



HAL
open science

Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet

Hani Qotb

► **To cite this version:**

Hani Qotb. Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet. domain_other. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2007. Français. NNT : . tel-00335245

HAL Id: tel-00335245

<https://theses.hal.science/tel-00335245v1>

Submitted on 28 Oct 2008

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ MONTPELLIER III - PAUL VALÉRY
Arts et Lettres et Sciences Humaines et Sociales
Département de Sciences du Langage

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY-MONTPELLIER III
Discipline : Sciences du Langage

THÈSE
présentée et soutenue publiquement par

Hani Abdel Azim QOTB

VERS UNE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS SUR OBJECTIFS
SPÉCIFIQUES MÉDIÉ PAR INTERNET

TOME I

Sous la direction de Mme le Professeur Chantal CHARNET

MEMBRES DU JURY :

- Mme **Chantal CHARNET**, Professeur, Université de Montpellier III
- Mme **Violaine DE NUCHÈZE**, Professeur, Université de Grenoble III
- Mme **Nicole KOULAYAN**, Maître de Conférences HDR, Université de Toulouse II
- M. **Bruno MAURER**, Professeur, Université de Montpellier III

Septembre 2008

Table des Matières

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1- PRÉSENTATION DE LA RÉALITÉ DU FOS	11
2- PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	17
3- PLAN DE LA THÈSE	20

CHAPITRE 1

PARCOURS HISTORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DU FOS

1- INTRODUCTION	23
2- LE FRANÇAIS MILITAIRE	24
2-1 LA DESCRIPTION MÉTHODOLOGIQUE DU MANUEL DU FRANÇAIS MILITAIRE	25
3- LE FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ/LANGUE DE SPÉCIALITÉ	28
3-1 L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DU FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ.....	30
3-2 UN MODÈLE DU FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ	34
4- L'ÉMERGENCE DU FRANÇAIS INSTRUMENTAL	36
4-1 L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DU FRANÇAIS INSTRUMENTAL.....	37
4-2 UN EXEMPLE DE COURS DU FRANÇAIS INSTRUMENTAL.....	40
4-3 LES LIMITES DU FRANÇAIS INSTRUMENTAL.....	41
5- LE FRANÇAIS FONCTIONNEL (FF)	43
5-1 L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DU FRANÇAIS FONCTIONNEL	46
5-2 DES MODÈLES DU FRANÇAIS FONCTIONNEL.....	49
5-3 LE DÉCLIN DU FRANÇAIS FONCTIONNEL	54
6- LE FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES (FOS)	57
6-1 LES ORIGINES DU FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	58
6-2 LA PROBLÉMATIQUE DU FOS	59
6-2-1 La diversité des publics	59
6-2-2 Les besoins spécifiques des publics.....	60
6-2-3 Le temps limité consacré à l'apprentissage	60
6-2-4 La rentabilité de l'apprentissage du FOS	61
6-2-5 La motivation des publics.....	61
7- LE FRANÇAIS LANGUE PROFESSIONNELLE (FLP)	64
7-1 DÉVELOPPEMENTS POLITIQUES ET ÉCONOMIQUES.....	63
7-2 VERS UNE DÉFINITION DU FLP	66
7-3 DES ACTIVITÉS DIDACTIQUES EN FLP	67
7-3-1 La certification institutionnelle.....	67
7-3-2 Supports didactiques du FLP	70
7-3-3 Expériences de formation en FLP	72
8- LES SPÉCIFICITÉS DISCURSIVES DES TEXTES SPÉCIALISÉS	75

8-1 LES CRITÈRES DISCURSIFS DES TEXTES SPÉCIALISÉS	75
8-2 LES EXIGENCES DISCURSIVES DES TEXTES SPÉCIALISÉS	79
9- CONCLUSION	81

CHAPITRE 2

VERS UN PROFIL DES PUBLICS DE FOS

1- INTRODUCTION	83
2- LA DIVERSITÉ DES PUBLICS DE FOS.....	84
2-1 LES PUBLICS VISÉS PAR LE FOS	84
2-1-1 Les travailleurs migrants et leurs familles.....	84
2-1-2 Les professionnels et les spécialistes dans leurs pays d'origine.....	85
2-1-3 Le public étudiant	87
2-1-4 Cas particuliers des publics de FOS	88
2-1-5 Le public des formateurs de FOS	90
3- LES BESOINS SPÉCIFIQUES DES PUBLICS DE FOS	91
3-1 LA NOTION DU BESOIN D'APPRENTISSAGE	92
3-2 LES CLASSIFICATIONS DES BESOINS D'APPRENTISSAGE	95
3-3 LES COMPOSANTES DES BESOINS D'APPRENTISSAGE	96
3-3-1 La composante psychoaffective	97
3-3-2 La composante langagière	97
3-3-3 La composante socioculturelle	98
3-4 L'IDENTIFICATION DES BESOINS D'APPRENTISSAGE	100
3-4-1 Qui identifie ?	101
3-4-2 Sur quoi porte l'identification ?	102
3-4-3 Comment se déroule-l'identification des besoins ?	103
3-5 DES MODÈLES ET RÉFÉRENCES D'IDENTIFICATION DES BESOINS D'APPRENTISSAGE.....	105
3-5-1 L'identification des besoins selon une approche fonctionnelle	105
3-5-2 L'identification des besoins selon une approche systémique.....	108
3-5-3 Références pour l'identification des besoins	109
3-5-4 Grille d'analyse des besoins communicatifs en français des affaires.....	114
3-5-5 La critique des systèmes d'analyse des besoins	116
3-5-6 Débat didactique sur les besoins d'apprentissage	117
4- QUELLES COMPÉTENCES LES PUBLICS DE FOS CHERCHENT-ILS À DÉVELOPPER ?	119
4-1 LES COMPÉTENCES DES PUBLICS DE FOS VUES PAR <i>LE NIVEAU SEUIL</i>	122
4-2 LES COMPÉTENCES DES PUBLICS DE FOS VUES PAR <i>LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCES</i>	123
4-2-1 La compétence linguistique	123
4-2-2 La compétence sociolinguistique	125
4-2-3 La compétence pragmatique	127
5- DES OUTILS D'ANALYSES DES PUBLICS DE FOS.....	129
5-1 LA GRILLE D'ANALYSE DE PUBLIC D' HUTCHINSON ET WATERS	129
5-2 LE TABLEAU D'ANALYSE DES PUBLICS DE BALMET ET HANAO DE LEGGE	131
5-3 DES PARAMÈTRES DESCRIPTIFS DES PUBLICS DE FOS DE LEHMANN	132

5-4 LE TABLEAU D'ANALYSE DU <i>CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCES</i>	139
5-5 LA GRILLE D'ANALYSE DES RESPONSABLES DE LA COOPÉRATION CULTURELLE ET DU FRANÇAIS AU MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES	140
6- LES DIFFICULTÉS DES PUBLICS DE FOS.....	142
6-1 LA DIFFICULTÉ DE L'OBLIGATION	143
6-2 LE TEMPS LIMITÉ DE L'APPRENTISSAGE.....	143
6-3 LA DIFFICULTÉ DES DÉPLACEMENTS	144
6-4 LA DIFFICULTÉ FINANCIÈRE	144
6-5 LA DIFFICULTÉ PSYCHOLOGIQUE.....	145
7- CONCLUSION	146

CHAPITRE 3

ÉLABORATION DES ENSEIGNEMENTS DU FOS

1- INTRODUCTION	149
2- L'ÉLABORATION DES ENSEIGNEMENTS DU FOS.....	150
2-1 L'ORIGINE DE LA FORMATION	150
2-1-1 Demandes de formation.....	150
2-1-2 Offres de formation.....	151
2-2 L'ANALYSE DES BESOINS DU PUBLIC VISÉ	155
2-2-1 Détermination des situations de communication.....	155
2-2-2 Des outils pour analyser les besoins des apprenants	157
2-2-3 Des facteurs à prendre en considération lors de l'analyse des besoins.....	159
2-3 LA COLLECTE DES DONNÉES DES FORMATIONS DE FOS	163
2-3-1 Les documents authentiques en formations de FOS.....	164
2-3-2 Les documents authentiques et les droits d'auteur	166
2-3-3 Les différentes sources de ressources pour les cours de FOS	168
2-3-4 Des exemples de la collecte des données	174
2-3-5 Difficultés de la collecte des données du FOS et témoignages	176
2-3-6 <i>La didactisation</i> des données collectées	178
2-4 LES DIFFÉRENTES APPROCHES D'ÉLABORATION DES FORMATIONS FOS.....	181
2-4-1 L'approche de situations d'action langagière.....	182
2-4-2 L'approche par compétences dans les formations de FOS.....	185
2-4-3 L'approche des genres de textes pour développer des capacités langagières.....	190
2-4-4 L'approche de simulation en formations de FOS.....	193
2-5 L'ÉVALUATION DANS LES FORMATIONS DE FOS	198
2-5-1 Les différents types d'évaluation.....	199
2-5-2 L'évaluation de la compréhension en cours de FOS	202
2-5-3 L'évaluation de la production.....	204
3- EXPÉRIENCES DE FORMATIONS DE FOS.....	205
3-1 ÉLABORATION D'UN PROGRAMME DE FRANÇAIS SCIENTIFIQUE EN TUNISIE	206
3-2 FORMATION DES CHERCHEURS SCIENTIFIQUES ÉTRANGERS EN FRANCE.....	211
3-3 LA MISE À NIVEAU LINGUISTIQUE DES GÉOLOGUES INDONÉSIENS	216
3-4 COURS D'HISTOIRE POUR DES ÉTUDIANTS JORDANIENS	219
3-5 PRÉPARATION DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS À ÉTUDIER EN FRANCE	222

3-6 L'APPROCHE MODULAIRE DU CRAPEL	224
3-7 UN CÉDÉROM DU FRANÇAIS MÉDICAL POUR DES MÉDECINS CHINOIS	226
3-8 SITE INTERNET DU FRANÇAIS JURIDIQUE À L'UNIVERSITÉ DE FRIBOURG (SUISSE).....	229
4- COMMENTAIRE GÉNÉRAL SUR LES DIFFÉRENTES FORMATIONS DE FOS	233
4-1 LE FOS COMME NÉCESSITÉ ÉDUCATIVE.....	233
4-2 L'IMPORTANCE DE LA PRISE DE CONTACT AVEC LES APPRENANTS	233
4-3 LES DIFFICULTÉS FONCTIONNELLES DE LA FORMATION TRADITIONNELLE DU FOS	234
4-4 LE RECOURS AUX DOCUMENTS AUTHENTIQUES.....	234
4-5 LE MANQUE DE FORMATEURS EN FOS	235
4-6 LE ROLE DE LA COOPÉRATION DANS L'ÉLABORATION DES COURS DE FOS.....	235
5- LES DIFFÉRENTS SUPPORTS DIDACTIQUES DE FOS	236
5-1 LES SUPPORTS PROPOSÉS ET LES DEMANDES DES PUBLICS.....	236
5-2 LA NATURE DES SUPPORTS DIDACTIQUES DE FOS	236
5-3 LE CONTENU THÉMATIQUE DES SUPPORTS DE FOS	237
5-4 LES COMPÉTENCES COMMUNICATIVES TRAITÉES	237
5-5 REMARQUES SUR DES ASPECTS LINGUISTIQUES DANS LES SUPPORTS DE FOS	238
6- LES APPORTS DES TIC DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FOS	239
6-1 L'AUTONOMIE ET L'INDIVIDUALISATION DE L'APPRENANT DE FOS.....	239
6-2 LES TIC COMME RESSOURCES IMPORTANTES D'INFORMATIONS POUR L'ENSEIGNANT ET L'APPRENANT DE FOS	240
6-3 LES TIC COMME MOYEN DE COMMUNICATION POUR L'ENSEIGNANT ET L'APPRENANT DU FOS	241
6-4 LA DISPONIBILITÉ TEMPORELLE ET SPATIALE DES TIC.....	243
6-5 LE ROLE POSITIF DES TIC DANS LE DÉVELOPPEMENT DES INTERACTIONS ENSEIGNANT/ APPRENANT ET DE L'INTERACTIVITÉ APPRENANT/ORDINATEUR	243
6-6 LES TIC COMME FACTEUR DE MOTIVATION DES APPRENANTS DE FOS	244
6-7 L'ASPECT PLURIMEDIA DES TIC.....	245
6-8 LA COMPLÉMENTARITÉ ENTRE LE PRÉSENTIEL ET LE « EN LIGNE » DANS LE CADRE DU FOS	245
7- CONCLUSION	247

CHAPITRE 4

POUR UNE APPROCHE COLLABORATIVE DE FOS À DISTANCE

1- INTRODUCTION	249
2- LE MODÈLE PRÉSENTIEL (TRANSMISSIF)	251
2-1 L'EXEMPLE ÉGYPTIEN DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE TRANSMISSIF DU FLE.....	253
3- L'APPROCHE BÉHAVIORISTE (COMPORTEMENTALISTE)	253
3-1 SES ORIGINES	253
3-2 L'APPRENTISSAGE BÉHAVIORISTE.....	254
3-3 L'APPRENTISSAGE BÉHAVIORISTE DES LANGUES ÉTRANGÈRES	255
3-3-1 L'enseignement programmé.....	255

3-3-2 La méthode audio-orale	256
3-4 Commentaire sur l'approche béhavioriste	257
4- LES DIFFÉRENTS DÉVELOPPEMENTS DU CONSTRUCTIVISME	258
4-1 LE CONSTRUCTIVISME DE PIAGET	258
4-2 VERS UN SOCIO-CONSTRUCTIVISME	260
4-3 LE CONSTRUCTIVISME INTERACTIONNISTE DE BRUNER.....	261
5- L'APPRENTISSAGE CONSTRUCTIVISTE	263
5-1 L'APPRENTISSAGE CONSTRUCTIVISTE ET LES PUBLICS DE FOS:	266
5-1-1 La multiplicité des perspectives de la réalité vécue	266
5-1-2 L'apprentissage constructiviste centré sur l'apprenant	267
5-1-3 Le contexte comme un élément essentiel dans l'apprentissage constructiviste	267
6- POUR UN ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE COLLABORATIF DE FOS À DISTANCE	268
6-1 DÉFINITIONS ET CARACTÉRISTIQUES DE L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF.....	268
6-2 LA DIFFÉRENCE ENTRE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF ET L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF	270
6-3 L'ENVIRONNEMENT VIRTUEL D'APPRENTISSAGE COLLABORATIF.....	275
6-4 LE DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE À DISTANCE	279
6-5 QUELQUES CONCEPTS DE FORMATION À DISTANCE	282
6-6 LES COMMUNAUTÉS DE L'APPRENTISSAGE DANS UN ENVIRONNEMENT VIRTUEL	284
6-7 LA COMMUNAUTÉ D'APPRENANTS ET L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF À DISTANCE.....	287
6-8 LES BASES D'UN MODÈLE D'APPRENTISSAGE COLLABORATIF	287
6-9 LES ESPACES DE COLLABORATION DANS L'ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE VIRTUEL	289
6-10 LES CONDITIONS DE L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF À DISTANCE.....	297
6-10-1 La participation.....	297
6-10-2 La motivation.....	298
6-10-3 L'animation du groupe	299
6-10-4 La cohésion et la productivité du groupe	300
6-10-5 La bonne formation à la collaboration.....	301
6-10-6 La planification des projets collaboratifs	303
6-10-7 Le choix des outils de communication	304
6-11 LES APPORTS DE L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF DE FOS À DISTANCE.....	304
6-11-1 Les apports de l'approche collaborative pour les apprenants.....	305
6-11-2 Les apports de l'apprentissage collaboratif pour les animateurs.....	310
6-12 LES DIFFICULTÉS DE L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF À DISTANCE	317
6-12-1 La difficulté méthodologique	317
6-12-2 La difficulté technique.....	318
6-12-3 La difficulté temporelle.....	319
6-13 DES SCÉNARIOS D'APPRENTISSAGE COLLABORATIF EN FOS À DISTANCE	319
6-13-1 Le scénario pédagogique	319
6-13-2 Exemples des scénarios collaboratifs à distance	321
6-14 L'ÉVALUATION DES APPRENANTS DANS UNE APPROCHE COLLABORATIVE DE FOS À DISTANCE.....	341
7- CONCLUSION	346

CHAPITRE 5

LA CRÉATION DU *FOS.COM*

1- INTRODUCTION	348
2- LA CRÉATION DU SITE <i>FOS.COM</i>.....	350
2-1 L'ÉTAT DES LIEUX DES SITES DE FOS	350
2-2 LA COLLECTE ET LA SÉLECTION DES RESSOURCES DU SITE.....	354
2-3 LE CHOIX DES DISPOSITIFS ET DES OUTILS POUR CRÉER UN SITE DIDACTIQUE STATIQUE ET DYNAMIQUE	354
2-3-1 Quelle ergonomie adopte-on pour le <i>FOS.COM</i> ?	355
3- LES COMPOSANTES DU <i>FOS.COM</i>	358
3-1 LES COMPOSANTES STATIQUES DU <i>FOS.COM</i>	358
3-1-1 <i>La page d'accueil</i>	359
3-1-2 <i>Historique du FOS</i>	360
3-1-3 <i>Le profil du public</i>	360
3-1-4 <i>Formation thématique</i>	361
3-1-5 <i>Formation des formateurs</i>	362
3-1-6 <i>Ressources pédagogiques</i>	363
3-1-7 <i>L'apprentissage collaboratif</i>	364
3-1-8 <i>TIC et FOS</i>	364
3-1-9 <i>Bibliographie de FOS</i>	365
3-1-10 <i>Recherche en FOS</i>	366
3-1-11 <i>L'actualité de FOS</i>	366
3-1-12 <i>Glossaires de FOS</i>	367
3-1-13 <i>Logiciels</i>	367
3-2 LES COMPOSANTES DYNAMIQUES DU SITE <i>LE FOS.COM</i>	368
3-2-1 <i>L'Espace Collaboratif</i>	368
3-2-2 <i>L'Espace Éducatif</i>	369
3-2-3 <i>Le Forum du FOS.COM</i>	378
4- LE RÉFÉRENCIEMENT DU SITE.....	379
5- LES RÉACTIONS SUSCITÉES PAR <i>LE FOS.COM</i>	381
6- L'INITIATIVE DE FORMER UNE ÉQUIPE D'ENSEIGNANTS DE FOS EN LIGNE.....	384
6-1 LA CHARTE DE L'ÉQUIPE D'ENSEIGNANTS DE FOS EN LIGNE	386
6-2 LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉQUIPE D'ENSEIGNANTS DE FOS.....	387
6-3 LE BILAN DE L'EXPÉRIENCE DE L'ÉQUIPE D'ENSEIGNANTS DE <i>FOS.COM</i> À DISTANCE	390
7- CONCLUSION	392

CHAPITRE 6

ÉTUDE DE CAS: LA FORMATION COLLABORATIVE DU FRANÇAIS DES AFFAIRES SUR *LE FOS.COM*

1- INTRODUCTION	394
------------------------------	------------

2- LE CONTEXTE DE LA FORMATION COLLABORATIVE DU FRANÇAIS DES AFFAIRES À DISTANCE	396
2-1 LES ÉTAPES PRÉPARATOIRES DE LA FORMATION	396
2-1-1 La prise de contact avec le public cible.....	396
2-1-2 L'identification des besoins et des caractéristiques des apprenants.....	397
2-1-3 L'analyse des informations recueillies par la grille.....	400
2-2 LE CAHIER DES CHARGES DE LA FORMATION COLLABORATIVE DU FDA À DISTANCE.....	401
2-2-1 Le scénario pédagogique de la formation.....	403
2-2-2 Les espaces de travail de la formation.....	406
2-2-3 Les ressources proposées.....	410
2-3 L'ORGANISATION DES SESSIONS DE LA FORMATION	412
2-4 LA PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF À DISTANCE.....	413
2-4-1 La prise de contacts synchrones entre les participants	414
2-4-2 Les échanges asynchrones au début de la formation.....	417
2-4-3 Les premiers échanges oraux sur <i>Skype</i>	418
3- LA CONSTRUCTION DES SAVOIRS ET DES COMPÉTENCES EN FRANÇAIS DES AFFAIRE À DISTANCE.....	420
3-1 LE TRAVAIL COLLABORATIF À DISTANCE DU FRANÇAIS DES AFFAIRES (FDA)	420
3-1-1 Exemple de démarrage d'une tâche collaborative du FDA à distance	421
3-1-2 Les interactions au cours de la réalisation des travaux collaboratifs.....	424
3-1-3 La rédaction des travaux collaboratifs.....	429
3-2 LES FORUMS D'APPRENTISSAGE DE LA FORMATION DU FDA	442
3-2-1 Les caractéristiques des forums éducatifs.....	443
3-2-2 Les forums thématiques.....	447
3-2-3 Les forums d'actualité	456
3-4 LES EXERCICES INTERACTIFS.....	463
3-4-1 L'élaboration des exercices interactifs	465
3-4-2 Les caractéristiques des exercices interactifs dans la formation du FDA en ligne...	467
3-5 LES ACTIVITÉS ORALES DE LA FORMATION SUR <i>SKYPE</i>	475
3-5-1 Les travaux collaboratifs sur <i>Skype</i>	478
3-5-2 Lecture des textes des apprenants.....	481
3-5-3 Les problèmes techniques des conférences orales sur <i>Skype</i>	483
3-5-4 La multimodalité des échanges lors des conférences orales	484
3-5-5 Le développement des compétences orales	490
4- LA CONSTRUCTION DES RELATIONS INTERPERSONNELLES AU SEIN DE LA FORMATION	493
4-1 LES RELATIONS INTERPERSONNELLES TUTEUR/APPRENANTS	494
4-1-1 Les relations Apprenants/Tuteur sur le forum d'échanges.....	494
4-1-2 Les relations Tuteur/Apprenants sur le clavardage	500
4-1-3 Les relations Tuteur/Apprenants sur <i>Skype</i>	511
4-1-4 Les divers rôles de l'animateur-tuteur dans la formation collaborative	515
4-2 LES RELATIONS APPRENANTS/APPRENANTS	524
4-2-1 Les relations Apprenants/Apprenants dans leur forum d'échanges	524
5- LES SPÉCIFICITÉS DISCURSIVES DANS LES ÉCHANGES DE LA FORMATION DU FDA.....	533
5-1 LES MULTIPLES FACETTES DE LA SUBJECTIVITÉ DU LOCUTEUR	533
5-2 L'ORALITÉ DANS LES ÉCHANGES ÉCRITS	536

