en Tourisme et Hôtellerie et un doctorat en Linguistique Appliquée et Études du Langage à la Pontificale Université Catholique de São Paulo – PUC SP, ayant suivi un stage doctoral à l'Université Paris 8 – Vincennes-Saint-Denis. Il s'intéresse à la recherche sur l'enseignement-apprentissage de langues pour l'Éducation Technique et Technologique au sein des Instituts Fédéraux brésiliens, notamment l'ingénierie pédagogique pour la création et la mise en place de dispositifs de formation adaptés et qui répondent aux besoins des apprenants. E-mail: [viltonsoares@ifma.edu.br](mailto:viltonsoares@ifma.edu.br)