5-3 UNE TEMPORALITÉ DISCURSIVE À TROIS VITESSES	545
5-4 LE « <i>POLYLOGUE</i> » DANS LES FORUMS D'ÉCHANGES.....	548
5-5 LA FAIBLE PRÉSENCE DE L'ALTERNANCE CODIQUE DANS LES ÉCHANGES.....	550
5-6 DES ABRÉVIATIONS DE CERTAINS TERMES.....	552
6- L'ÉVALUATION DE LA FORMATION.....	553
6-1 L'ÉVALUATION DES TRAVAUX COLLABORATIFS.....	553
6-1-1 L'analyse des notes des travaux collaboratif	555
6-2 L'ÉVALUATION DES EXERCICES INTERACTIFS	562
6-3 L'ÉVALUATION DES FORUMS THÉMATIQUES ET D'ACTUALITÉ	562
6-4 L'ÉVALUATION DES ACTIVITÉS ORALES SUR <i>SKYPE</i>	563
6-5 L'ÉVALUATION DES INTERACTIONS AU SEIN DE LA FORMATION.....	563
6-6 LE NIVEAU DES APPRENANTS AU TERME DE LA FORMATION	565
7- CONCLUSION	570

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

1- CONCLUSIONS SUR L'ÉTAT DES LIEUX DU FOS	573
2- CONCLUSIONS SUR LA CRÉATION DU <i>FOS.COM</i>	576
3- CONCLUSIONS SUR L'ARTICULATION DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FOS ET L'APPROCHE COLLABORATIVE À DISTANCE	578
4- PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE	580

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	582
INDEX DES TABLEAUX.....	612
INDEX DES FIGURES	614
INDEX DES AUTEURS PRINCIPAUX.....	618

INTRODUCTION GÉNÉRALE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1- Présentation de la réalité du FOS

Au seuil du 21^{ème} siècle, la mondialisation est devenue un fait incontournable qui a eu des retombées importantes sur plusieurs plans. Elle permet de plus en plus d'accroître l'échange des marchandises et des services à l'échelle internationale tout en favorisant l'émergence d'une conscience commune autour de grands thèmes tels que l'environnement, la santé et le commerce équitable. La mondialisation n'est pas seulement un phénomène économique, elle a aussi des dimensions culturelles et technologiques. Ces échanges ont pour objectifs d'avoir une meilleure connaissance de l'autre dans le respect de ses propres valeurs. L'accélération de ces échanges a placé l'apprentissage des langues au premier rang des préoccupations des institutions d'enseignement car apprendre une langue étrangère devient incontestablement un atout considérable dans un monde marqué par ses mutations permanentes. Dès lors l'apprentissage des langues étrangères se voit orienter vers des formations de plus en plus spécialisées pour répondre aux échanges qui deviennent de plus en plus spécifiques notamment aux niveaux professionnel, universitaire et même scolaire. D'où l'importance croissante accordée à l'enseignement des langues spécialisées telles qu'*English for Specific Purposes (ESP)*, *Geschäftsdeutsch* (allemand des affaires) et le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS).

Dans le cadre du FOS, les apprenants se distinguent avant tout par leurs besoins spécifiques. Ils ne veulent pas apprendre LE français mais plutôt DU français pour réaliser des objectifs bien précis dans un domaine donné (Lehmann, 1993). En suivant des formations de FOS, ils ne cherchent à lire ni les fables de la Fontaine ni les pièces de théâtres de Molière. Ils veulent plutôt faire face en français à des situations de communication déterminées. Entre un comptable mexicain voulant suivre un stage à la Chambre du Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP), un boursier chinois préparant un doctorat en physique dans une université française, un guide jordanien ayant besoin d'étudier des cours de civilisation antique en français ou des cadres supérieurs d'entreprise tunisiens menant des projets avec des partenaires francophones, les publics de FOS sont marqués par leur diversité qui touche tous les domaines. Cependant il ne s'agit pas de la seule spécificité de ces publics, le facteur « temps » en est une aussi car le temps consacré à ce type d'apprentissage est généralement

limité vu les engagements professionnels et familiaux de ces publics. Mais si le temps dévolu à cet apprentissage est limité, sa rentabilité pour les apprenants est, par contre, quasi certaine du fait de l'investissement immédiat qu'ils en font dans leur carrière universitaire ou professionnelle. C'est cette rentabilité des formations de FOS qui est à l'origine de la motivation des apprenants qui s'engagent pleinement et activement dans les différentes activités proposées.

Notre point de départ

De formation linguistique et littéraire, nous avons été chargé de cours de français du tourisme et d'hôtellerie à l'Université du Caire (1999-2001). Les objectifs de ces cours visaient à préparer les étudiants à travailler comme guides et hôteliers dans des établissements touristiques avec des francophones. Vu notre manque de formation pour ce type d'enseignement de FOS, nous ignorions complètement la nature de ces publics (besoins, diversité, caractéristiques, etc.) et la méthodologie à suivre pour préparer des cours dans cette branche du français langue étrangère (FLE). Dans un premier temps nous avons eu recours à des manuels du français du tourisme proposés sur le marché, mais ces manuels se distinguent par leurs aspects généraliste et thématique, ce qui ne répondait pas directement aux besoins de nos étudiants.

Face à cette situation, nous avons pris l'initiative d'élaborer deux manuels du français du tourisme : *Bon voyage I* (Rachidi & Qotb, 2000) et *Bon voyage II* (Rachidi & Qotb, 2001). Composé de six chapitres, *Bon voyage I* a pour mission d'initier les étudiants aux différentes situations auxquelles ils font face en français lors de leur travail : accueillir un groupe de touristes, les accompagner dans leurs déplacements, présenter la cuisine égyptienne, aborder certains aspects de la civilisation ancienne d'Égypte, etc. Quant à *Bon voyage II*, il suit les mêmes objectifs du premier manuel en consacrant le dernier chapitre à des sections spécifiques à la faculté (Tourisme, Hôtellerie et Guide). Lors de l'élaboration de ces deux manuels, nous nous sommes basés sur notre expérience en FLE sans prendre, toutefois, en compte ni les particularités des publics ni la méthodologie du FOS. À cela s'ajoutent des conditions de travail contraignantes : un temps limité de l'apprentissage (2 heures par semaine), des effectifs importants (entre 120 et 180 étudiants par classe) et un manque de matériel nécessaire (deux laboratoires de langue pour près de 1000 étudiants). Ceci a rendu les programmes que nous proposons pour l'enseignement du français du tourisme très

difficilement applicables et nous étions alors dans l'impossibilité de réaliser les objectifs mentionnés ci-dessus.

Dans d'autres universités égyptiennes, des filières francophones ont été inaugurées dans le cadre des conventions signées avec des universités françaises comme la filière francophone de médecine à l'Université d'Alexandrie, la filière francophone de droit à l'Université d'Ain Shams et la filière francophone de journalisme à l'Université du Caire. L'objectif de ces sections est de proposer des formations de qualité permettant aux étudiants d'exercer leur futur métier dans un contexte d'ouverture à l'international ou de poursuivre leurs études supérieures en France. Au sein de ces sections, un enseignement du FOS est assuré soit par des enseignants des Facultés de lettres soit par des professeurs spécialistes dans les domaines cibles ayant déjà fait leurs études en France. Mais la méconnaissance de la méthodologie du FOS et le manque de formation des enseignants ne contribuent pas à assurer un enseignement efficace qui reste donc éloigné des objectifs fixés. Les difficultés du contexte égyptien de FOS ne sont qu'un cas représentatif des autres pays du monde.

Une situation partagée

Depuis les années 90 du siècle précédent, les filières francophones d'enseignement supérieur ont le vent en poupe grâce au soutien du Ministère des Affaires Étrangères français et aux demandes importantes des publics étrangers. Selon les statistiques du MAE¹, en 2005, 167 filières francophones accueillent 11 000 étudiants dispersés dans les quatre coins du monde : Maghreb, Afrique francophone, Belgique, Québec, Moyen-Orient, l'Europe centrale et orientale, et l'Asie du Sud-est. Mais les responsables de ces filières ont souvent des difficultés à recruter des enseignants de FOS capables de préparer les étudiants à suivre les différentes formations proposées. Prenons l'exemple du Viêt-Nam où se trouvent plusieurs filières francophones regroupées en huit pôles spécialisés :

« Or, compte tenu de la grande diversité des filières, il est très difficile, voire impossible, de recruter des enseignants capables d'emblée d'assurer les cours du tronc commun et surtout les cours de spécialité. Le choix du recrutement est d'autant plus limité que souvent on est obligé, pour des questions pratiques de recruter les enseignants de la section de français de l'université où se trouve placée la filière, ce qui fait que le nombre des enseignants potentiels est de toute manière restreint. Ce corps professoral n'a donc a priori aucune compétence particulière dans la discipline où il va enseigner. Parfois même, au contraire, son parcours universitaire antérieur l'a éloigné de toute forme d'intérêt ou de

¹ Formations supérieures francophones à l'étranger, Ministère des Affaires Étrangères, Direction générale de la Coopération Internationale et du développement 2006, disponible sur <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Formationssuprecad.pdf>

curiosité pour des disciplines non littéraires. Les professeurs sont tous diplômés d'université des langues où la formation est exclusivement centrée sur la langue et la civilisation »
(Van Dung, 2004 : 182)

À ces difficultés s'ajoute le manque des supports pédagogiques et de manuels en FOS sur lesquels les enseignants pourraient prendre appui pour élaborer leurs cours. Les maisons d'édition françaises privilégient les spécialités les plus demandées par les publics de FOS notamment les affaires, le tourisme et le droit. Quant aux autres spécialités (agronomie, sciences et techniques, informatique, etc.), elles ne retiennent pas l'attention des concepteurs des manuels. Certains spécialistes en FOS ne favorisent pas le recours systématique aux manuels en vue de répondre aux besoins d'apprenants : *« Il existe, certes, des manuels de « français de spécialité » (dans le domaine du tourisme, du droit et surtout des affaires) dans lesquels il est possible de trouver une séquence de cours ou quelques documents à intégrer dans un programme de FOS relevant du même domaine, mais c'est une pratique qui reste marginale. L'enseignant doit donc construire lui-même son programme et son matériel pédagogique »* (Mangiante & Parpette, 2004: 7). D'où l'importance d'étudier la méthodologie d'élaboration des cours de FOS qui sera un des axes développés dans notre recherche.

Contexte européen favorable au FOS

Depuis 2004, nous assistons à des élargissements successifs de l'Union Européenne (25 en 2004 et 27 en 2007). Après avoir vécu de longues années sous la houlette de l'ex-Union Soviétique, les nouveaux pays de l'Union Européenne veulent tourner la page de l'histoire où le russe était la première langue étrangère obligatoire dans leurs programmes éducatifs. Concentrés à l'Est de l'Europe, ces pays sont destinés à se rapprocher de l'Europe occidentale dans tous les domaines, c'est dans ce contexte que leurs responsables politiques ont tendance à favoriser l'apprentissage des langues étrangères. Parmi ces langues, le français occupe une place privilégiée qui a été soulignée au dernier sommet de la Francophonie tenu en septembre 2006 à Bucarest en Roumanie : *« De nos jours, la Francophonie se présente sous l'angle du développement économique, du renouveau social et d'une éducation ouverte sur le monde à travers la langue française. Le taux de locuteurs du français est un atout pour la Roumanie dans la course aux investissements étrangers. De même, les étudiants ont, aujourd'hui, le choix de poursuivre leurs études, au lycée et à l'université, dans des filières francophones.²»* De son côté, le Conseil de l'Union européenne a exprimé sa volonté de promouvoir la

² Site du XIème sommet de la Francophonie : http://www.sommet-francophonie.org/pag.php?pag=romanie_1-itentite_francophone_roumaine.

diversité linguistique au sein de l'Europe à travers ses résolutions consacrées à l'apprentissage des langues. Citons, à titre d'exemple, celle de la *promotion de la diversité linguistique et l'apprentissage des langues dans le cadre de la mise en œuvre des objectifs de l'année européenne des langues 2001*³. Dans cette résolution, le Conseil de l'Union européenne incite les États membres à encourager l'apprentissage des langues dans la formation professionnelle d'autant plus que les langues étrangères favorisent la mobilité et l'aptitude à l'emploi. Cette volonté de diversité linguistique s'est concrétisée grâce au projet d'*ERASMUS* qui vise essentiellement à faciliter la mobilité européenne des étudiants et des enseignants. De plus, les élargissements de l'UE ont encouragé des professionnels (médecins, informaticiens, ingénieurs, etc.) venant de l'Europe de l'Est à chercher des débouchés en France, d'où la nécessité de suivre des formations en FOS pour être qualifiés à occuper des postes sur le marché professionnel non seulement en France mais aussi dans l'espace francophone.

Et le FOS en France ?

En France, des facteurs politico-économiques ont favorisé un regain d'intérêt pour le FOS. Le premier facteur concerne les universités françaises qui connaissent une forte croissance d'étudiants étrangers inscrits en 2007, soit une augmentation de 77 % par rapport à 1998. Ces étudiants émanent de différentes zones géographiques : Afrique, Asie, Europe et Amérique. Ils cherchent à développer certaines compétences communicatives pour pouvoir suivre leurs études supérieures : comprendre des cours, prendre des notes, discuter avec des professeurs, lire des références, rédiger des mémoires et des thèses, etc.

Le deuxième facteur concerne certains secteurs professionnels où le manque de personnel est observable. C'est le cas, par exemple, du secteur hospitalier français qui souffre d'un manque accru du personnel notamment en médecins et infirmières. Les responsables de ce secteur se voient alors obligés de recruter un personnel médical étranger. C'est ainsi qu'actuellement, de plus en plus de médecins maghrébins ou d'infirmières espagnoles travaillent côte à côte avec leurs collègues français dans les hôpitaux français. Cependant pour être performant dans le milieu professionnel français, ce personnel étranger a besoin de suivre des formations en langue et plus précisément en français médical. Nous nous trouvons devant une relation interactionnelle entre le FOS et la mobilité professionnelle dans la mesure où l'un

³ Journal Officiel des *Communautés européennes* du 3/2/2002.

favorise l'autre : la mobilité professionnelle incite à suivre des formations en langue de spécialité qui contribuent à leur tour au mouvement de la mobilité professionnelle.

Le troisième facteur contribuant au regain du FOS concerne la politique économique française dont le but est de conquérir de nouveaux marchés internationaux. En novembre 2007, par exemple, les entreprises françaises (*Alstom*, *Alcatel-Lucent* et *Airbus*) ont signé des contrats de 20 milliards d'euros avec des sociétés chinoises (voir *Le Figaro* du 26 novembre 2007). Dans le cadre de ces contrats, des professionnels chinois (cadres supérieurs, ingénieurs, techniciens, etc.) prendront contact avec leurs homologues français pour se former à l'utilisation et à l'entretien de nouveaux équipements (avions, TGV, etc.). D'où la nécessité de préparer ces professionnels chinois à bien mener en français leurs communications aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Reste à souligner un quatrième facteur qui porte sur la tendance de délocalisation de certaines entreprises françaises qui cherchent à s'installer à l'étranger notamment en Europe de l'Est pour fuir les taxes et les charges élevées en France ou encore pour échapper aux incidences de l'augmentation de la valeur de l'euro face au dollar (voir *Le Monde* du 20 septembre 2004). Délocalisées, ces entreprises ont besoin d'une main d'œuvre qualifiée maîtrisant un français dit professionnel. Ces quatre facteurs montrent l'importance de proposer des formations de FOS en France en vue de répondre aux besoins du marché.

Difficultés du FOS

Malgré l'intérêt croissant pour le FOS, son enseignement/apprentissage présente certaines difficultés entravant la réalisation des objectifs des formations. Au niveau de l'enseignement, la difficulté tient au manque d'enseignants formés et capables d'élaborer des programmes de FOS. La plupart des enseignants méconnaissent voire ignorent les particularités des publics à prendre en compte lors de l'élaboration des cours. Le recours aux manuels proposés sur le marché reste souvent inefficace car ces manuels ne répondent généralement pas aux besoins des apprenants. D'où l'importance d'adopter une méthodologie capable de réaliser les objectifs des apprenants tout en respectant leurs spécificités. Une autre difficulté vient s'ajouter à la première pour les enseignants qui ont du mal à trouver les ressources nécessaires pour élaborer leurs cours. De surcroît, ils sont souvent chargés de préparer des formations dans des domaines dont ils ignorent les grandes lignes, le fonctionnement, les acteurs, etc.

Quant aux apprenants, ils font face à d'autres difficultés. Vient en premier le temps limité qu'ils consacrent à l'apprentissage, souvent suivi après une longue journée de travail ou d'études, ce qui les empêche d'être réguliers et de participer pleinement aux activités proposées. Notons aussi la difficulté à se déplacer qui affaiblit souvent la motivation des apprenants à suivre ce type de cours. Cette situation se rencontre notamment dans les pays en voie de développement où les cours de FOS se tiennent le plus fréquemment dans les grandes villes, c'est le cas de l'Égypte où les formations de FOS se déroulent dans les villes principales comme le Caire et Alexandrie.

Le coût élevé des formations de FOS peut être rédhibitoire car ces cours concernent souvent un nombre limité d'apprenants engagés dans des spécialités assez pointues (ophtalmologie, gestion des affaires, aéronautique, etc.). Une telle situation pousse la plupart des apprenants, issus de milieux généralement défavorisés, à renoncer à ces cours spécifiques. Précisons également la difficulté d'ordre psychologique qui touche certains professionnels qui, ayant terminé leurs études depuis longtemps, se demandent s'ils sont encore capables de reprendre le chemin de l'école pour suivre des cours spécifiques dans leurs domaines professionnels. À cet obstacle psychologique, vient s'ajouter parfois la difficulté de l'obligation, obligation dont usent certaines institutions professionnelles pour amener leur personnel à suivre des formations de FOS sans que les apprenants y voient un intérêt particulier.

2- Problématique de la recherche

À partir de cet exposé sur le FOS, nous pouvons nous rendre compte de l'importance croissante donnée à ce type d'enseignement/apprentissage de la langue, cependant nous sommes en même temps conscients que certaines difficultés peuvent surgir et venir entraver la mise en œuvre de formations en langue de spécialité. Nombreuses études se sont penchées sur les problématiques de l'enseignement/apprentissage du FOS, mais nous sommes persuadés de la nécessité de mener une recherche détaillée voire approfondie sur cette branche du FLE en fonction des nouvelles situations et données dans le domaine de la didactique et celui des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Celles-ci pourraient être un atout important dans l'enseignement/apprentissage du FOS. Notre thèse s'inscrit ainsi dans le domaine des sciences du langage et précisément dans le domaine de la didactique des langues. La problématique de notre recherche repose sur l'interrogation principale suivante :

Quelle didactique du FOS à adopter pour réaliser des formations adéquates et efficaces respectant les spécificités des publics concernés ?

À partir de cette interrogation, nous formulons notre hypothèse principale :

Une meilleure connaissance des spécificités du FOS est nécessaire pour adopter une didactique visant à proposer des formations efficaces répondant aux besoins des apprenants. Compte tenu des différentes difficultés de ce type d'enseignement/apprentissage, nous proposons le recours aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) afin de trouver des solutions à ces difficultés tout en adoptant une approche collaborative d'enseignement/apprentissage du FOS à distance.

Notre hypothèse principale soulève un certain nombre de questions qui nous amènent à faire des hypothèses secondaires :

Q1 : Quels sont les développements du FOS jusqu'à nos jours ?

Pour comprendre les spécificités du FOS, il est nécessaire de tenir compte de ses différents développements historiques ainsi que des facteurs politiques et économiques qui ont contribué à sa naissance. Au cours de chaque développement du FOS, nous mettrons l'accent sur les approches méthodologiques qui ont marqué ce développement à l'appui des exemples de formations, des modèles d'apprentissage, des supports didactiques, etc.

Q2 : Quelles sont les caractéristiques des publics de FOS ?

Vu le rôle capital des publics, il nous semble important de dresser leur profil qui soulignera leur diversité, leurs besoins, leurs compétences recherchées et leurs difficultés rencontrées. Ces caractéristiques seront explicitées par des exemples authentiques dans le but de présenter aux enseignants une étude détaillée de ces publics diversifiés. Nous proposerons également des outils d'analyse (grilles, tableaux, modèles et paramètres) aux formateurs pour qu'ils puissent mieux comprendre les caractéristiques des publics de FOS.

Q3 : Quelle est la méthodologie à suivre pour élaborer des cours de FOS ?

Nous avons déjà souligné le manque de formation chez la plupart des enseignants de FOS. Ces derniers ont souvent une expérience en FLE mais ils méconnaissent la méthodologie à

suivre pour élaborer des formations efficaces. C'est pourquoi nous accorderons une importance particulière à étudier les étapes à suivre pour garantir l'efficacité des cours proposés (origines de formation, analyse des besoins, collecte des données, etc.). Nous développerons aussi les différentes approches méthodologiques qui pourraient aider les enseignants à élaborer leurs cours selon les spécificités de leurs apprenants et leurs situations cibles. Nous soulignerons également des expériences de FOS réelles en mettant en relief leurs points positifs et négatifs ainsi que les difficultés rencontrées par les formateurs.

Q4 : Comment rendre l'enseignement/apprentissage du FOS plus efficace ?

Pour répondre à cette question, nous proposerons une approche collaborative d'enseignement/apprentissage à distance respectant les spécificités du FOS (publics, méthodologie, etc.). En effet, les TIC ne cessent d'occuper une place de premier plan dans notre société dite de l'information, celle-ci n'est plus régie seulement par les quatre pouvoirs traditionnels (législatif, judiciaire, exécutif et celui des médias) mais aussi par Internet qui s'impose comme le cinquième pouvoir, venant basculer l'ordre établi à tous les niveaux politique, économique, social et éducatif. Il est à souligner qu'Internet ne se présente pas seulement comme moyen de communication et une source d'informations mais il se distingue aussi par d'autres caractéristiques qui pourraient avoir des effets positifs sur l'enseignement/apprentissage du FOS. Nous en citons à titre d'exemple l'interactivité, l'hypertextualité, le plurimédia, la multimodalité et la multiréférentialité. Nous mettrons l'accent sur les origines théoriques de cette approche collaborative à distance en soulignant ses apports, ses conditions, les rôles de l'enseignant et de l'apprenant, ses scénarios, etc.

Q5 : Comment mettre en pratique notre approche collaborative de FOS à distance ?

En adoptant une recherche-action, nous comptons créer un site Internet pour concrétiser notre approche collaborative d'enseignement/apprentissage du FOS à distance. Il s'avère important de souligner notre volonté de concevoir ce futur site par nous-mêmes afin d'acquérir certaines compétences en informatique qui constituent, selon nous, un facteur-clé pour tout enseignant de FOS au 21^{ème} siècle. Vu notre formation linguistique et littéraire, cette tâche s'annonce de taille d'autant plus que nous avons des connaissances assez limitées voire minimales en informatique. Nous estimons que notre recherche-action en FOS représente une bonne occasion en vue d'avoir une expérience à la fois pratique et qui aboutit dans ce domaine. Lors de la conception du site, il faudra réfléchir sur les publics visés (chercheurs, enseignants et apprenants), le contenu proposé (historique du FOS, profil des publics, ressources

pédagogiques, etc.) et les différents espaces d'échanges (*Forums, Espace collaboratif et Espace Éducatif*). Notre thèse ne se contentera pas de proposer du contenu en ligne mais ambitionne d'aller plus loin en menant une formation collaborative de FOS complètement à distance en vue de savoir les résultats de cette approche dans l'enseignement/apprentissage du FOS

3- Plan de la thèse

Notre thèse se compose de six chapitres :

- **Le premier chapitre** s'attache à déterminer le parcours historique et méthodologique du FOS. Ayant vu le jour dans un contexte militaire au cours des années 20 du siècle précédent, cette branche du FLE ne cesse de se développer en fonction des contextes politiques et économiques données. Au cours de ces développements, le FOS peut recevoir des appellations différentes : Français de spécialité, français fonctionnel, français instrumental, etc.

- **Le deuxième chapitre** a pour mission de dresser un profil des publics en vue de mieux comprendre ses spécificités. Il mettra en lumière notamment la diversité des apprenants (professionnels, étudiants, émigrés, etc.), leurs besoins (notion, composantes, identification, etc.). Dans ce chapitre, nous soulignerons aussi des outils d'analyse des publics que le formateur pourra utiliser selon son public cible. Nous appliquerons ces outils sur différents types de publics pour mieux comprendre les caractéristiques des apprenants de FOS.

- **Le troisième chapitre** sera consacré à une étude approfondie de la méthodologie pour élaborer des cours de FOS. Cette méthodologie comporte plusieurs étapes que les formateurs devront respecter pour garantir l'efficacité des cours proposés : origine de la formation (offre/demande), analyse des besoins, collecte des données, élaboration des activités et évaluation. Nous citerons aussi des expériences réelles de formation de FOS soit en France soit à l'étranger avant de souligner l'importance des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FOS.

- **Le quatrième chapitre** vise à déterminer le cadre théorique de notre approche collaborative à distance adoptée dans le cadre du FOS. Dans un premier temps, nous soulignerons deux

modèles d'apprentissage (transmissif et béhavioriste) qui marquent encore les milieux éducatifs. Nous préciserons aussi les différentes définitions de l'apprentissage collaboratif tout en étudiant ses origines constructivistes (Piaget, Vygotsky et Bruner). Ce chapitre indiquera également les apports de cette approche aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants sans négliger les conditions à respecter ainsi que les scénarios à réaliser dans une formation collaborative de FOS à distance

- **Le cinquième chapitre** est destiné à décrire les différentes étapes que nous suivrons pour concevoir notre site Internet. Ce dernier verra le jour sur la Toile sous le nom de *FOS.COM* (www.le-fos.com). Dans ce chapitre, nous présenterons le contenu proposé sur le site ainsi que ses espaces dynamiques à savoir *le forum*, *l'Espace collaboratif* et *l'Espace Éducatif*.

- **Le sixième chapitre** a pour objectif d'observer une formation collaborative du français des affaires à distance. Proposée sur *l'Espace Éducatif* ayant une plateforme de type *Moodle*, cette formation est basée sur la réalisation des tâches collaboratives authentiques dans le monde des affaires. Au cours de trois sessions, dix apprenants collaboreront à réaliser trois tâches concernant l'entreprise : créer une entreprise, lancer un nouveau produit sur le marché et ouvrir une succursale de l'entreprise à l'étranger. De surcroît, nous proposerons des activités individuelles (forums thématiques, forums d'actualité et exercices interactifs) en vue de développer certaines compétences communicatives d'apprenants. Grâce à la multimodalité des échanges au sein de cette formation, celle-ci se distingue par la richesse de ses interactions (Apprenants/Tuteur et Apprenants/Apprenants) que nous détaillerons dans notre recherche.

Chapitre 1

Le parcours historique et méthodologique du Français sur Objectifs Spécifiques

« La perspective historique, en explorant les évolutions sur un temps plus large, permet de dégager les continuités sous les ruptures, qui sont rarement aussi radicales qu'on le dit, de renouer des liens entre le passé et le présent qui n'en est que la suite »

(Holtzer, 2004 : 8)

1- Introduction

Se limiter au présent signifie la perte totale des expériences de nos ancêtres. Notre présent n'est que le résultat, voire le prolongement de leurs actions dans tous les domaines. C'est pourquoi, pour mieux cerner les spécificités d'un terme ou d'un concept donné, il est fort conseillé de remonter à ses origines afin de comprendre ses dimensions, ses structures, ses acteurs, etc. C'est le cas du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) dont les origines datent des années vingt du siècle précédent. Du français militaire au français langue professionnelle en passant par la langue de spécialité et le français fonctionnel, le FOS fait l'objet de multiples évolutions qui ont marqué son parcours historique et méthodologique. *« Au plan notionnel, pour qu'un nom ait droit au titre de terme, il faut qu'il puisse, en tant qu'élément d'un ensemble (une terminologie), être distingué de tout autre »* (Rey, 1979 : 20)

Nous proposons de suivre le parcours du FOS tout au long de son histoire dans le but de mieux cerner les caractéristiques de chaque étape de son développement. Pour ce faire, nous mettrons l'accent sur les différents publics visés par cet enseignement spécialisé. Selon la nature de ces publics, le FOS se voit adopter une approche méthodologique différente pour répondre à leurs besoins spécifiques. Ces derniers sont au premier rang des préoccupations des spécialistes qui proposent, en fonction de chaque étape, des modèles pédagogiques, des manuels, des dictionnaires et des formations afin de réaliser les objectifs escomptés. Nous étudierons aussi les spécificités discursives qui constituent une des particularités principales de cette branche du FLE. Elles aident les spécialistes à mieux comprendre la nature des textes dont les domaines ne cessent de se développer dans un contexte mondialisé.

2- Le Français militaire

Voyons comment peut s'organiser l'enseignement d'un français spécifique à travers un exemple ancien mais qui peut paraître exemplaire. En effet, le début de l'apprentissage du Français sur Objectifs Spécifiques remonte aux années vingt du siècle précédent. Ces années connaissent la parution du premier manuel d'un français spécialisé. Il s'agit d'un ouvrage intitulé *Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*⁴ (1927). L'année suivante, on assiste à la naissance de la deuxième partie du même ouvrage, publié toujours chez le même éditeur. Nous pouvons qualifier le français enseigné dans ces deux manuels de « français militaire ». La commission de rédaction est présidée par le général Monhoren, membre à l'époque du Comité consultatif de défense des colonies. Cette commission comprend également un colonel, deux médecins militaires de l'Inspection générale du service de santé des colonies, quatre chefs de bataillon et un lieutenant. La commission de rédaction détermine les objectifs visés par ce type d'apprentissage spécifique :

« La guerre a mis en évidence les services que peuvent rendre les troupes indigènes et nous a laissé de nombreuses formations aptes à alléger, dans une grande mesure, les charges militaires qui, jusqu'alors, incombaient presque uniquement aux contingents de la Métropole. L'expérience a montré que, pour donner à ces troupes toute leur valeur, il était indispensable de leur assurer, dans la connaissance de notre langue, un bagage de plusieurs centaines de mots et d'expressions facilitant les rapports de la vie courante militaire et devant, d'ailleurs, après leur retour à la vie civile, contribuer au développement de la richesse de nos colonies en rendant plus aisées les relations des indigènes avec nos administrateurs, nos commerçants et nos industriels »
(*Le Règlement pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*, 1927, repris par Khan, 1990 : 97)

Donc, il ne s'agit pas d'apprendre LE français mais précisément un bagage de plusieurs centaines de mots et d'expressions tout en favorisant la rentabilité de ce type du français militaire. Ce règlement militaire se divise en deux parties principales. La première partie est destinée à tous les tirailleurs. Elle contient des mots et des expressions indispensables aux instructeurs pendant la période de débouillage. Quant à la deuxième partie, elle concerne les engagés, les rengagés et les cadres où on peut trouver des notions d'écriture, de lecture, de calcul et les éléments du système métrique. Cette partie reprend les mêmes sujets déjà abordés dans la première partie tout en changeant le lexique utilisé et les tournures des phrases.

⁴ Commission militaire (1927): *Règlement provisoire du 7 juillet 1926 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*, Charles-Lavauzelle et Cie, Editeurs militaires, Paris, Limoges, Nancy.

2-1 La description méthodologique du manuel du français militaire

Le manuel militaire comprend 60 leçons dont les sujets portent sur la vie quotidienne de la caserne. De la leçon 1 à la leçon 17, on traite les thèmes suivants : le corps humain, l'idée de droite et de gauche, les verbes de mouvement, les effets de l'habillement, le paquetage, les appellations, les grades, le salut, la promenade dans le casernement, l'état militaire et la visite d'officiers. Entre temps, des pauses portent sur la chambrée, le lever, les objets de la toilette, la toilette des mains, de la figure, des dents et des cheveux. Puis, les apprenants passent aux pratiques du tirailleur : il s'habille, s'équipe et s'arme. Entre la leçon 21 et la leçon 27, les tirailleurs indigènes apprennent à mettre la table, mangent de la soupe, de la viande et les pommes de terre. L'idée du temps est introduite à partir de la 33^{ième} leçon. Les militaires commencent à lire l'heure, à découvrir les jours de la semaine, les mois de l'année, le passé et le futur, la monnaie et les achats et par conséquent les poids et les mesures. À travers ce manuel, les tirailleurs apprennent une douzaine des mots par leçon. Normalement, ces mots sont repris et réemployés dans les leçons suivantes. Selon ce manuel, les apprenants peuvent acquérir huit cent mots ou expressions d'usage qui concernent la vie militaire. À cela s'ajoutent d'autres leçons portant sur la terminologie militaire élémentaire à savoir : le groupe de combat, la compagnie de mitrailleurs, le groupe d'engins d'accompagnement, les munitions, les transmissions et la signalisation, l'observation, le canon de campagne et le service de santé.

Dans son article intitulé *un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes, 1927*, Kahn (1990) cite un passage de ce manuel qui porte sur l'observation :

« À la guerre, pour avoir des renseignements, sur **-l'en- ne-mi-**, on doit **l'-ob-ser-ver**. L'observation se fait **-à- la-vue-** et par **l'-é-cou-te**. Dans l'infanterie, tous les **-guet-teurs** observent le terrain du côté de l'ennemie, ils donnent **-l'a-lar-me-** si l'ennemie s'approche. Dans chaque bataillon, il y a un sergent **-ob-ser-va-teur-** et des soldats observateurs ; ils se servent de **-ju-mel-les-** avec les quelles ils voient très loin. Dans l'artillerie, il y a aussi des **observat-eurs** placés dans des observatoires. L'observation par l'écoute, se fait dans des postes placés sous terre ; les hommes de ces postes ont des appareils **-a-cous-tique** ; avec des appareils, ils entendent très loin » (Ibidem : 101)

À travers ce passage du français militaire, l'accent est mis sur les mots et les expressions qui touchent l'observation militaire. On constate que les nouveaux mots sont à la fois écrits en gras et syllabés pour attirer l'attention des élèves. Ceux-ci n'apprennent pas non seulement du nouveau lexique spécialisé mais aussi la technique même de l'observation : Comment peut-on

observer ? Où peut-on observer ? Que fait-on pour observer ? Le texte précédent donne des réponses à toutes ces questions. Le fait de syllaber les nouveaux mots vise certainement à mieux développer la compétence orale des apprenants.

Quant au déroulement de l'apprentissage des indigènes militaires, il est précédé par la formation des classes par le commandant d'unité. Ce dernier prend en considération, lors de la composition de ces classes, trois facteurs essentiels :

- 1- Le degré d'instruction des indigènes,
- 2- Le dialecte parlé par les recrues,
- 3- La nécessité de limiter le nombre des élèves de chaque classe (20 élèves maximum par classe).

Les cours sont donnés au moment où les élèves sont disponibles à suivre attentivement cet apprentissage. Les formateurs évitent de donner les cours après les repas ou des exercices fatigants. Ce sont les lieutenants et les sous-lieutenants qui assurent la responsabilité de donner les cours aux indigènes militaires. Le capitaine réunit les instructeurs pour leur apprendre comment enseigner ce manuel aux élèves. Il organise une sorte de stage pour ces instructeurs qui sont chargés d'articuler nettement les mots enseignés aux militaires indigènes. Ils suivent la méthode directe dans leur enseignement. Celui-ci se fait dans la langue cible (le français) et non dans la langue maternelle des élèves. Pour ce faire, les instructeurs ont recours aux gestes et aux mimiques pour donner sens à ce qu'ils disent tout en utilisant des phrases à la fois simples et courtes. Au début de l'enseignement, la présence d'un interprète s'avère nécessaire afin d'expliquer la signification des gestes et des mimiques faits par les instructeurs. Dans le but de faire réussir cet enseignement spécifique de français, deux principes doivent être appliqués :

- Les militaires doivent parler aux indigènes en français en toutes circonstances,
- Il est interdit de parler la langue maternelle des indigènes.

En fait, le manuel explique aux instructeurs comment faire comprendre ses ordres aux indigènes qui ne comprennent pas le français. On peut citer l'exemple suivant :

« Je veux donner l'ordre de « balayer la chambre » à un jeune tirailleur dont aucun des anciens ne parle pas le français. Je prends le balai, j'appelle le tirailleur ; il vient auprès de moi ; je fais le geste de balayer, je remets le balai au tirailleur ; je lui dis, posément, en détachant les syllabes :

Ba-laie- la- cham-bre

*Et d'un geste, je lui montre le parquet en répétant :
Ba-laie- la- cham-bre
Si je m'éloigne un peu, j'entends tous ses voisins répéter :
Ba-laie –la- cham-bre » (Ibidem)*

C'est grâce aux gestes et aux mimiques que le français militaire s'impose aux indigènes. Ceux-ci n'ont pas le droit de choisir ce qu'ils apprennent ni la méthode de l'apprentissage. Remarquons également l'importance accordée à syllaber les mots et à les répéter. Il est à noter que les instructeurs ne s'intéressent pas à développer le côté écrit chez les indigènes. Ceci est dû à plusieurs raisons. Vient en premier lieu, le temps consacré à l'apprentissage est limité vu les tâches militaires lourdes qu'assument les indigènes. Ensuite, l'objectif de l'apprentissage est avant tout, rappelons-le, de faciliter les rapports entre les militaires français et les indigènes. Pour réaliser cet objectif, l'oral semble être évidemment le moyen le plus direct, voire le plus efficace. C'est pour cela que les instructeurs ont tendance, au début de chaque cours, à réviser et à réemployer ce qu'ils ont déjà enseigné dans les cours précédents. Soulignons aussi le recours à la gestualité afin de faire apprendre ce français spécifique aux indigènes. Actuellement, nous ne savons pas grand chose sur le tirage ni la diffusion de ce manuel. Pourtant, ce manuel a été publié par deux éditeurs différents. Le premier est Charles-Lavanzelle tandis que le deuxième est la librairie militaire Berger-Levrant, Editeurs de l'Annuaire officiel de l'Armée française, Nancy-Paris-Strasbourg. Précisons que ce manuel a été enseigné au moins pendant 25 ans. Or, le même manuel a été publié sous un autre titre : *Manuel à l'usage des corps de troupe pour l'enseignement du français*⁵ (1952). Le titre a changé mais cette nouvelle édition garde le même contenu, la même formation, le même nombre des pages et la même couleur de couverture.

Dans ce contexte, Il s'avère important de faire quelques remarques. La première concerne la diffusion de ce manuel qui, quel que soit son titre, était réservée notamment aux soldats indigènes des colonies françaises au continent noir. Cette diffusion restreinte est due essentiellement au contenu et à la méthode proposés. Ceux-ci ne touchent qu'un public très spécifique (des militaires indigènes). La deuxième remarque est historique. La parution d'un tel manuel est réalisée dans le cadre des circonstances historiques que connaît la France à partir du début siècle précédent. À l'époque, la France avait beaucoup de colonies notamment en Afrique. Ce n'est plus le cas au seuil du 21^{ème} siècle où l'Hexagone opte pour la

⁵ Commission militaire : *Manuel à l'usage des corps de troupe pour l'enseignement du français* Charles-Lavauzelle et Cie, Editeurs, Paris, Limoge, Nancy. Edition n°2, 1952.

démocratie et l'indépendance des pays. De même, ce manuel a porté ses fruits en facilitant le contact entre les militaires indigènes et leurs officiers européens. La preuve en est la participation efficace des soldats africains dans la libération de la France pendant la deuxième guerre mondiale (1939-1945). Rappelons par exemple le rôle important joué par les tirailleurs sénégalais qui ont combattu coude à coude avec leurs collègues français contre les troupes allemandes. En outre, un tel apprentissage est un des facteurs qui ont permis une présence du français dans la vie quotidienne dans les colonies françaises en Afrique. Après leur retour dans leurs pays, les militaires indigènes sont d'ores et déjà capables de formuler quelques phrases en français, certes des phrases courtes mais elles touchent la vie quotidienne. Ils peuvent par exemple nommer les objets tels que les habits et les objets de la toilette, etc.

Nous pensons que le français militaire existe encore mais selon une vision différente de celle des indigènes. Comme les grandes puissances militaires mondiales ont tourné la page de la colonisation, elles sont maintenant au temps de la coopération et des intérêts communs. Quand un pays achète à un autre de nouvelles armes ou de nouveaux avions, les contrats signés exigent du pays vendeur de fournir des militaires spécialistes. Ceux-ci ne donnent pas des cours sur l'habillement militaire ni sur la façon de mettre la table comme on l'a vu dans le manuel destiné aux indigènes. Mais, ils sont chargés essentiellement d'expliquer le fonctionnement et l'entretien de ces nouvelles armes. Autre possibilité : le pays acheteur envoie ses militaires au pays vendeur où ils passent un stage sur l'utilisation de nouvelles armes achetées. Citons l'exemple des marins arabes qui se sont entraînés à Toulon (2001-2005) sur des frégates récemment vendues par la France à un pays du Golf.

Ce sont alors les premiers pas du FOS qui voit le jour dans le secteur militaire. À l'époque, les formateurs ne parlaient ni d'une langue de spécialité ni du français sur objectifs spécifiques. Mais, le cas de ce manuel militaire présente certaines caractéristiques du FOS. Il s'agit d'un besoin spécifique, un bagage lexical spécialisé dans un domaine donné (l'armée) et un temps limité consacré à l'apprentissage sans oublier bien sûr l'intérêt porté par les responsables français à la rentabilité de cet apprentissage.

3- Le français de spécialité (FSP)/Langue de spécialité (LSP)

En poursuivant le parcours historique du FOS, nous constatons également d'autres prémisses à partir des années 1950. Il apparaît à l'époque sous le nom de langue de spécialité (LSP) ou

français de spécialité (FSP). Il s'agit d'une ancienne appellation utilisée par les lexicologues travaillant sur les vocabulaires. Le *Dictionnaire de didactique des langues* définit les langues de spécialité comme une expression générique désignant les langues « *qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier* » (Galisson & Coste (dir.), 1976 : 511)

Retenons aussi que l'appellation du *français scientifique et technique* était utilisée à l'époque pour cette langue de spécialité dans les domaines scientifique et technique. Elle concerne des variétés de langue et des publics spécifiques sans préciser une méthodologie particulière. « *La désignation FST résulte d'une décision politique datant de la fin des années 1950, prise dans un contexte de défense des intérêts économiques de la France, de son influence géopolitique (en particulier dans les pays en voie de développement, dont les ex-colonies françaises* » (Holtzer, 2004 : 15). Entre les appellations *langue de spécialité* et *langue spécialisée*, Lerat P. (1995) accorde sa préférence à la langue spécialisée qu'il définit « *l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées* » (Ibidem : 21). Une telle définition souligne, selon l'auteur, l'aspect unitaire de la langue et ses usages.

Notons que le FSP fait son émergence grâce au soutien institutionnel des services chargés de la diffusion du français à l'étranger. Nous en citons à titre d'exemple :

1- En 1961, la création du Centre scientifique et technique français de Mexico. Il consacre ses débuts à la coopération technique et scientifique tout en organisant des cours de français à des publics spécifiques,

2- En 1967, la tenue du colloque international à Saint-Cloud avec le soutien de l'Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française (AUPELF) et l'Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA),

3- Les services culturels à l'ambassade de France à Damas entament un enrichissement du Français Fondamental pour les mathématiques,

4- À la commande du Ministère des Affaires Étrangères, les éditions Hâtier élaborent en 1971, un nouveau manuel intitulé *Français scientifique et technique* par Masselin, Delsol et Duchaigne.

Dans ce contexte, nous assistons à une volonté politique adoptée par le Ministère des Affaires Étrangères en faveur d'un discours qui est différencié selon les zones. Des citations de documents internes au MAE reflètent clairement cette tendance :

1. « *En Europe, la diffusion doit s'appuyer sur des institutions « ayant un effet réel sur l'opinion (médiats de masse) » ;*
2. « *Là où le français s'effrite (Amérique latine), les efforts doivent s'exercer sur les pays qui présentent intérêt économique et politique majeure » ;*
3. « *Là où le français est distancié de façon irréversible (Asie du Sud-est), on limitera les objectifs à des auditoires spécialisés et techniques et scientifique »* (Ces citations sont reprises par Lehmann, 1993 : 69)

Cette tendance politique ne fait que préparer le terrain plus tard au français fonctionnel qui connaîtra sa gloire au cours des années soixante-dix. À ce stade, ce qui importe, c'est de mettre en lumière le contexte didactique pour mieux comprendre l'approche méthodologique du français de spécialité. Utilisée au cours des années soixante, cette appellation est marquée par la méthodologie structuro-global audiovisuelle (SGAV) de la première génération. Avec la conception d'un cursus, l'enseignement du français de spécialité suit la progression suivante : niveau 1, niveau 2 et perfectionnement. Cette progression méthodologie ne fait qu'emboîter le pas à celle du Français Fondamental : FF1, FF2 et vocabulaire d'initiation. L'intérêt est alors porté à la fois sur les lexiques spécialisés et la sélection syntaxique.

Notons que le Français Fondamental a une influence sur l'approche méthodologique du français de spécialité. À la suite de la deuxième guerre mondiale, l'anglais devient de plus en plus la langue des communications internationales et le français se sent alors menacé. La France a décidé alors de renforcer son implantation dans les colonies, de restaurer son prestige à l'étranger et de lutter contre l'essor de l'anglais sur la scène internationale. En 1951, le Ministère de l'Éducation charge le Centre d'études du français élémentaire d'élaborer un inventaire facilitant l'apprentissage du français. Sous la direction de Georges Gougenheim, une commission des linguistes s'est réunie pour réaliser cette mission. Parmi ces linguistes, nous en citons Aurélien Sauvageot, René Michéa, Emile Benvéniste et Paul Rivenc. *Le Français fondamental* (1959) est l'inventaire lexical des termes les plus fréquents du français, assortis des structures grammaticales essentielles. Il est basé sur une gradation grammaticale et lexicale à partir de l'analyse de la langue parlée. Il se présente sous forme d'une étude lexicale en deux listes :

1. *Le Français Fondamental, premier degré*, constitué de 1475 mots.
2. *Le Français Fondamental, second degré* de 3000 mots.

Le français fondamental est considéré comme une base indispensable pour une première étape d'apprentissage du FLE pour des élèves en situation scolaire. Il leur propose une acquisition progressive et rationnelle qui permet ainsi de mieux maîtriser le français. De point de vue pédagogique, les manuels du français de spécialité suivent le cursus méthodologique du *Français Fondamental*. Ce dernier se divise en premier degré, deuxième degré et au-delà. Ce modèle s'applique sur les méthodes de langues de spécialité :

1. **Niveau I** : Les bases de la langue usuelle, avec un contenu basé sur FF1
2. **Niveau II** : Tronc commun scientifique reposant sur le *Vocabulaire Général d'Orientation Spécifique* (VGOS)
3. **Le perfectionnement** : les langues spécialisées par discipline avec des *Vocabulaires d'initiation* (Gaultier & Masselin, 1973)

3-1 L'approche méthodologique du français de spécialité

Le Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français (CREDIF) se charge d'élaborer les premières méthodes audio-visuelles du français de spécialité. Il opte à l'époque pour l'universalisme de son enseignement au détriment de la diversité des publics. Lehmann D. (1993) met en relief le rôle joué par le CREDIF au cours des années soixante en faveur de la présence du français de spécialité :

- 1- L'organisation des stages et des rencontres internationales sous les auspices du Conseil de l'Europe en novembre 1967,
- 2- Des journées d'études ont été organisées à Paris (1960), à Strasbourg (1960) et à Toulouse (1962) et ainsi qu'à Besançon et à Grenoble ;
- 3- La tenue de « *cours spéciaux pour Étudiants Étrangers* » dont une partie est consacrée aux langues de spécialité,
- 4- Ce centre a mené aussi une enquête visant la constitution d'une base de données et d'échanges portant sur les lieux, les publics, les matériels et les pratiques pédagogiques en enseignement de langues de spécialité ;

5- Le CREDIF a publié plusieurs ouvrages consacrés plus au français scientifique qu'au français professionnel. On remarque que les publications du français de spécialité sont influencées par la méthodologie du *Français Fondamental*. Elles sont marquées par leur empreinte lexicographique. Dans ce contexte, nous mettons en relief trois types des travaux lexicographiques d'une tendance spécifique :

1) *Les vocabulaires spécialisés*

Ils ont pour but de rassembler les contenus lexicaux pour l'enseignement dans des domaines spécifiques. On peut en citer *Vocabulaire d'initiation aux études agronomiques* (1966) et *Vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraire* (1962)

2) *Le Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique (VGOS) (Phal (dir.), 1971)*

Dans la même lignée, nous assistons à la naissance du *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique (VGOS)* (1971). Issu du Français Fondamental, le VGOS épouse la philosophie du FF tout en cherchant à s'adapter avec les demandes d'un public qui est à la fois scientifique et diversifié. Cet ouvrage repose sur le fait qu'une partie du vocabulaire des sciences est commun à plusieurs spécialités. Il vise « à enseigner l'expression scientifique aux étudiants et stagiaires étrangers désireux de faire en français des études spécialisées » (Phal, 1969 : 81). L'accent est de nouveau mis sur la diversité des publics. Le VGOS propose alors un compromis entre les besoins d'un public professionnel et le FF.

3) *Des dictionnaires contextuels*

Au niveau de cette lexicographie spécialisée, deux dictionnaires contextuels ont été élaborés :

- *Le dictionnaire contextuel de français pour géologie* (Descamps et al, 1976)
- *Le dictionnaire contextuel d'un domaine de la vie politique. Élections législatives* (Mochet et al., 1976). Ce dictionnaire a été de nouveau achevé et publié sous le titre « *Sémantique et concordances, suivi du Dictionnaire contextuel de français politique* (Descamps et al. 1992).

Les deux dictionnaires ont deux objectifs à réaliser. Le premier consiste à dépasser les aspects lexicaux de l'étude des langues de spécialité. Le deuxième est d'établir un rapport entre l'analyse du discours et certains aspects de la description lexicographique.

Il est à noter également la publication du manuel *Français Scientifique et technique* (Masselin, Delsol et Duchaigne, 1971) qui est une des premières méthodes dites spécifiques. Sur le plan didactique, il s'agit d'une méthodologie structuraliste centrée sur les contenus

plutôt que sur l'enseignement fonctionnel qui prend en compte des facteurs situationnels et communicatifs. À cela s'ajoute aussi l'élaboration de la méthode *Voix et Images médicales* (Delporte & Lascar, 1972) basée sur l'approche Structuro-global audio-visuelle (SGAV). Dans les années 1950, Guberina P. de l'Université de Zagreb trace les premières formulations théoriques de la méthode SGAV. En fait, la méthodologie audiovisuelle (MAV) est dominante au sein des milieux pédagogiques français dans les années 1960-1970. La première méthodologie audiovisuelle élaborée dans le cadre de la MAV publiée par le CREDIF en 1962 est *Voix et Images de France*. Le SGAV est fondé sur l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore était basé sur des enregistrements magnétiques tandis que le support visuel se composait des vues fixes. Selon Puren (1988), la MAV française est une méthode originale parce qu'elle constitue une synthèse inédite entre l'héritage direct, la méthodologie induite par les moyens audiovisuels et une psychologie de l'apprentissage spécifique, le structuro-globalisme. La MAV se situe dans le prolongement de la méthodologie directe tout en essayant de donner des solutions aux problèmes auxquels s'étaient heurtées les méthodologies directes. Les didacticiens français ont reconnu l'influence américaine dans les débuts de l'élaboration de MAV française. Dans les méthodologies audiovisuelles, les quatre compétences sont visées en accordant la priorité de l'oral sur l'écrit.

D'après Puren (1988), toutes les méthodes présentes dans le cadre de la méthodologie directe se retrouvent organisées dans la MAV. Pour la méthode directe, ce sont les images qui servent de point de départ pour une compréhension directe sans avoir recours à la langue maternelle. Comme la méthode directe, la méthode audiovisuelle s'appuie sur un document de base dialogué conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier. Quant à la méthode orale, le support oral remplace le support écrit. La forme « dialoguée » du dialogue de base vise à faciliter son exploitation orale en classe. La méthode active est également présente dans la MAV puisqu'on sollicite l'activité de l'élève à travers l'image qui stimule la motivation. L'enseignement lexical et grammatical se fait de manière intuitive. Le vocabulaire de base est sélectionné et présenté à partir de centres d'intérêt inspiré du français fondamental. La méthode interrogative apparaît également car la MAV considère un dialogue constant entre le professeur et la classe. Dans son livre intitulé *Méthodes et pratiques des manuels de langues*, Besse met en relief sa vision de la SGAV :

« *Tout individu se construit ainsi progressivement, à l'intérieur de la communauté qui est la sienne, en sujet pensant, socialisé, apte à négocier verbalement et non verbalement du sens, à travers les interactions constantes dans lesquelles il s'engage avec*

son environnement et son entourage. Il peut parler parce qu'il a appris à être parlé par les autres. D'où vient l'épithète globale... » (Besse, 1985 : 43)

C'est à partir de cette vision méthodologique que les méthodes audiovisuelles se sont élaborées. La plus célèbre, déjà mentionnée plus haut, est celle de « *Voix et Images de France* ». Cette tendance a eu des échos sur l'apprentissage du français de spécialité. La preuve en est que l'élaboration de la méthode *Voix et Images médicales* (Delporte & Lascar, 1972) qui semble être un cas représentatif de l'apprentissage du français de spécialité. D'une part, elle adopte un discours spécialisé et d'autre part elle s'inscrit dans le cadre du SGAV.

3-2 Un modèle du français de spécialité

Gaultier (1961) propose un tableau indiquant une représentation schématique d'un modèle de langue de spécialité. Dans ce tableau, nous constatons que les sciences visées se divisent en trois catégories différentes : les sciences exactes et naturelles (mathématiques, physique, science de la vie, etc.), les sciences humaines (sciences juridiques, sciences administratives, économiques et politiques, etc.) et enfin les arts et lettres (littérature, musique, arts plastique, etc.). Ensuite, la préparation linguistique se fait en quatre étapes. Les deux premières concernent le Français Fondamental, quant aux troisième et quatrième étapes, elles portent sur l'initiation à la langue spécialisée. À droite de ce tableau, Gaultier propose une liste des professions et d'études visées (cardiologie, parasitologie, prospection géophysique, etc.). Notons que cette approche de la langue de spécialité part du contenu à enseigner sans tenir compte des besoins langagiers du public visé. Nous ignorons également les matériels disponibles ainsi que les objectifs d'un tel apprentissage.

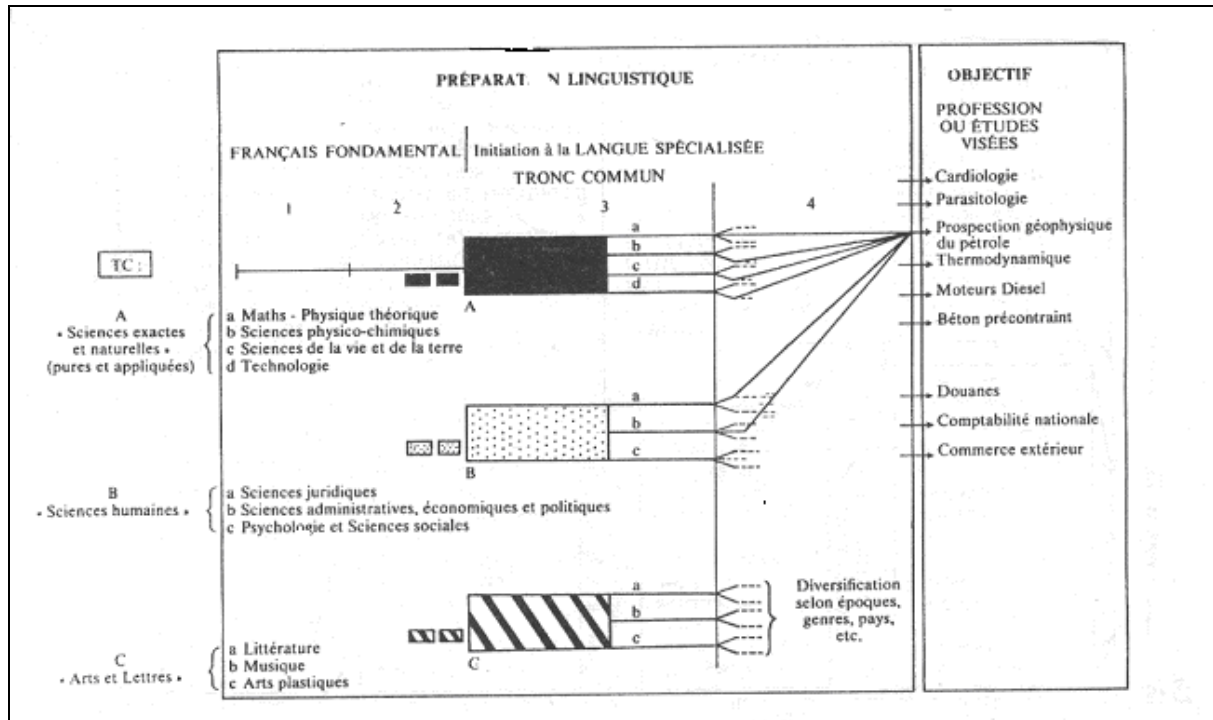


Figure 1 : Un modèle pour les langues de spécialité (Gaultier, 1961 repris par Lehmann, 1993 : 109)

3-3 La critique de l'approche méthodologique du SGAV

Avant de passer à une autre étape du développement de FOS, il s'avère nécessaire de mettre en lumière quelques critiques adressées au SGAV entre 1975 et 1977. Cette critique se fait sous forme de quatre remises en cause soulignée par Portine (1990) :

- 1- Remise en cause des documents fabriqués,
- 2- Remise en cause d'un schéma d'apprentissage fondé sur un parcours du contraint au libre, dans lequel l'élève doit s'approprier la langue avant d'obtenir son autonomie,
- 3- Remise en cause de l'aspect universaliste des méthodes SGAV,
- 4- Remise en cause de la primauté méthodologique de l'oral sur l'écrit.

La première remise en cause concerne l'authenticité des documents enseignés dans le cadre du SGAV. Or, ce dernier a, souvent, tendance à utiliser des documents « fabriqués » essentiellement à des fins éducatives. D'une part, une telle approche ne met pas les apprenants en contact direct avec de vrais documents spécialisés, ce qui les prive d'avoir accès à des documents authentiques dans leurs domaines spécialisés. D'autre part, le fait d'avoir recours à des documents « fabriqués » rend l'apprentissage moins sérieux aux yeux des apprenants. Ces derniers se rendent compte du fossé séparant l'apprentissage et la réalité qu'ils affronteront plus tard. Quant à la deuxième remise en cause, elle est vue par certains spécialistes comme le passage d'une option non communicative à une option communicative. Ceci n'est pas vrai. Il

suffit de lire la préface de « *Voix et Images de France* » pour comprendre l'importance accordée à la notion de la situation. En fait, on ne peut pas critiquer le SGAV au nom de la communication. Mais nous pensons plutôt que le SGAV cherche à enseigner à « communiquer » sans utiliser le processus approprié qui permet à l'élève d'avoir accès à la communication. Dans son article *Les langues de spécialité, enjeux de représentation*, Portine souligne ce point :

« Le mot « communication » ne correspond pas à un concept mais à une pluralité des concepts : on peut analyser les littératures linguistiques, psychologiques, sociologiques, on y trouve à l'œuvre y compris au sein d'une même discipline (pour la linguistique, cela est très net), plusieurs concepts différents de communication. Les dites approches communicatives sont en fait des approches par les interactions, ce qui ne diminue pas leur intérêt mais montre comment elles se situent dans le champ de l'enseignement des langues » (Portine, 1990 : 65)

Donc, les manuels parus dans le cadre du SGAV ont pour objectif de développer la communication mais leur processus méthodologique ne favorise pas l'atteinte de cet objectif. Le SGAV est également remis en question à cause de son cortège d'exercices structuraux qui ne travaillent que le code et non le discours. Galisson (1995) qualifie les méthodes du SGAV d'une « *machinerie totalitaire* ». C'est l'époque de *la mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique* (Debyser, 1973). Face à ces remises en cause, le SGAV a fini par connaître une période de déclin et a cédé sa place à une autre approche communicative basée sur d'autres théories linguistiques.

4- L'émergence du Français Instrumental (FI)

Il est à noter qu'au début des années soixante-dix, un autre type de français de spécialité commence à gagner du terrain. Cette fois-ci, il s'agit du Français Instrumental dont l'appellation a été lancée en Amérique latine. « *L'adjectif « instrumental » véhicule l'image d'une langue objet, d'une langue outil permettant d'exécuter des actions, d'effectuer des opérations langagières dans une visée pratique et une sorte de transparence des messages* » (Holtzer., 2004, 13) Le français instrumental accorde une importance particulière à la lecture des textes spécialisés. Son objectif principal consiste à mettre l'enseignement au service du développement technique et scientifique. Aupècle et Alvarez voient le français instrumental ainsi : « *C'est l'enseignement du français, langue étrangère, à des étudiants qui, sans se spécialiser en français, doivent avoir accès, en général dans leur pays, à des documents écrits de caractère informationnel* » (Aupècle & Alvarez, 1977: 101) En s'appuyant sur des textes spécialisés, le FI prend en compte les publics auxquels ces textes s'adressent, ce qui a favorisé

certainement sa diffusion. Selon le FI, l'apprentissage du français n'est pas un objectif en lui-même mais il n'est qu'un moyen, voire un « *instrument* » pour faciliter l'accès aux textes de spécialité. Le public intéressé par ce type d'apprentissage est souvent des étudiants universitaires ou des doctorants qui cherchent à suivre des cours qui puissent les rendre autonomes en compréhension écrite. Cette expérience pédagogique du français instrumental a eu un grand succès en Amérique latine : Brésil, Mexique, Argentine, etc. Il commence à occuper le devant de la scène des colloques et des conférences des enseignants du FLE. Par exemple, lors des séminaires des enseignants de français latino-américains, organisés dans le cadre des *SEDIFRALE* (*Sesiones para Docentes e Investigadores de Frances Lengua extranjera*) (Sessions des doctorants et des chercheurs en français langue étrangère) qui se tiennent tous les deux ou trois ans depuis la fin des années soixante-dix, un des axes de recherche abordés régulièrement est celui du français instrumental. Rappelons également la création dès 1961 du Centre scientifique et technique de Mexico. Reste à souligner qu'à l'École Normale Supérieure de Lima (Pérou), un enseignement de mathématiques et d'informatiques est dispensé en français accompagné d'une formation linguistique.

4-1 L'approche méthodologique du Français Instrumental

Il convient de remarquer que la lecture est au centre d'intérêt de la pratique pédagogique du français instrumental. Elle commence à gagner du terrain face aux tendances pédagogiques traditionnelles. Celles-ci sont basées essentiellement sur la grammaire et la traduction. Elles cèdent leur place en faveur d'une conception de type « *approche globale* ». La réintroduction du FLE au Mozambique par exemple avait pour objectif d'aider les étudiants à avoir accès aux informations à travers la lecture : « *La finalité fondamentale première de l'enseignement du français à l'université a été jusqu'à présent de répondre aux besoins en FLE des étudiants et universitaires mozambicains dont la motivation principale est d'accéder au français pour des consultations bibliographiques et une documentation scientifique dans les différentes spécialités* » (Document interne du Service de Coopération et d'Action Culturelle au Mozambique, 1996 repris par Holtez, 2004 : 14)

La lecture est considérée donc comme un processus de construction de sens qui se fait chez le sujet-lecteur. Selon Moirand (1978), ce dernier possède des données individuelles qui l'aident à comprendre les unités textuelles : unités morpho-syntaxiques, rapport entre paragraphes et phrases et les idées constitutives du texte, indices iconographiques (illustration, graphiques et tableaux) et les indices discursifs. Notons que les données individuelles

concernent principalement la personnalité du lecteur (goût, préférence, intérêt, etc.), son idéologie et ses connaissances préalables. Ces éléments jouent un rôle-clé dans le processus de lecture parce que l'objet de lecture est saisi à travers un tamis composé de ces facteurs mentionnés dessus. Parmi ces connaissances préalables, il faut tenir compte de certaines compétences dont jouit le sujet-lecteur. Ces compétences varient d'un lecteur à l'autre vu son éducation, sa culture et son milieu social. Il y a cinq types de compétences de lecture à savoir : compétence thématique (connaissance du thème), compétence discursive (schéma socioculturel acquis), compétence textuelle (ce qu'est un texte) et compétence linguistique (connaissance syntaxique et grammaticale) et compétence stratégique. Celle-ci concerne à la fois les habitudes de lecture et la capacité d'adapter les stratégies du projet de lecture aux caractéristiques typologiques du texte (Moirand, 1979). Notons que la saisie d'un texte dépend en premier lieu de l'individu lui-même. C'est lui qui semble être capable d'attribuer du sens à n'importe quelle donnée textuelle. Il est également influencé par sa communauté linguistique et interprétative. Lors du processus de lecture, une donnée textuelle suscite une donnée individuelle où s'établit un rapport entre ces deux données grâce à l'élaboration mentale. Celle-ci se fait par le biais des opérations cognitives d'analogie et d'inférence. Ces opérations sont à l'origine de la formulation d'hypothèses sur le contenu. Cette élaboration mentale exige certainement de mener une vérification dans le texte. Celle-ci pourrait aboutir à des reformulations de ces hypothèses qui seront à leur tour l'objet d'une nouvelle vérification. Il faut souligner l'importance de l'objectif de lecture dans le contexte du français instrumental. Des objectifs différents de la lecture du même texte aboutissent à des résultats différents. L'apprenant du français instrumental ne lit pas un texte spécialisé de la même manière s'il en fait le résumé ou l'analyse détaillée ou si encore il doit passer un examen dessus. C'est pour cela que les enseignants du français instrumental prennent en compte ces facteurs au cours de l'enseignement. Ils analysent préalablement les compétences à développer chez les étudiants.

Avant d'entamer le processus de l'enseignement du français instrumental, le formateur se pose plusieurs questions telles que : quels textes peut-il choisir ?, Comment peut-il les aborder si les apprenants n'ont pas la compétence linguistique en français ?, Comment peut-il répartir les textes choisis tout au long de la durée de l'apprentissage ? À propos de la première question, le choix des textes enseignés dans le cadre du français instrumental dépend en grande partie des besoins et des intérêts des apprenants et aussi de leurs connaissances préalables. Les textes les plus faciles sont ceux qui peuvent éveiller chez les apprenants des

connaissances préalables. Il s'agit des textes illustrés (publicités), des textes à organisations discursives très nettes (un sondage) ou bien des textes dont la thématique est connue par les apprenants (l'actualité politique ou économique par exemple). De tels textes sont capables de provoquer le déclenchement du processus de compréhension qui amène aux premières inférences et à la formulation d'hypothèses. Au premier semestre de l'apprentissage, l'enseignant de français instrumental préfère des textes tirés de la presse francophone dont le contenu est accessible aux apprenants qui, à ce stade, peuvent être intéressés par des domaines de spécialité différents. Ce n'est qu'au 2^{ème} semestre qu'ils sont confrontés à des textes de spécialité et regroupés par discipline.

Quant à la deuxième question portant sur la manière d'aborder les textes spécialisés, l'enseignant du français instrumental suit plusieurs niveaux de lecture globale. D'après Moirand (1990) la lecture globale permet de réaliser les premières hypothèses, le repérage de l'architecture du texte et les premières inférences. Elle se réalise grâce aux activités mentales concernant l'observation, l'association, la comparaison et l'inférence. L'enseignant se charge de développer ces aptitudes par des activités chez les apprenants. Le deuxième niveau de lecture vise les points principaux qui ne sont pas définis d'une façon catégorique mais ils varient selon l'objectif de la lecture. Dans un texte donné, ce qui intéresse un étudiant n'attire pas nécessairement l'attention d'un autre. Dans le cadre du français instrumental, l'enseignant aide les apprenants à exprimer ce qu'ils veulent chercher dans le texte. Ceci les amène à la lecture sélective liée certainement à l'objectif de l'apprenant. À propos de la lecture intégrale, elle porte sur la compréhension de la micro-linguistique, les éléments de cohésion et le repérage énonciatif : auteur, lieu et moment de l'énonciation, destinataire (imaginaire ou du moins générique), support (où le texte se trouve publié) et les intentions d'énonciation. À partir de ce niveau de lecture, l'apprenant a la possibilité de procéder à l'analyse des stratégies linguistiques. L'apprenant semble aussi être capable de mieux réaliser la lecture critique. La pédagogie du français instrumental aide l'apprenant à lire d'une façon autonome tout en développant chez lui l'esprit critique. En abordant un texte donné, l'apprenant de FI est en mesure de le lire de façon critique en établissant un rapport permanent entre ses connaissances préalables et les nouvelles idées suscitées par le texte. La lecture proposée par le français instrumental se différencie de la lecture linéaire. Celle-ci est fondée sur la compréhension mot à mot, ligne par ligne, ce qui mène à la traduction littérale qui empêche la construction du sens globale du texte.

4-2 Un exemple de cours du Français Instrumental

Dans son article, *Cursus universitaire de formation au français spécialisé, Brésil : des expériences non conventionnelles*, Coracini (1990) met l'accent sur son expérience dans l'enseignement du français instrumental. Elle propose à ses étudiants un texte intitulé *L'École où les rôles sont prédéterminés*. Les apprenants sont un public hétérogène issu de différentes spécialités. Le texte porte sur un sondage mené auprès des enseignants sur les critères d'un bon élève. Il se compose d'un titre en gras, des citations en italique et une illustration d'un professeur s'adressant aux élèves qui sont en train de prendre des notes. Pour aborder ce texte dans un cours de français instrumental, l'enseignant procède en suivant des étapes distinctives. D'abord, le professeur distribue le texte plié de sorte que les élèves ne puissent voir que l'illustration. Ensuite, il leur demande d'en parler. La discussion entre les élèves et le professeur se fait en langue maternelle (le portugais). Le professeur a eu les réponses suivantes :

- « - *Il s'agit d'une salle de classe : un prof et un groupe d'élèves* » ;
 - « - *C'est un exemple de l'enseignement traditionnel : seul le prof parle ; les élèves doivent l'écouter* » ;
 - « - *C'est un groupe très sage : tout le monde prend note de ce que le prof dit* » ;
 - « - *C'est un cours traditionnel comme il y en a pas mal au Brésil* »
- (Coracini, 1990: 155)

Pendant la discussion, l'enseignant note les réponses des élèves au tableau en français. Ensuite, il leur demande de déplier le texte et de le regarder comme un tout sans le lire. Les caractères en gras du titre et les passages écrits en italique et en majuscule ont attiré l'attention des apprenants. Ensuite le formateur leur demande de justifier une telle conception graphique. Grâce aux guillemets et à la signification de la première phrase, quelques apprenants ont constaté qu'il s'agit de l'opinion de certains enseignants à propos des critères qui font un bon élève. Pendant l'étape suivante de la lecture du même texte, les apprenants se sont rendu compte de la critique scolaire. Celle-ci se fait grâce à ces données typographiques. Quant à la dernière étape, Coracini note : « *Finalement, on a essayé de comprendre les trois définitions du bon élève fournies dans le texte en mettant en relation les « qualités », citées à droite et celle que l'on peut trouver à gauche* » (Ibidem)

L'auteur de l'article met en relief une autre approche méthodologique pour aborder le même texte dans le cadre du français instrumental. Il propose de s'attaquer directement au texte en demandant aux apprenants de trouver les critères d'un bon élève vus par les enseignants. Après avoir compris l'opposition entre l'opinion des enseignants et celle des

futurs enseignants, les apprenants sont capables de comprendre le titre « *où les rôles sont prédéterminés* ». Après la compréhension, le professeur passe à une activité de conceptualisation qui consiste à élaborer des fiches grammaticales. Les apprenants ont relevé les mots suivants : « *alors que* », « *d'où* », « *et par là* », « *leurs* » et « *cet* ». Après avoir réfléchi sur la valeur de ces mots, ceux-ci sont classés en deux catégories : la première concerne l'opposition et la deuxième porte sur la façon d'introduire la conséquence. L'enseignant constate que ces mots ne posent pas de problèmes au niveau de la compréhension. Par contre, il souligne l'importance d'un travail d'explication qui a deux aspects : l'un est psychologique visant à rassurer les apprenants, l'autre est pratique au cas où les connaissances préalables ne sont pas suffisantes pour construire du sens.

Voilà donc, comment le Français Instrumental s'intéresse à la lecture pour aborder des textes spécialisés par un public débutant en français. Le FI place l'apprenant au centre de l'apprentissage vu qu'il est un sujet énonciateur capable de prendre en charge son apprentissage et de déterminer les stratégies pédagogiques. Une telle approche méthodologique favorise certainement la pluralité des lectures conçues à partir des connaissances préalables de chaque lecteur. Notons aussi que la réussite du français instrumental en Amérique latine est due au rôle civilisationnel du français. Grâce à sa dimension mondiale, le français dépasse les frontières de l'Hexagone pour venir en aide à d'autres pays. Dans ce contexte, le français n'est pas seulement une langue à apprendre mais aussi il véhicule aussi des savoirs dans des domaines différents. Une telle vision marque bien sûr l'aspect instrumental du français qui daterait de la fin du dix-huitième siècle où une volonté politique s'affiche pour imposer un français national au détriment des patois. Cette volonté avait été déjà adoptée par l'abbé Grégoire, Condorcet et Talleyrand. Lors de l'examen du rapport de l'abbé Grégoire à l'Assemblée Nationale le 6 juin 1794, Talleyrand exprime cette vision instrumentale du français : « *Pour perfectionner l'agriculture, toutes les branches de l'économie rurale, si arriérées chez nous, la connaissance de la langue nationale est également indispensable* » (cité par Chaudenson, 1989 : 17). D'une part, le français en tant que langue nationale, assure le droit de participer à la vie politique, et d'autre part, il facilite également la modernisation de la vie professionnelle comme par exemple le domaine de l'agriculture déjà cité dans l'intervention de Talleyrand. Un autre exemple à retenir dans l'histoire du français instrumental est celui d'Onésime Reclus (1880) qui souligne l'aspect instrumental et utilitaire du français : « *Il serait bon que la francophonie doublât ou triplât ou pendant que décupleront certaines hétéroglotties : car l'humanité qui vient se souciera peu de*

beaux idiomes, des littératures superbes, des droits historiques ; elle n'aura d'attention que pour les langues très parlées, et par cela même très utiles » (Ibidem : 21)

4-3 Les limites du Français Instrumental

Le français Instrumental est la cible de certaines critiques. D'abord, certains didacticiens ont mis l'accent sur le danger de l'instrumentalisation de la langue. « *Un apprentissage et un enseignement peuvent être dits fonctionnels sans pour autant s'en tenir à des finalités instrumentales* » (Coste, 1979 : 56). En fait, il s'agit d'une double critique à l'égard du FI. D'une part, c'est la mise en cause des dérives technocratiques des systèmes d'enseignement des langues aux adultes dans un contexte de marchandisation du monde. C'est pourquoi, certains didacticiens dénoncent la perversion du rôle de l'enseignant qui est devenu le fournisseur d'un savoir « *produit pour être vendu* », consommé « *pour être échangé* » (Houssaye, 1988 : 239). D'autre part, la conception instrumentale de la langue a été mise en question, au cours des années 1980, par la linguistique du discours et les travaux sur l'énonciation. Ceux-ci ont mis en relief la subjectivité des discours qui marquent la présence de l'énonciateur dans les textes (Benvéniste, 1966). Le discours scientifique est réputé par son objectivité et sa neutralité. Or, comme tout discours, il est construit à partir d'un mode argumentatif portant les traces de la présence de l'énonciateur.

De même, nous pensons que le français instrumental n'est pas toujours capable de répondre aux besoins des apprenants ni de susciter leur motivation. Ces apprenants ont parfois des besoins qui concernent l'expression et la compréhension orales. Or, le français instrumental place l'écrit au premier rang de ses préoccupations au détriment de l'oral de l'apprentissage. C'est pour cela que le français instrumental est incapable de développer certaines compétences communicatives notamment orales demandées par des publics comme ceux du français du tourisme et du français des affaires. Ces deux domaines demandent aux professionnels d'être capables de prendre contact avec un public dans les hôtels, les restaurants, les musées, les banques, les entreprises, etc. Dans ces cas, le recours à l'oral est prioritaire par rapport à l'écrit. C'est pourquoi, le français instrumental, dépendant de la lecture globale, a du mal à frayer son chemin dans les domaines privilégiant l'aspect oral de la communication. Ce cas s'applique également à d'autres domaines comme par exemple ceux des relations internationales, de la poste et des télécommunications, du journalisme, des relations publiques et de l'administration, etc. Une autre critique est à retenir, celle du décalage des objectifs. Il s'agit de la différence entre les objectifs des cours du français

instrumental (dégager le contenu par les moyens les plus économiques) et les objectifs académiques. Ceux-ci consistent à passer des examens basés sur des modalités traditionnelles (la traduction ou la maîtrise des connaissances grammaticales). De son côté, Lehmann met en doute la généralisation du français instrumental en Amérique latine dans certains pays comme le Pérou et le Costa Rica :

« Une telle généralisation du français instrumental, si elle se produisait effectivement, serait à bien des égards en contradiction avec les principes qui étaient à son origine: coller au plus près des besoins de publics d'un type particulier grâce à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques adaptées » (Lehmann, 1993 : 80)

De toute façon, malgré toutes ces critiques adressées au français instrumental, ce dernier est considéré comme un nouvel apport au FOS. Né hors de l'Hexagone, il a contribué à faciliter l'accès aux textes spécialisés pour des publics spécifiques et professionnels. Cette approche ne fait que préparer le terrain à l'émergence du français fonctionnel au milieu des années soixante-dix. Celui-ci constitue, on le verra ci-dessous, une étape importante dans l'histoire du FOS.

5- Le Français Fonctionnel (FF)

Le français fonctionnel a vu le jour au cours de l'année 1974, riche en évolutions politiques et économiques. Sur le plan économique, le monde est obligé alors de gérer la crise économique due au choc pétrolier, situation qui a eu des répercussions négatives sur la diffusion du français à l'étranger. La langue de Molière est victime d'un recul remarquable au niveau mondial qui se manifeste à travers plusieurs changements (Lehmann, 1993) à savoir :

- Plusieurs pays décident de diminuer les heures consacrées à l'enseignement des langues étrangères, y compris le français,
- Le recul du français gagne aussi les anciennes colonies en Afrique noire qui était considérée comme un espace francophone traditionnel,
- Le gouvernement français mène des restrictions budgétaires vis-à-vis de la diffusion du français à l'étranger :
 - * Disparition des « commissions audiovisuelles »,
 - * Diminution du nombre des coopérants culturels,
 - * Création des « bureaux pédagogiques ».

Face à cette dégradation de la diffusion du français à l'étranger, les responsables du Ministère des Affaires Étrangères notamment ceux de la Direction Générale des Relations

culturelles, Scientifiques et Techniques (DGRCST) ont pris l'initiative de chercher de nouveaux publics qui pourraient rendre au français sa position privilégiée à l'étranger. Les publics visés sont à la fois des scientifiques, des techniciens et des professionnels. Cette volonté de récupérer la position privilégiée du français sur la scène internationale est exprimée dans certains documents internes du Ministère des Affaires Étrangères (MAE) :

- « *La culture n'est pas seulement littéraire mais scientifique* »,
- « *Une attention particulière devra être portée à la catégorie des adultes motivés* »,
- « *Il importe d'étendre l'usage du français comme langue de spécialité* »,
- « *L'activité de nos missions à l'étranger doit être orientée vers les sciences humaines* » (MAE : documents internes repris par Lehmann, 1993 : 70)

Ces citations expriment clairement la forte volonté des décideurs de la diffusion du français à l'étranger de développer cette langue en régression. Cette volonté est marquée par deux aspects essentiels. D'une part, l'enseignement du français ne se limite pas à un public littéraire (les étudiants des facultés des Lettres ou de Pédagogie) mais il s'adresse aussi à un public plus diversifié qui touche tous les domaines professionnels. Alors, le champ du français s'élargit pour atteindre de nouveaux publics, donc une demande croissante. D'autre part, on parle d'un français fonctionnel plutôt que du français secondaire enseigné dans les écoles comme première ou deuxième langue étrangère. Dans ce contexte, notons que le terme du « *français fonctionnel* » fait son apparition notamment dans les textes officiels et les milieux didactiques :

- En 1975, le CREDIF organise un séminaire intitulé : « *Session de formation sur le français fonctionnel* »,
- « *Approches d'un français fonctionnel* », Études de linguistique appliquée N° 23, 1976,
- Aupècle, M. & Alvarez, G. *Français instrumental et fonctionnel*, AUPELF, 1977,
- Rencontres didactiques à Mexico « *L'enseignement fonctionnel du français en Amérique latine en 1977* »

Cette volonté politique favorisant le français fonctionnel aboutit à une évolution considérable de ce dernier. Cette évolution se concrétise par plusieurs mesures ayant pour objectif de maintenir le français à l'étranger, mentionnons les plus importantes :

- Lancement par le Ministère des Affaires Étrangères de 14 films (1975-1978) intitulés « *Témoignages pédagogiques* » dont dix sont consacrés à l'enseignement du français fonctionnel ;

- Création en 1976 des centres d'études et de documentation scientifique et technique (CEDST Mexico et à Lima par exemple) et des formations linguistiques à l'appui comme celles menées à la faculté des sciences de Khartoum au Soudan ;
- Tentatives d'implanter des enseignements techniques et scientifiques aux universités à l'étranger : Université de Hamadan en Iran et Collège Technologique Swon en Corée ;
- Multiplication des missions portant sur le français fonctionnel à l'étranger apportant elles formation, expertise et aussi assistance pédagogique en français fonctionnel ;
- Le programme intitulé «*Formation des boursiers prioritaires*» lancé en 1976 par le gouvernement Chirac (1974-1976) dans le cadre du septième plan, concerne neuf pays non-francophones avec lesquels la France veut développer ses relations. Les pays concernés sont riches en matières dites stratégiques comme le pétrole et l'uranium. Ceci montre les imbrications qui se sont établies entre la politique et le français fonctionnel. Ce dernier semble alors être au service d'une politique adaptée par le gouvernement Chirac. En 1977, on assiste à la publication du rapport François qui trace les grandes lignes de cette politique : « *Les actions de coopération devraient être redéployées de manière à développer les actions de coopération des futurs élites des pays qui sont, ou qui ont vocation de devenir des partenaires économiques privilégiés de notre pays* » (repris par Lehmann, 1993 : 71).

Le même rapport indique les caractéristiques des pays visés par ce programme de formation. Ils sont des pays : « *proches du décollage économique* », « *stables politiquement* », « *aptes à jouer un rôle pilote dans une zone géographique donnée* », « *fortement solvables (exportateurs de pétrole)* », « *vendeurs des matières premières ou acheteurs de produits finis* » (Ibidem). Le « *programme des boursiers prioritaires* » assure à des étudiants d'élite une formation souvent du troisième cycle. Cette formation se fait dans des établissements de l'enseignement supérieur français. Le fait de centrer ce programme sur une catégorie particulière d'étudiants étrangers indique la nature institutionnelle et politique du français fonctionnel. Lors des rencontres interuniversitaires (1979, 1980, 1981), des formations linguistiques ont été prises en charge par l'AUPELF et par le CREDIF. Notons également que ce programme est au centre d'autres opérations du français fonctionnel comme :

- Cette vague du français fonctionnel a des effets éditoriaux. De 1970 à 1980, les matériels pédagogiques et les réflexions méthodologiques se sont multipliés,

- Le Ministère des Affaires Étrangères a organisé, par le biais du CREDIF, le « *Séminaire sur l'enseignement fonctionnel du français* » (1975-1979) qui était considéré comme la formation des formateurs prioritaires.

Cette tendance soutenue par les responsables politiques continue à occuper le devant de la scène jusqu'à la fin des années soixante-dix. On souligne l'intervention du ministre François-Poncet à propos de la politique culturelle et extérieure de la France. Il affirme l'importance de : « *s'adapter à la demande d'un public nouveau qui souhaite apprendre le français comme moyen d'accès à une spécialisation scientifique ou technique, donc comme langue véhiculaire* ». (Ibidem : 72).

5-1 L'approche méthodologique du français fonctionnel

La méthodologie du français fonctionnel tourne le dos aux approches méthodologiques précédentes. Elle essaye de se distancier vis-à-vis des langues de spécialité. Cette distanciation méthodologique se manifeste par certains rejets :

- Le premier rejet concerne les cursus longs composés de trois étapes traditionnelles (Niveau 1, Niveau 2, Perfectionnement). De tels cursus exigent beaucoup de temps dont le public visé ne dispose pas. En principe, celui-ci est un public professionnel qui ne consacre qu'une faible marge de son temps à l'apprentissage. C'est pourquoi, ces publics finissent, au bout d'un certain temps, par abandonner cet apprentissage. Ce dernier est fondé essentiellement sur la sélection du contenu plutôt que sur les besoins des apprenants et leurs situations professionnelles visées,
- Le deuxième rejet touche « *les méthodes lourdes* » définies comme « *ensemble pédagogique généralement édité entièrement construit et couvrant plusieurs centaines d'heures d'enseignement* » (Ibidem : 97) En effet, ces méthodes dites lourdes se caractérisent par :
 - Une longue durée d'apprentissage ;
 - Une élaboration qui exige beaucoup de temps en vue de réaliser les trois niveaux mentionnés ;
 - Les deux caractéristiques précédentes ont de mauvaises répercussions au niveau éditorial et pédagogique. D'une part, ces matériaux coûtent très cher pour le public visé qui a, alors, du mal à poursuivre son apprentissage. D'autre part, ces méthodes

n'encouragent pas la multiplication pédagogique pour répondre aux besoins d'un public assez diversifié,

- Ces méthodes manquent de souplesse et d'adaptabilité, nécessaires pour la diversification des publics spécialisés,

- Le français fonctionnel rejette également les méthodes universalistes et maximalistes. Celles-ci ne s'intéressent pas à la diversité des publics visés. Rappelons par exemple la méthode du *Français scientifique et technique*. Ces méthodes ne prennent pas en compte les besoins langagiers spécialisés des apprenants. De même, le facteur temps constitue un élément-clé dans l'enseignement du français fonctionnel. Vu le temps limité accordé par ce public à l'apprentissage, il est donc difficile d'envisager un apprentissage qui vise à la fois l'oral, l'écrit, la compréhension et l'expression,

- Le français fonctionnel s'érige aussi contre l'élaboration des méthodes fondées sur des comptages lexicaux. Une telle approche méthodologique était contestée à l'époque. Dans ce contexte, citons par exemple *Le Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique* qui consiste à donner un inventaire lexical à l'instar du *Français Fondamental*. Cette approche lexicale semble être inadéquate surtout qu'elle est réalisée à partir de l'écrit. De même, ces méthodes sont connues par un « *tronc commun scientifique* » que Lehmann ne tarde pas à critiquer : « *On ne voyait ni sur quelle théorie linguistique, ni sur quelle réalité de la pratique langagière ordinaire des scientifiques, ni non plus sur quel modèle épistémologique ou académique d'organisation des savoirs scientifiques pouvait reposer un tel découpage* » (Lehmann, 1993 : 98)

- Reste à souligner également que le public spécialisé tient à avoir accès aux textes authentiques concernant leurs domaines professionnels. Ceci remet en cause l'élaboration même des méthodes destinées à ces publics intéressés à traiter des textes authentiques.

Les rejets du français de spécialité ne font que préparer le terrain à l'émergence, au sein des milieux didactiques, de la notion du français fonctionnel. Celle-ci a vu le jour pour la première fois dans un article intitulé *Monsieur Thibaut et le bec Bunsen* de Louis Porcher (1976). Cet article a fait couler, à l'époque, beaucoup d'encre d'autant plus qu'il constitue la charnière entre deux visions différentes de l'apprentissage du français destiné aux publics

spécialisés. L'auteur de l'article se rappelle, lors d'une table ronde portant sur le FOS organisé en Mars 2002, de vives réactions suscitées à la suite de la publication de ce fameux article:

« J'ai écrit un petit texte (...), qui s'appelait « Monsieur Thibaut et le Bec Bunsen » qui a fait un barouf épouvantable malgré moi et qui disait: mais au fond (moi j'arrivais dans le FLE donc j'y connaissais rien), je ne vois pas ce que veut dire « français fonctionnel ». Moi, je crois qu'il y a un enseignement fonctionnel du français. C'est tout ce qu'il y avait dans l'article (...). A l'époque ça a secoué beaucoup les gens, au point qu'il y a eu plusieurs dizaines d'arrivées de courrier au ministère des Affaires étrangères demandant que je sois foutu à la porte. » (Porcher, 2002 : 85-86).

Il critique les tenants de la méthodologie structuro-global audiovisuelle dès le titre de son article puisqu'il fait référence à un des personnages de la méthode « *Voix et Images de France* ». Dans cet article, Porcher L. se charge de donner une définition du français fonctionnel où il met en évidence la fonctionnalité de l'apprentissage du français en le liant aux buts des apprenants:

« La meilleure définition du français fonctionnel nous paraît être celle d'un français qui sert à quelque chose par rapport à l'élève (et à l'avis) même de ses destinataires. Cette notion ne se confond évidemment pas avec celle de langue-outil, mais elle fait litière des croyances à l'apprentissage de la langue française pour elle-même (...). Le français fonctionnel est celui que l'on enseigne en fonction d'un but » (Porcher, 1976 : 16)

Dans ce contexte, l'auteur de cet article indique que le champ du français fonctionnel dépasse celui du français scientifique et technique ou même celui de langues de spécialité. Depuis sa publication en 1976, cet article a eu des échos auprès des didacticiens. Parmi eux, Denis Lehmann, une des figures de proue dans le domaine du français fonctionnel, lance pour la première fois en 1980 l'expression *Enseignement fonctionnel du français*, plus parlante que celle du français fonctionnel, qui n'est en réalité qu'une commodité de formulation. L'expression de Lehmann exige l'adéquation entre les pratiques pédagogiques et les objectifs visés quel que soit le domaine de l'apprentissage du français :

« Par-delà les différences de publics et de contenus, est fonctionnel tout enseignement mettant en œuvre des pratiques qui sont en adéquation avec les objectifs assignés ; à ce titre, l'enseignement de la poésie, voire de l'orthographe, peut être parfaitement fonctionnel dans des situations pédagogiques qui en font l'objet premier, alors que celle du discours de la chimie- à supposer qu'il soit un- ne saurait évidemment l'être à tout coup. Il n'y a donc pas de langages et encore moins de langues, fonctionnels, mais des enseignements plus ou moins fonctionnels de tel ou tel aspect langagier dans telle ou telle situation » (Lehmann, 1980 : 121)

Cette vision du français fonctionnel élargit certainement le champ de ce dernier. Avant la vision de Lehmann, le français fonctionnel n'est qu'un synonyme de l'apprentissage d'un

français spécialisé dans un domaine donné visant à atteindre un but précis. Mais Lehmann vient de donner une coloration à la fois pédagogique et fonctionnelle de l'enseignement du français.

De son côté, Porcher refuse toute opposition entre le français fonctionnel et le Français Fondamental. Pour lui, il s'agit plutôt d'une rénovation dans l'enseignement du français langue étrangère qui met des pratiques pédagogiques au service des objectifs visés. Il indique : « *L'important n'est pas tant que l'enseignement de la langue porte sur de nouveaux domaines : ce qui compte, c'est bien plutôt la nouvelle perspective méthodologique dans laquelle il s'inscrit. Cette dernière englobe en effet la première et lui donne seule sa véritable portée* » (Porcher, 1976 : 16)

En fait, l'appellation du français fonctionnel sera utilisée après la publication de l'article de Porcher pour désigner des conceptions méthodologiques diverses. Celles-ci ont besoin de changer de peau, soit par peur de disparaître, soit pour favoriser leur retour sur la scène didactique. Elles essaient alors de rejoindre la montée en force du français fonctionnel en vue de profiter du soutien accordé par les politiques et de l'intérêt porté par les didacticiens à ce type d'enseignement. À ce stade, il s'avère intéressant de souligner l'exemple du français instrumental qui semble être un exemple représentatif de ces méthodologies qui ont tendance à se rénover. Il se développe, comme on l'a vu plus haut, en Amérique latine où on considère l'enseignement du français comme moyen du développement scientifique et technique.

5-2 Des modèles du français fonctionnel

Au cours des années soixante-dix, les modèles du français fonctionnel se multiplient pour répondre aux demandes des publics spécifiques. En 1975, un modèle du français fonctionnel est au centre des réflexions des participants aux « *Séminaires sur l'enseignement fonctionnel du français* » organisé par le CREDIF. Ce modèle a été élaboré par Lehmann à l'intention des techniciens étrangers venus passer un stage en électronique en France. Il est inspiré des travaux du Conseil de l'Europe et du *Niveau Seuil* du français. Il est basé sur trois étapes. La première concerne l'identification des apprenants qui se fait à partir de différents critères dont, parmi d'autres, la spécialité des apprenants en prenant en compte bien sûr leur niveau en langue cible. La deuxième étape porte sur l'inventaire des situations de communication prévues pendant le stage. Il ne s'agit plus de situations fabriquées pour un usage pédagogique mais plutôt des situations réelles. Après la sélection de ces situations, elles servent

principalement à élaborer le contenu. Quant à la troisième étape, Lehmann analyse les actes de paroles, les éléments de grammaire sémantique et les notions que les apprenants devront comprendre, s'approprier et produire au cours de ces situations.

Sous le titre d'*idée globale de la démarche fonctionnelle, telle que nous l'avons analysée au cours des Séminaires de maîtrise des années 77-78 et 78-79*, Moirand (1980) met l'accent sur un autre modèle du français fonctionnel. Ce dernier est composé de 4 étapes successives où les trois premières sont identiques au modèle précédent. Ce modèle ne s'inspire pas du *Niveau Seuil* français mais se base essentiellement sur l'analyse du discours. À partir d'un tableau descriptif présenté ci-dessous, on observe que ce modèle est plus détaillé que le précédent. Par exemple, à la première étape, Moirand ne se contente pas seulement d'identifier les apprenants mais également les enseignants et les institutions qui ont un rôle considérable dans le processus apprentissage/enseignement. Dans la quatrième étape, elle met en relief la démarche pédagogique qui devrait être suivie par l'enseignant et l'apprenant tout en accordant une importance particulière aux interactions entre les deux. Enfin le schéma souligne, comme nous l'avons indiqué plus haut, l'intérêt porté à l'analyse du discours.

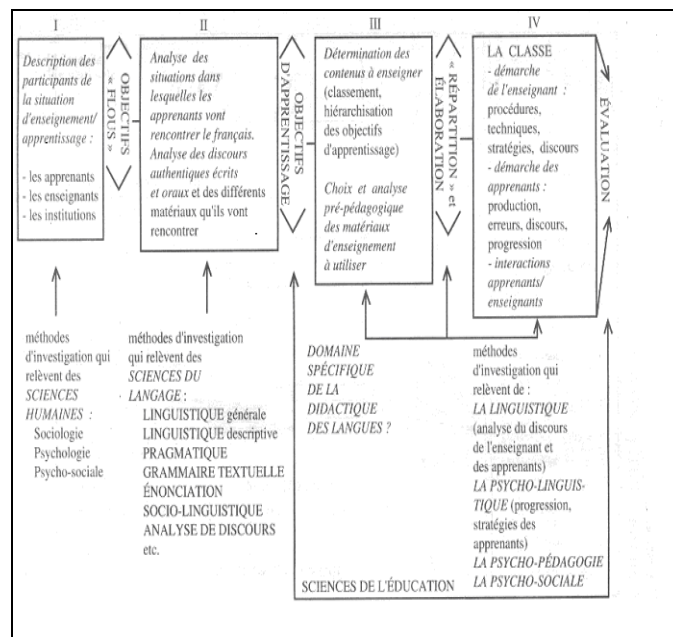


Figure 2 : Un modèle pour une démarche fonctionnelle (Moirand, 1980 : 7)

Un autre modèle du français fonctionnel à retenir, celui de Porquier, Lehmann et Khan (1981). Le modèle fonctionnel circulaire qu'ils proposent, a presque le même contenu des modèles précédents. Ce qui attire notre attention, c'est la forme circulaire de ce modèle qui essaye d'éviter la linéarité des étapes des autres modèles. En l'observant, on trouve que

l'apprentissage est au centre du schéma qui est régi par quatre blocs principaux : la description des participants de la situation d'enseignement/apprentissage, l'inventaire et l'analyse des situations d'utilisation du français, la mise en forme pédagogique et enfin le dernier bloc regroupe ensemble l'analyse de discours authentique, les outils didactiques et l'élaboration des outils. Ce modèle prend en compte également les objectifs généraux qui concernent à la fois l'analyse des situations et les capacités communicatives visées ainsi que le matériel utilisé. La remarque principale qu'on peut porter sur ce modèle est ce jeu de flèches qui met l'accent sur les interactions entre les différentes activités. En fait, l'apport principal de ce modèle est fondé sur deux éléments principaux : le premier consiste à éviter le parcours traditionnel des étapes successives à franchir. Le deuxième souligne l'intérêt croissant porté à l'apprentissage en tant que catalyseur de toute activité pédagogique.

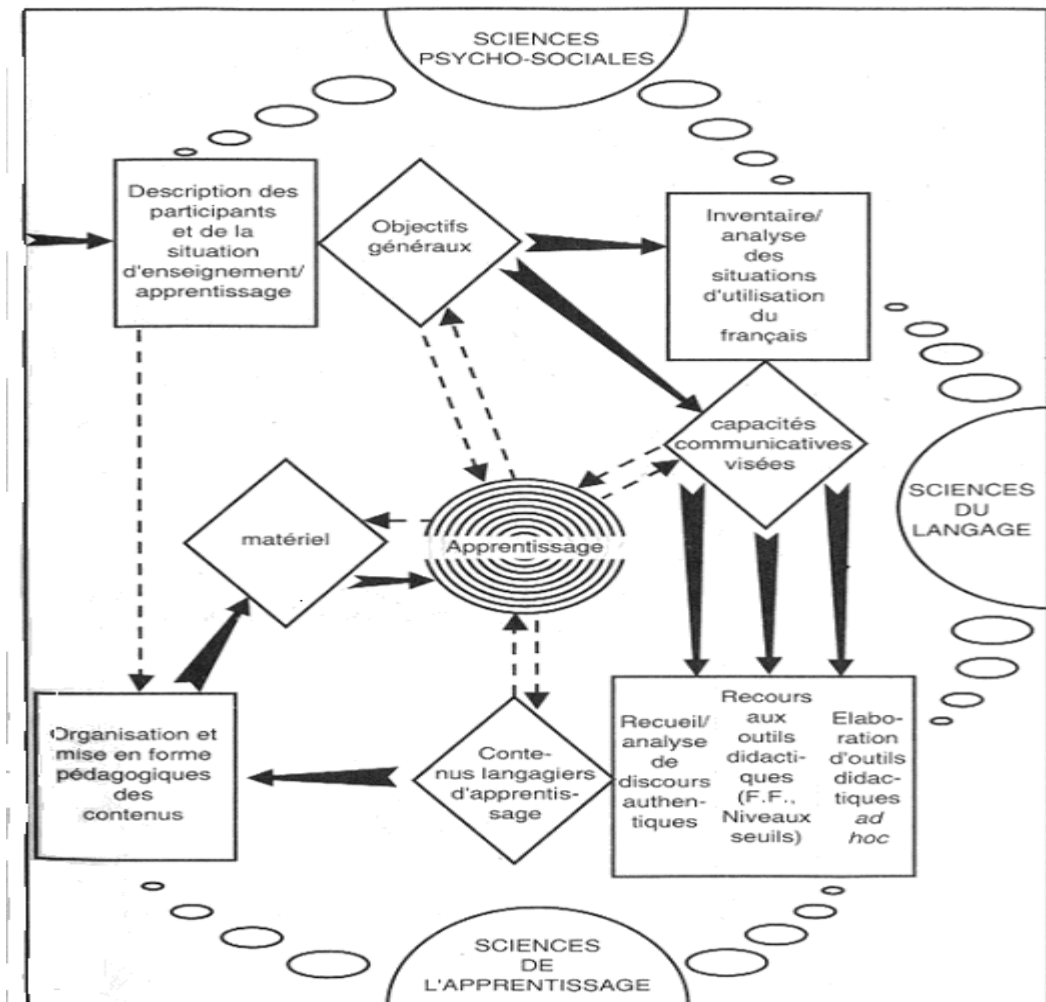


Figure 3 : Un modèle fonctionnel circulaire (Porquier-Lehmann-Khan, 1981)

Avant de conclure cette présentation des modèles du français fonctionnel, il est important de souligner *le modèle tri-dimensionnel* proposé par Vigner (1980) dans son livre *Didactique fonctionnelle du français*. L'appellation de ce modèle est due aux trois dimensions sur lesquelles repose ce modèle. La première dimension concerne les niveaux d'activités : métiers, professions et activités scientifiques. La deuxième dimension du modèle porte sur le « *domaine de référence* » où l'auteur entame une classification des disciplines scientifiques en accordant une importance particulière à la diversité de l'activité cognitive. Enfin, la troisième dimension souligne les « *composantes langagières* » où Vigner se contente d'en citer les quatre traditionnelles « *parler, écouter, lire, écrire* ». Le modèle de Vigner suit le même schéma adopté par les autres modèles déjà mentionnés à propos de l'identification des besoins et la prise en compte des situations visées. Mais un élément le différencie des autres modèles : la rupture entre d'une part les apprenants « leurs besoins et leurs objectifs » et d'autre part la réponse pédagogique proposée. Cette rupture trouve sa justification dans le fait que Vigner ne croit pas à la présence d'un fossé méthodologique entre les langues de spécialité et l'enseignement fonctionnel du français. Lehmann va plus loin dans sa justification de la rupture méthodologique chez Vigner en contextualisant la vision pédagogique de cet auteur au niveau spatial et temporel :

« *Sans doute est-ce également parce que les réalisations pédagogiques sur lesquelles s'appuie sa construction avaient pour cadre des pays d'Afrique où le français est (ou était à l'époque) la langue d'enseignement des disciplines scientifiques et techniques, avec les contraintes que cela implique s'agissant du type de pédagogie qu'il est possible de mettre en œuvre dans un contexte scolaire déterminé* » (Lehmann, 1993 : 106)

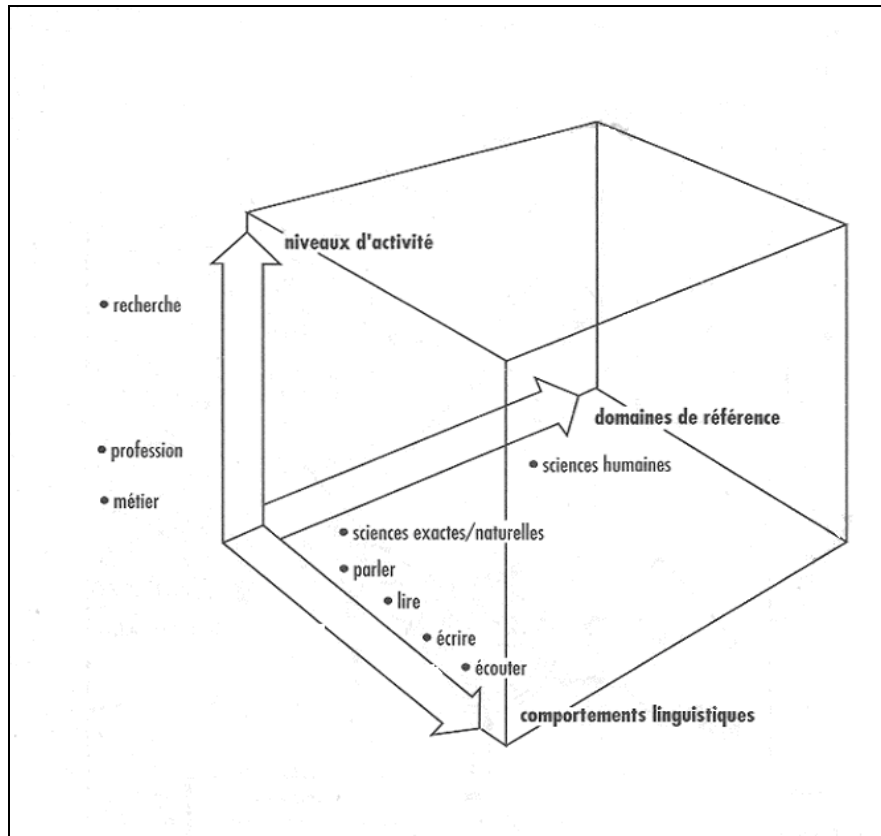


Figure 4 : Modèle tri-dimensionnel de Vigner (1980 : 52)

Après cette présentation des modèles du français fonctionnel, nous constatons quelques points communs entre leurs approches méthodologiques. Vient en premier lieu, cette prise en compte des besoins du public visé qui occupent le centre d'intérêt de la première étape de chaque modèle. Ce dernier s'intéresse également à faire une description des enseignants (leur formation, leur expérience, etc.) et des institutions (leurs objectifs, les matériels disponibles et le temps accordé à l'apprentissage). S'agissant du deuxième point commun, les tenants du français fonctionnel analysent les situations dans lesquelles les apprenants vont utiliser le français. Une autre remarque est à retenir, celle de l'interaction entre les différentes composantes du processus éducatif du français fonctionnel. Cette interaction se manifeste dans le modèle proposé par Lehmann dans le but d'éviter la linéarité traditionnelle des modèles du français fonctionnel comme celle du modèle conçu par Moirand. Cette interaction a pour mission d'aider les enseignants à élaborer leurs cours en fonction de l'apprentissage et de ses contraintes. De même, ces modèles du français fonctionnel expriment clairement les rejets pédagogiques qui ont favorisé l'émergence du français fonctionnel (rejet des cursus longs à trois étapes, rejet des méthodes universalistes, rejet des méthodes lourdes, etc.).

Il est à noter que ces modèles sont souples dans la mesure où ils n'imposent pas aux enseignants un parcours obligatoire à suivre, mais au contraire ils proposent les grandes lignes d'une approche fonctionnelle de l'enseignement du français. C'est à l'enseignant d'élaborer son cours non selon un contenu de type du comptage lexical, mais selon les besoins du public visé tout en prenant en compte les contraintes institutionnelles et également les particularités du domaine visé. Ceci mène à des approches méthodologiques différentes. Par exemple, un enseignant chinois ne prépare pas son cours de français des affaires destiné à des comptables chinois qui s'appêtent à passer un stage de gestion à Paris comme son collègue égyptien qui élabore les mêmes cours pour des étudiants de la filière francophone à l'Université d'Aïn-Chams en Égypte. Pourtant, tous les deux suivent les mêmes directives recommandées par les tenants du français fonctionnel. Ce dernier constitue, certes, un apport considérable dans le parcours du FOS mais il n'échappe pourtant aux critiques des didacticiens.

5-3 Le déclin du français fonctionnel

Certains didacticiens, à l'instar de Besse et Galisson (1980), commencent à porter quelques critiques à l'égard du français fonctionnel tout en mettant l'accent sur ses faiblesses méthodologiques. Leurs critiques tournent autour de cinq points principaux :

- 1- La liste des besoins du public visé ne mène pas nécessairement à celle des objectifs de l'apprentissage,
- 2- La description et l'analyse des situations cibles ne sont pas suffisantes pour la mise en scène de la situation de l'apprentissage,
- 3- Concernant l'intérêt porté aux besoins et aux manques des apprenants, les deux didacticiens pensent qu'il vaut mieux s'intéresser aux potentialités de l'apprentissage,
- 4- Les auteurs de *Polémique en didactique* (1980) trouvent que l'instabilité de rapport entre l'acte de parole donné et ses formulations possibles dans des situations différentes ne s'applique pas nécessairement aux utilisateurs des niveaux-seuils,
- 5- Ils reprochent au français fonctionnel son désintérêt vis-à-vis des spécialités culturelles qui ne sont pas prises en compte dans l'apprentissage. Ces spécialités culturelles de chaque société ou de chaque pays ont une grande influence dans les échanges professionnels.

Dans ce contexte, il est important de mettre en relief les travaux d'Edward T. Hall et Mildred Reed qui ont publié *Guide de comportement dans les affaires internationales, Allemagne, États-Unis, France* où ils indiquent que la communication entre les êtres se fait

non seulement par les langues mais aussi grâce à leurs comportements, leurs attitudes ou leurs postures corporelles. Dans cet ouvrage, les auteurs citent les différences culturelles dans le monde professionnel dans les trois pays. Ces différences culturelles pourraient mener à un blocage de compréhension. Nous en citons l'exemple suivant :

« Une cause importante de friction et de conflits dans le monde des affaires internationales est la conception différente de l'engagement. Cette conception, contre toute attente, diffère d'un pays à l'autre. Ce qui, dans un pays peut très bien être vu différemment dans un autre pays. Il nous semble qu'en France seulement l'engagement écrit est contraignant. Il est donc préférable pour des étrangers de toujours demander confirmation écrite d'un entretien. Un engagement verbal, pris en face à face ou au cours d'une conversation téléphonique, est souvent remis en question. En 1982, le président Reagan, convaincu d'avoir l'accord de François Mitterrand, annonce que les Alliés ont décidé d'une politique économique commune envers l'URSS. Un démenti des français suit de très près, avec une déclaration du président français stipulant en dernière minute que la France ne s'associera pas au projet. En matière de bilans, en France comme ailleurs, il serait aussi imprudent de prendre pour argent comptant les assurances données verbalement ou les états financiers produits. L'assistance d'un banquier ou d'un expert financier est indispensable » (Edward T. Hall et Mildred Reed, 1990 : 229-230)

Ils proposent à chaque culture ou à chaque société d'établir ses interfaces avec les autres cultures. Ces « *interfaces culturelles* » servent de ponts favorisant la compréhension mutuelle au sein de cultures différentes, y compris les professionnels issus de ces cultures. De leur côté, dans leur article collectif *le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique*, Lehmann et Challe mettent l'accent sur les faiblesses du français fonctionnel :

« Il en est cependant encore pour refuser le français fonctionnel au nom même de la rénovation méthodologique, et au vu de certains excès effectivement observables. Derrière la dénonciation des risques de cloisonnement et d'appauvrissement du matériau linguistique enseigné, pointe aussi bien la revendication culturelle (la technique tue la culture) qu'idéologique (s'il s'agit de vendre, oui à Hugo non à Dassault). »

(Lehmann & Challe, 1990 : 78)

Vers la fin des années soixante-dix, la diffusion du français fonctionnel connaît un virage considérable malgré le soutien politique accordé à ce type d'enseignement du français au début de cette décennie. Entre la fin de 1979 et le début de 1981, on assiste au déclin du français fonctionnel en faveur d'« *un nouvel ordre culturel mondial* ». Ce déclin est dû en quelque sorte aux restrictions budgétaires liées au deuxième choc pétrolier. Celui-ci est à l'origine de la suppression de plusieurs postes d'enseignants de français à l'étranger. A l'époque, le Ministère des Affaires Étrangères adopte une nouvelle politique favorisant le retour du « tout culturel ». Un rapport du MAE daté de septembre 1979 jette les fondements d'une politique dite de « *promotion du français* ». Cette nouvelle politique de diffusion du

français a pour mission de créer un environnement francophone en multipliant les actions culturelles sans se contenter seulement de l'enseignement : « *Au delà de la scolarisation, c'est l'absence d'un environnement culturel francophone qui constitue le plus souvent l'obstacle principal à une diffusion efficace de notre langue* »

(Document interne du MAE, 1979, repris par Lehmann 1993 : 73)

Cette nouvelle politique ne fait qu'accélérer le recul du français fonctionnel. Ce recul est manifesté par plusieurs phénomènes tels que :

- La disparition des Séminaires organisés par le CREDIF et des Rencontres consacrées à la formation des Boursiers prioritaires,
- L'expérience des Boursiers prioritaires ne dure que cinq ans alors qu'en 1977, le rapport de François Poncet envisage une opération sur dix ans,
- Le recul de l'enseignement du français fonctionnel dans les Centres de Documentation Universitaire, Scientifique et Technique (CEDUST) et les centres scientifiques et techniques français,
- Ce recul a abouti par conséquent à un autre recul au niveau des travaux et des publications après 1980 à l'exception d'une collection de manuels d'enseignement du français professionnel.

En s'interrogeant sur le recul du français fonctionnel, il paraît nécessaire de souligner certaines remarques. D'abord, nous constatons que le rôle des responsables politiques a une grande influence sur la diffusion du français fonctionnel. Chaque gouvernement de gauche ou de droite a sa propre vision vis-à-vis de la diffusion du français. Un nouveau gouvernement au pouvoir entraîne un changement de politique de l'enseignement du français notamment à l'étranger. La deuxième remarque met en évidence le rôle des didacticiens dans le recul du français fonctionnel. Au début des années 1980, un nombre de didacticiens pensent que le français fonctionnel a rempli sa mission : la prise en compte de la diversité des publics (ses besoins et ses objectifs), l'implantation de nouvelles techniques pour l'élaboration des contenus, etc. Enfin, les enseignants du français fonctionnel notamment à l'étranger n'étaient pas bien formés pour affronter une situation exigeante. D'une part, ils méconnaissent les réalités culturelles des pays dans lesquels ils travaillent et d'autre part, ils ont affaire avec des méthodologies qui sont à la fois écrasantes et incertaines.

6- Le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)

À partir des années quatre-vingt-dix du siècle précédent, le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) commence à gagner du terrain malgré un certain essoufflement politique et didactique. Les services culturels relevant du Ministère des Affaires Étrangères proposent des formations pour répondre à des besoins professionnels comme le français médical, le français des affaires, le français des relations internationales, etc. A cela s'ajoute l'intérêt croissant porté à la formation linguistique des étudiants étrangers :

« De fait, la formation linguistique d'étudiants de médecine, de droit, de sciences exactes, est une des priorités de la coopération universitaire. On appelle ces étudiants des non spécialistes (sous entendu : en français) ou encore des publics spécifiques. Cette priorité est illustrée dans presque toutes les aires géographiques (...) Par ailleurs, du côté de la formation initiale, presque toutes les maîtrises de FLE offrent une option français sur objectif spécifique. De façon plus générale, en 1994-1995, la France a accueilli près de 135 000 étudiants étrangers, soit environ 10 % de sa population estudiantine ce qui la mettait en proportion au premier rang des pays industrialisés. Parmi ceux-ci, les étudiants dits scientifiques étaient particulièrement ciblés par les services culturels, dont une des charges est de les orienter le plus efficacement possible vers les formations idoines offertes par les universités » (Cuq & Cruca, 2003 : 325)

Quant au monde éditorial, il s'active afin de répondre au développement du FOS. La preuve en est que *Le Français dans le Monde* a publié deux numéros spéciaux sur le FOS, l'un *Publics spécifiques et communications spécialisées* en 1990, l'autre *Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers* en 2004. De même, Eurin et Henao (1992) ont publié *Pratiques du français scientifique* ainsi que Lehmann (1993) détaille, lui, ce français spécialisé dans *Objectifs spécifiques en langues étrangères*. Notons aussi la récente publication de *Le français sur Objectifs spécifiques et la classe de langue* (Carras, Kohler, Sjlilagy et Tolas, 2007).

L'appellation Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) est calquée sur l'expression anglaise *English for Specific Purposes* (ESP) et circule plus volontiers dans les milieux didactiques que le terme « fonctionnel » qui donne lieu à plusieurs significations. Rappelons dans ce contexte les critiques de certains didacticiens préférant l'appellation de l'« enseignement fonctionnel du français » au « français fonctionnel ». Le FOS s'intéresse avant tout aux besoins des apprenants (souvent des adultes et des professionnels) qui veulent suivre des formations bien ciblées compte tenu de leur temps limité consacré à l'apprentissage. Leurs besoins d'apprentissage déterminent les différentes composantes du processus de l'apprentissage (voir chapitre 3)

6-1 Les origines du Français sur Objectifs Spécifiques

Le Français sur Objectifs Spécifiques trouve ses origines en Angleterre grâce aux travaux de Hutchinson et Waters (1987). Ils s'inscrivent comme les pionniers de l'ESP qui a vu le jour grâce à la publication de leur fameux livre *English for Specific Purposes, A Learning centred approche*. Dans cet ouvrage, ils soulignent le principe fondamental du FOS: « *Toutes les décisions concernant le contenu et la méthodologie sont basées sur les raisons pour lesquelles l'apprenant apprend une langue étrangère* » (Hutchinson & Waters, 1987 : 19) Selon les deux auteurs, l'évolution de l'ESP a connu cinq étapes distinctives :

- L'identification d'un registre grammatical et d'un registre lexical pour chaque « type » d'anglais ;
- Le recours à l'analyse du discours et à l'analyse « rhétorique » c'est-à-dire à l'aspect communicatif. Au cours de cette étape, les deux auteurs font allusion à une confusion entre la différenciation des formes de l'ESP par les modes d'organisation des discours et la recherche générale d'une approche de la didactique fondée sur la communication et les interactions ;
- L'analyse de la situation cible et des besoins afférents est liée à un type de processus linguistique, parfois celui de la première phase ou plus généralement celui de la deuxième (compréhension orale /écrit, expression orale/écrit) ;
- L'étude des compétences linguistiques (des *skills*) et des stratégies de compréhension et d'expression. Dans ce contexte, Henri Portine souligne la différence entre la conception des *skills* vue par Hutchinson et Waters et la conception classique de ces *skills* : celle-ci concerne le double binôme (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite: « *la conception classique s'explicitait en termes de tâches alors que la conception exposée par T. Hutchinson et A. Waters l'est en termes de ce processus de pensée* », il y a là une différence qui n'a peut-être pas été prise en considération (peut-être du fait de la difficulté à penser l'articulation entre psychologie et didactique des langues» (Portine, 1990 : 66)
- La centration sur l'apprentissage (*learning-centred approach*) qui se caractérise par un double rapport aux activités de l'apprenant. Ce dernier est lié à la fois aux activités

langagières et activités cognitives. Notons que l'*ESP* a connu deux centrations sur l'apprenant: l'une porte sur les besoins de l'apprenant et l'autre concerne le « processus d'apprentissage » de l'apprenant. La première est de type sociolinguistique alors que la deuxième est psycholinguistique.

Selon Portine (1990), l'*ESP* semble être l'espoir qui pourrait répondre aux préoccupations de plusieurs disciplines (des théories linguistiques de l'énonciation et des théories concernant la philosophie du langage comme celles de Searle (1972) ou de Jacques (1987) au sujet de la compréhension de la cognition. A ce stade, il s'avère nécessaire de citer l'ouvrage de Gallais-Hamonne (1982) *Langage, langue et discours économiques* pour deux raisons. D'un côté, il constitue un des travaux sur l'*ESP* faits hors du monde anglo-saxon sans oublier bien sûr ceux du CRAPEL de l'Université de Nancy II. D'un autre côté, l'auteur s'intéresse à l'aspect cognitif. D'après lui, le langage véhicule la théorie : « *C'est la théorie et non des divergences entre langues communes d'origine qui marque la distinction entre les différentes langues de spécialité* » (Gallais-Hamonne, 1982 : 251-252). Quand un discours s'adresse à un public, il s'agit d'un discours scientifique, mais aussi un discours pédagogique destiné à un public visé. Il note également que les travaux sont caractérisés par ce qu'il appelle « *la puissance structurante du concept* » à laquelle il reproche le manque d'homogénéité linguistique.

6-2 La problématique du FOS

Branche du Français Langue Étrangère (FLE), le FOS se distingue par certaines spécificités que tout enseignant doit connaître pour assurer ce type de cours dits spécifiques. La prise en compte de ces spécificités constitue une condition préalable pour garantir l'efficacité de toute formation dans ce domaine. Ces spécificités concernent cinq points principaux :

6-2-1 La diversité des publics

Le FOS est marqué avant tout par la diversité de ses publics qui se divisent en trois catégories principales :

- Des professionnels

Il s'agit de professionnels qui veulent faire du FOS en vue de faire face en français aux situations dans leurs milieux du travail. Ce type des publics concerne tous les domaines professionnels : affaires, tourisme, médecine, droit, etc.

- Des étudiants

Ce sont souvent des étudiants non francophones qui veulent poursuivre leurs études en français dans leur domaine de spécialité. Ces étudiants peuvent s'inscrire dans une université francophone (française, canadienne, belge, etc.) ou dans une filière francophone dans leurs pays d'origine.

- Des émigrés

Ce sont des étrangers qui viennent s'installer dans un pays francophone avec l'objectif de trouver un créneau professionnel qui leur permettra d'améliorer leur niveau de vie ou du moins d'avoir une rémunération supérieure à ce qu'ils pourraient attendre dans leur pays d'origine.

6-2-2 Les besoins spécifiques des publics

Les besoins spécifiques sont une des caractéristiques principales des publics de FOS. Les publics, mentionnés ci-dessus, veulent apprendre non **LE** français mais plutôt **DU** français **POUR** agir professionnellement pour reprendre les termes de Lehmann. Il souligne ce point en précisant : « *Se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés* » (Lehmann, 1993 : 116). Par exemple, des hommes d'affaires chinois veulent apprendre du FOS afin de prendre contact avec leurs homologues francophones : mener une conversation téléphonique, assister à une réunion de travail, lancer une campagne publicitaire pour leurs produits dans un pays francophone, etc. Quant aux étudiants, ils ont pour objectif de suivre des cours, prendre des notes, lire des livres, rédiger des mémoires, passer des examens, etc. D'où la nécessité d'analyser les besoins de ces publics avant l'élaboration des cours en vue de mieux répondre à leurs besoins. Nous détaillerons le profil des publics de FOS dans le chapitre suivant.

6-2-3 Le temps limité consacré à l'apprentissage

Les publics, qu'ils soient professionnels ou étudiants, ont un temps assez limité pour suivre des formations de FOS. Ils ont déjà leurs engagements professionnels ou universitaires. Par conséquent, ils sont souvent obligés de suivre les cours de FOS soit pendant le week-end soit à la fin de la journée. Fatigués, ces publics finissent souvent par abandonner leurs cours.

6-2-4 La rentabilité de l'apprentissage du FOS

En suivant des cours de FOS, les apprenants ont des objectifs très précis à atteindre au terme de la formation. Par exemple, les professionnels veulent réussir leur carrière dans leurs entreprises en se distinguant de leurs collègues qui ne maîtrisent pas le français des affaires. « *Le français des affaires est supposé fonctionner comme une espèce d'accélérateur de carrière, en apportant en quelque sorte un capital social* » (Porcher, 2002 : 87). Ils pourront par l'acquisition de cette compétence langagière obtenir une augmentation de leurs salaires ou être promus. Quant aux étudiants, ils veulent mieux se préparer au marché du travail. En revanche, les publics de FLE n'ont pas toujours des buts très définis professionnellement. Selon notre expérience d'enseignement du FLE, les apprenants ont souvent des objectifs plus flous par rapport à leurs homologues de FOS.

6-2-5 La motivation des publics

Vu que les publics de FOS ont des objectifs bien définis dont la rentabilité devrait être quasi-immédiate, ils font montre d'une grande motivation lors de l'apprentissage, d'où la réciprocité entre rentabilité et motivation au cours de la formation. Plus l'apprentissage est rentable, plus les apprenants sont motivés à suivre les cours de FOS. C'est grâce à cette motivation que certains apprenants peuvent faire face aux différentes difficultés qu'on développera plus loin. La figure suivante montre les différentes spécificités du FOS :

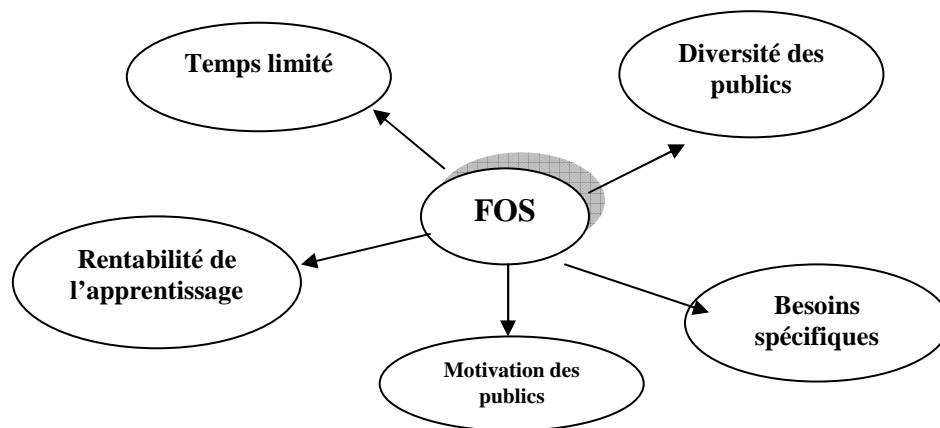


Figure 5 : Les spécificités des publics de FOS

Actuellement, le champ du FOS touche tous les domaines professionnels et étudiants. On peut citer à titre d'exemple quelques domaines :

- Le français des affaires,
- Le français de l'hôtellerie et du tourisme,
- Le français scientifique et technique,

- Le français juridique,
- Le français des relations internationales,
- Le français de la médecine,
- Le français des relations publiques et de l'administration,
- Le français du secrétariat,
- Le français des sciences sociales et humaines,
- Le français de l'informatique,
- Le français journalistique,
- Le français des transports,
- Le français des postes et télécommunications,
- Le français de traduction ou d'interprétation,

Au sein des milieux didactiques, on constate une vision quasiment partagée par la plupart des spécialistes de FOS. Ceux-ci s'accordent sur l'idée qu'il n'y a pas d'enseignement sans objectifs et qu'il n'y a pas d'enseignement sans spécification des objectifs. Il s'agit plutôt des priorités de l'enseignement visé par le public concerné. Foltète (2002), enseignante à la Chambre du Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP), exprime cette idée tout en mettant l'accent sur la notion de *l'opérationnalité* :

« Je voudrais aussi lier ou associer le FOS dans les entreprises à la notion d' « opérationnalité ». On doit arriver à des performances qui se mesurent à partir de référentiels, à partir desquels on doit travailler en milieux d'entreprises. Ainsi, le FOS est synonyme d' « opérationnalité » et de « référentiels ». Il n'y a pas de fracture entre le FOS et le français littéraire ou autre. Pour moi, c'est uniquement une question de priorités ».

(Foltète, 2002 : 72)

Certains enseignants ont exclu la littérature et la linguistique du champ du FOS, ce qui nous paraît infondé, car le FOS est un enseignement qui vise à réaliser en français une tâche précise et répondre à un besoin déterminé. Prenons l'exemple d'un cours de français littéraire. Des élèves étudient un extrait d'une pièce de théâtre de Molière (tiré de *l'Avare* par exemple). Une tâche précise leur est assignée : rédiger un commentaire et donner une vision moderne de l'avarice. Pour ce faire, le professeur pourrait, d'un côté, exploiter un tel extrait en vue de mener un débat sur ce comportement maladif pour amener les élèves à rédiger leur commentaire. D'un autre côté, ce cours répond également à un besoin de « savoir » chez les élèves : la découverte d'un des aspects de la vie sociale en France au dix-septième siècle.

Soulignons aussi un autre type de FOS qui mérite d'être mis en relief, celui du **français de scolarisation** lancé par Davin (2002). En tant que formatrice des enseignants travaillant dans les CLIN c'est-à-dire les classes d'initiation et les classes d'accueil, elle a pris conscience de la situation des élèves étrangers qui arrivent massivement en France. Ces élèves étrangers ont du mal à s'intégrer dans le système scolaire français à cause de la faiblesse de leurs compétences communicatives. Nous avons pris connaissance, lors de notre travail à l'académie de Nice en tant qu'assistant de langue, du cas d'une élève tunisienne arrivée en France dans le cadre du regroupement familial. Son niveau en français lui permettait de se débrouiller dans la vie quotidienne, mais elle avait des difficultés à suivre ses cours de mathématiques, de biologie, de physique, etc. Ses enseignants ont essayé de lui donner des cours de soutien, mais ceux-ci n'ont pas réellement aidé la jeune fille tunisienne à surmonter ses difficultés scolaires et elle a fini par être réorientée vers une formation professionnelle. Une telle situation a poussé Davin (2002) à faire la remarque suivante :

« Mais ils (les élèves étrangers) ne peuvent intégrer le système scolaire qu'à partir d'un certain français spécifique, d'un certain lexique, qu'on ne peut pas maîtriser à partir de la langue de communication quotidienne, ce qui rend impossible leur intégration. Je me suis donc dit que cette langue de scolarisation pourrait aussi être un français objectif sur spécifique »

(Davin, 2002 : 92)

Face à cette situation, Davin ne cesse de poser des questions dans le but de trouver des solutions à ce problème : *« Quelle didactique scolaire pour ce français qu'on appelle langue de scolarisation ? (...) quels sont ses rapports avec le français langue étrangère ? (...) quels dispositifs d'apprentissage, d'enseignement d'apprentissage, le professeur doit-il construire pour répondre aux attentes de l'institution ? (...) quel dosage en français langue étrangère et en français langue maternelle ?* (Ibidem: 93). De surcroît, l'auteur de ces questions constate l'absence d'une méthode ou d'une méthodologie qui puisse satisfaire les besoins scolaires de ce type de français dont la spécificité première est d'être scolaire, c'est-à-dire un outil d'apprentissage pour apprendre les autres disciplines. Reste à noter que l'exemple du français scolaire démontre que le champ du FOS ne cesse de développer pour atteindre d'autres dimensions ou pour répondre à de nouveaux besoins qui émergent dans les mondes scolaire, universitaire ou professionnel. Le cas du Français Langue Professionnelle qui prend un grand essor au début des années 2000 en est un exemple.

7- Le Français Langue Professionnelle (FLP)

Au seuil du troisième millénaire, le FOS est à l'heure d'un nouveau développement qui marquera son parcours. Il se voit obligé de s'adapter aux besoins du marché basés notamment sur des demandes croissantes du monde professionnel. D'une part, nous assistons à une diversification des domaines professionnels qui sont de plus en plus pointus (l'aéronautique, l'art floral, etc.). D'autre part, nous remarquons l'émergence des demandes d'amélioration des compétences en français des professionnels de qualification faible. Ces demandes émanent dans la plupart des cas des organisations professionnelles pointues (office de professions, fédérations professionnelles, écoles spécialisées, etc.). À cela s'ajoute l'augmentation des flux migratoires des professionnels bien qualifiés qui cherchent à s'intégrer dans la vie active en France ou dans un pays francophone. Ces migrants font face à une double difficulté pour accéder aux plans de formation : la non-maîtrise de la langue et l'occupation de postes peu qualifiés. Parmi ces migrants, nous trouvons des arrivants qui ont reçu une faible formation initiale ou pire, qui souffrent d'analphabétisme. Dans de telles conditions, ces migrants ont du mal à avoir accès à une formation qualifiante et à réaliser leur stabilité professionnelle.

7-1 Développements politiques et économiques

Au niveau politique, le comité interministériel ⁶ du 10 avril 2003 a considéré la maîtrise de la langue comme une véritable compétence professionnelle. En outre, apprendre une langue à visée professionnelle est devenu un droit inscrit dans le Code du Travail depuis la promulgation de la loi du 4 mai 2005 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie (voir *Liaisons sociales*, n° 14423 du 13 juillet 2005). Lors d'un séminaire de la Délégation Générale à la Langue Française (DGLF) sur la formation linguistique dans le cadre professionnel, Cécile Cochy (2006), responsable à la Direction de la Population et des migrations au Ministère de l'Emploi et de la Cohésion sociale, affirme :

« L'apprentissage de la langue française par les étrangers, qu'ils soient nouveaux migrants ou installés depuis longtemps sur le territoire national, est une priorité forte de l'État. Concernant les primo-arrivants, en attestent :

- *La création du service public de l'accueil et la mise en place du contrat d'accueil et d'intégration, dispositif au sein duquel une formation en langue française est proposée par l'État au signataire du contrat,*
- *La création du diplôme initial de la langue Française annoncé lors du comité interministériel à l'intégration du 24 avril dernier,*
- *Le projet de loi relatif à l'intégration et à l'immigration, voté récemment par l'Assemblée Nationale : il rend le contrat d'accueil et d'intégration et le suivi des formations qui lui sont*

⁶ Comité interministériel à l'intégration : <http://www.social.gouv.fr/IMG/html/contraccueil.html>

liées obligatoires et pose la nécessité d'attester une connaissance suffisante de langue française.» (Cochy, 2006 : 11)

Au niveau économique, certaines entreprises souffrent d'une pénurie de main-d'œuvre qualifiée alors que des migrants peuvent occuper ces postes à condition d'améliorer leurs compétences communicatives en français. Les normes européennes concernant le contrôle de qualité et la sécurité exigent de la part des salariés des compétences communicatives notamment au niveau de l'explication des tâches et des modalités d'exécution. Mais soulignons que la dimension linguistique n'a pas encore toute sa place importante dans la formation professionnelle pourtant les compétences communicatives jouent un rôle de premier plan dans l'efficacité et l'appartenance d'un salarié dans une équipe de travail. Grunhag-Monetti (2006) cite le cas d'un Kurde originaire d'Irak travaillant dans une entreprise de nettoyage en Allemagne. Au bout de 4 mois, ce salarié a été licencié parce qu'il n'avait pas signalé des dysfonctionnements sur les machines de nettoyage. Ceci est dû à sa non-maîtrise des compétences communicatives orale ou écrite qui a provoqué son licenciement. Cette non-maîtrise communicative notamment celle de l'écrit pourrait concerner aussi des francophones. C'est le cas des natifs travaillant dans le bâtiment, l'hôtellerie, l'intérim et la propreté. Ces secteurs recrutent souvent des professionnels qui ont une faible qualification. Ces professionnels éprouvent des difficultés à respecter les normes de qualité : rapports avec les clients, communication entre les agents, complexification des procédures, contraintes de sécurité, etc. Cette importance des compétences communicatives au travail a fait émerger une nouvelle notion, celle de *la part langagière au travail* (Boutet, 1995). Cette notion concerne à la fois les interactions verbales au travail et la maîtrise de l'écrit dans des procédures de communication et d'information : fiches de postes, cahiers de liaisons, consignes de sécurité, fiches techniques, etc. Face à de telles conditions politique et économique, de nouvelles formations et des manuels ont été élaborés pour mieux répondre aux besoins des publics et des apprenants. Dans ce contexte, le développement des compétences communicatives orales et écrites dans des situations professionnelles est au premier rang des préoccupations des concepteurs des cours. Ce tournant dans l'enseignement/apprentissage du FOS a donné naissance au Français Langue Professionnelle (FLP).

7-2 Vers une définition du FLP

Appelé aussi français professionnel ou français à visée professionnelle, le FLP a connu une augmentation de 250 % en 2005 (Mangiante, 2006). Pourtant il s'agit d'un domaine assez récent au sein de centres de formation de langue. Il fait encore l'objet de réorientation et d'adaptation en vue de mieux répondre aux besoins du monde professionnel. Pour le moment, peu de didacticiens proposent des définitions du FLP, mais Mourlhon–Dallies (2006) précise :

« Le FLP est le français enseigné à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français. Dans un tel cas, le cadre d'exercice de la profession au complet est en français (aspects juridiques et institutionnels, échanges avec les collègues et la hiérarchie, pratique du métier) même si des portions de l'activité de travail peuvent être réalisées en anglais ou dans d'autres langues (celles de collègues) » (Mourlhon –Dallies, 2006 : 30)

Dans ce contexte, il s'avère important de souligner certaines différences entre le FLP et le FOS. Ce dernier vise à aider des non natifs à apprendre le français dans leur contexte professionnel d'origine tout en travaillant des compétences précises (lecture des textes, négociations commerciales, contact avec une clientèle, etc.). Ses publics sont souvent des étrangers bien qualifiés qui veulent suivre des cours de FOS pour réaliser leur ascension professionnelle au sein de leurs institutions. Pour mieux définir les publics de FLP, Mourlhon-Dallies (2006) met l'accent sur trois critères :

- **Le niveau de français** : le FLP pourrait concerner des natifs et des apprenants ayant un niveau de bilinguisme en oral et un écrit très inférieur. C'est le cas des migrants d'Afrique francophone ou du Maghreb et des natifs en position d'illettrisme,
- **Le degré de professionnalisation** : il est hétérogène. Le FLP pourrait intéresser des apprenants en formation initiale, des personnes déjà formées ou de véritables professionnels,
- **Le passé de formation** : les apprenants du FLP pourraient être des personnes suivant régulièrement des stages en formation continue, d'autres en insertion professionnelle et des publics n'ayant jamais suivi aucune formation professionnelle.

Dans le cadre du FLP, les apprenants ne cherchent pas seulement à améliorer leur niveau en français en vue d'obtenir une promotion au sein de leurs entreprises. Mais ils considèrent aussi le FLP comme un outil qui leur permettrait d'avoir accès à l'emploi. Il est à préciser que

les publics de FLP peuvent regrouper aussi des étudiants étrangers bien qualifiés. Les universités, les grandes écoles et les écoles supérieures privées se voient affluer ces dernières années des étudiants asiatiques (Chinois, Coréens, Vietnamiens), des étudiants de l'Europe centrale ou des pays de l'ex-bloc soviétique (Roumains, Bulgares, Polonais, etc.). En fait, ces étudiants constituent une nouvelle clientèle de FOS. Or des universités de médecine (Grenoble et Paris 6 par exemple), l'École Boule (pour sa classe internationale en design d'espace), des lycées comme celui de Louis-le-Grand (pour les épreuves de français aux concours de Centrale et de Polytechnique) et d'autres écoles d'informatiques ont recours au FOS. L'objectif de ces institutions n'est plus de préparer leurs étudiants à suivre des cours dans des universités françaises mais elles veulent plutôt les aider à accéder à un emploi de qualification moyenne en France. Pour ce faire, ces étudiants qualifiés doivent à leur tour avoir des compétences communicatives écrite et orale pour assumer les différentes tâches. C'est pourquoi, le FLP se voit mis au service de formation de Direction de Ressources Humaines (DRH) dans le cadre des stages intensifs par exemple à l'Association Nationale pour la Valorisation Interdisciplinaire de la recherche en sciences humaines et sociales auprès des entreprises⁷ (ANVIE).

7-3 Des activités didactiques en FLP

Face à de telles demandes de formation de FLP, le monde didactique essaye d'y répondre aux niveaux des institutions, de l'élaboration des manuels et de formations proposées :

7-3-1 La certification institutionnelle

Depuis 2006, des institutions de formation de langue proposent des diplômes en FLP. C'est le cas de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP) qui propose le Certificat de Français Professionnel 1 et 2 (CFP1 et 2). Par exemple les titulaires du CFP1 peuvent comprendre et s'exprimer dans les situations les plus simples de la vie sociale et professionnelle. Le CFP1 valide aussi une compétence de français de niveau A2 selon *le Cadre européen commun de références*. Il correspond à 150-200 heures d'apprentissage pour acquérir un niveau minimum de compétences communicatives permettant une communication élémentaire dans le monde du travail. Il est à souligner que le CFP1 vise à développer les quatre compétences communicatives. Pour la compréhension écrite, il s'agit de comprendre le sens général de certains documents professionnels et d'articles de presse simples comportant

⁷Association Nationale pour la valorisation Interdisciplinaire de la recherche en sciences humaines et sociales auprès des entreprises : www.anvie.fr

un lexique familier, pour l'expression écrite, de rédiger des messages professionnels courts sans complication en rapport avec l'activité professionnelle. Quant à la compréhension orale, elle a pour but de comprendre l'essentiel d'un message court et habituel en face à face ou au téléphone et enfin l'expression orale, elle consiste à décrire avec un langage simple son expérience, son activité, à échanger des informations factuelles, à exprimer son opinion, , etc.

Pour former les apprenants en CFP1, la CCIP propose un programme qui repose sur six axes principaux :

- Les relations sociales et professionnelles

- Saluer, remercier, féliciter, prendre congé, s'informer,
- Parler de son travail, de son expérience, de ses projets professionnels,
- Présenter ses collègues, leur fonction,
- Présenter succinctement l'entreprise et son activité.

- L'environnement professionnel

- Parler du cadre et des conditions du travail,
- Décrire une journée de travail habituelle ou un emploi de temps particulier,

- Les fonctions de l'entreprise

- Demander ou donner des informations sur l'entreprise,
- Comprendre et expliquer un processus simple,
- S'informer ou informer sur les prix,
- Noter et transmettre les messages des clients,
- Passer des commandes simples.

- Les tâches administratives

- Accueillir les visiteurs ou les clients,
- Prendre, reporter ou annuler un rendez-vous,
- Participer à l'organisation de déplacements professionnels,
- Renseigner ou se renseigner sur la date ou le lieu d'une manifestation professionnelle (une exposition par exemple)

- La communication téléphonique

- Prendre et transmettre des messages simples,

- Maintenir et établir le contact,
- Identifier l'interlocuteur et comprendre sa demande,
- Orienter les appels.

- La communication écrite

- Lire et comprendre des documents simples,
- Compléter et remplir des formulaires simples dans le cadre de la vie professionnelle,
- Prendre des notes,
- Rédiger des courts messages à partir d'indications fournies.

Parallèlement, la CCIP propose aussi d'autres certificats pour des spécialités plus pointues dans le monde professionnel. Nous en citerons à titre d'exemple le Diplôme du Français Médical (DFM), le Certificat de Français du Secrétariat (CFS), le Certificat de Français du Tourisme et de l'Hôtellerie (CFTH) et le Certificat de Français Juridique (CFJ) ainsi que les Diplômes du Français des Affaires 1 et 2 (DFA 1 et 2) et le Diplôme du Français des Affaires Approfondies (DAFA). Ces diplômes suivent la même méthodologie du CFP déjà mentionnée pour développer les compétences communicatives des apprenants dans des domaines plus spécifiques.

Il est important de préciser que cette certification ne se limite pas à l'Hexagone. Nous constatons que des centres de formation à l'étranger proposent des certificats du FLP. C'est le cas des Alliances françaises et des centres culturels relevant du Ministère français des Affaires Étrangères. Ces centres proposent des formations en vue de préparer les apprenants à passer les preuves de la CCIP. Parmi ces centres, nous en citons l'Alliance Française de Toronto⁸, Centre culturel français de Vilnius en Italie⁹ et Alliance Française en Argentine¹⁰. Parfois, certaines institutions universitaires proposent leurs propres certificats en FLP. C'est le cas par exemple de l'Université d'Alexandrie en Égypte qui propose le Diplôme du Français Professionnel Pratique (DFPP 1 et 2). Ce dernier s'adresse non seulement aux étudiants mais aussi à des professionnels égyptiens qui s'apprêtent à travailler en France ou dans un pays francophone ou dans des entreprises françaises en Égypte. De son côté, l'Université de

⁸ Alliance Française de Toronto (Canada) : http://www.alliance-francaise.ca/fr/lf_certificats_diplomas_info.php

⁹ Centre culturel français de Vilnius (Pologne) : <http://www.centrefrancais.lt/index.php/pageid/919>

¹⁰ Alliances Françaises d'Argentine : http://www.alianzafrancesa.org.ar/fr/dg/les_af.htm

Perpignan offre aussi le certificat du Français langue diplomatique et des Relations Internationales¹¹ (FLDRI).

7-3-2 Supports didactiques du FLP

Les maisons d'édition ne tardent pas à leur tour à répondre aux besoins des publics en FLP. Ils ont chargé des concepteurs d'élaborer des supports de différentes natures. Nous citons *Points.com*, série de manuels conçus pour des domaines de spécialité particuliers :

- *Le Français.Com* (Penfornis, 2002)

Il s'agit d'un manuel qui aborde les aspects linguistiques et culturels de la vie professionnelle à travers des situations de communication. Il est utilisable à partir de 120 heures de cours. Il prépare au Certificat du Français Professionnel (CFP) de la CCIP. Il comporte différents chapitres (*Prise de contact, Agenda, Voyage, Hôtel, Restauration, Entreprise, Travail, Recherche d'emploi, Prise de parole, Points de vue*). Chaque chapitre est subdivisé en sous-objectifs. Par exemple, le chapitre de *Travail* est proposé selon les objectifs suivants : « *Répartir les tâches, Aménager les espaces du travail, Résoudre les conflits du travail et Travailler à l'étranger* ». Notons aussi que *Le Français.com* accorde une importance particulière à la grammaire. Avec 15 fiches, la grammaire est abordée de manière progressive. Quant aux aspects interculturels, chaque chapitre se termine par une page consacrée à une question interculturelle.

- *Affaires.Com* (Penfornis, 2003)

Composé de six unités thématiques, ce manuel a pour objectif d'amener les apprenants à maîtriser le français professionnel à l'oral comme à l'écrit à travers des situations du monde des affaires. Il représente une centaine d'heures de cours pour des étudiants ou des professionnels ayant atteint le niveau B1 du *Cadre européen commun de références*. Il prépare au DFA1 et peut également servir à la préparation du DFA2. À la fin du manuel, nous trouvons des dossiers de simulation, fiches et exercices de grammaire, expressions et exercices pour la correspondance commerciale et la communication téléphonique, transcription des enregistrements et lexique bilingue français-anglais.

¹¹ Université de Perpignan : http://www.univ-perp.fr/fr/presentation/accueil_saic/diplome_d_universite_francais_langue_diplomatique.html

- ***Hôtellerie/Restauration.com*** (Corbeau, Dubois, Penfornis, 2006)

Ce manuel a pour objectif de préparer les apprenants à passer les épreuves du Certificat du Français du Tourisme et de l'Hôtellerie de la CCIP. Proposé en six unités (*Bienvenue à l'hôtel de la Paix, Réservation, Accueil, Services, Réclamations et Départ*). Chaque unité se compose de six leçons. Au début de chaque leçon, l'apprenant est invité à repérer des éléments linguistiques à partir de documents professionnels sonores ou écrits. Soulignons que la compréhension orale occupe une place importante au sein de ce manuel. À la fin de chaque unité, un scénario professionnel met en relief les erreurs commises par un stagiaire pour mieux souligner les savoirs et savoir-faire. À la fin du manuel, nous trouvons un précis grammatical et des exercices d'application, un récapitulatif des expressions de la correspondance hôtelière, un tableau de conjugaison et un lexique des termes spécifiques.

- ***Tourisme.com*** (Corbeau, Dubois, Penfornis, 2004)

Il vise à amener des apprenants au bout de 120 heures d'apprentissage à communiquer dans les situations courantes des professions du tourisme. Il les prépare aussi à passer les examens du Certificat de Tourisme et de l'Hôtellerie de la CCIP. Il aborde six thèmes principaux à savoir : *se présenter et présenter son entreprise, accueillir des clients francophones, animer un site touristique, promouvoir une destination, concevoir et vendre un produit touristique et accompagner un groupe de touristes*. Quant à la grammaire, elle est présente dans toutes les leçons sous forme des tableaux et d'exercices d'application. À la fin de l'ouvrage, nous trouvons des fiches grammaticales avec des exercices. Ce manuel est accompagné d'un CD audio pour travailler la compréhension orale et la production orale.

- ***Les mots pour construire*** (Letertre, 2006)

Il s'agit d'un CD-Rom composé de 11 modules dont chacun aborde les activités du maçon dans une entreprise. Il est destiné à être utilisé principalement dans une approche interdisciplinaire. À partir de la réalité des chantiers, le CD outille le formateur dans la gestion de la professionnalisation et l'intégration de l'apprenant. Il souligne les situations d'organisation des chantiers et de production tout en travaillant le vocabulaire spécifique utilisé dans ce milieu professionnel spécifique. Les modules proposés peuvent être implantés sur une plate-forme de formation à distance ou consultés sur un site Internet.

7-3-3 Expériences de formation en FLP

Compte tenu du contexte politique et économique déjà souligné, certaines institutions professionnelles ont chargé des enseignants d'élaborer des formations de FLP pour répondre aux besoins bien précis du monde professionnel. Parmi les nombreuses formations, nous en citons trois :

- Enseignement/Apprentissage du FLP en milieu hospitalier

Les hôpitaux français souffrent d'un manque du personnel soignant notamment en infirmiers. C'est pourquoi, un accord multipartenarial a été établi entre la France et l'Espagne pour la mise en place d'un dispositif de formation pour les candidats. Pour faciliter l'intégration de ces infirmiers espagnols dans les hôpitaux français, une formation linguistique a été élaborée pour faire acquérir aux apprenants les compétences nécessaires pour communiquer dans la vie quotidienne et professionnelle (Masiewicz, 2006). Cette formation s'est déroulée en 2005 à l'Institut de Formation de soins infirmiers de l'hôpital Bichat (Paris). Elle est proposée en deux modules dont chacun dure 120 heures. Quant aux apprenants, il s'agit d'un groupe de 6 infirmières et 5 infirmiers, âgé de 22 ans à 30 ans. Notons que les formateurs ont travaillé avec la méthode *Accord* (Berger & Spicacci, 2001) et *Santé.médecine.com* (Mourlhon-Dallies & Tolas, 2004) qui correspondent d'une part aux besoins des apprenants tout en travaillant à la fois les aspects professionnel, culturel et institutionnel du monde hospitalier. Lors de cette formation, les deux enseignants ont travaillé les quatre compétences communicatives notamment la communication orale compte tenu du rôle de transmission de l'infirmier au sein de différents services hospitaliers. Pour travailler la compréhension orale, une stratégie d'écoute renforcée a été mise en place : apprendre à faire des hypothèses, anticiper, repérer à partir des indices captés et construire ainsi du sens. Au bout de 240 heures, les apprenants ont atteint le niveau B1 du *CECR*. Les formateurs ont établi des attestations de capacités comprenant des savoir-faire langagiers formulés en termes : *le stagiaire est capable de...* Une telle attestation a un impact important pour faciliter l'inscription auprès de la Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales (DDASS), en effet, une connaissance insuffisante de la langue pourrait pénaliser un candidat.

- Formations linguistiques du Pôle de la mobilisation professionnelle en Île-de-France

Créé en 1996, le Pôle de la mobilisation professionnelle en Île-de-France est un dispositif financé par le Conseil régional de l'Île-de-France. Il vise à réaliser l'insertion professionnelle

des jeunes des 16-25 souvent des primo-arrivants qui viennent s'installer en France et qui sont suivis par le réseau des missions locales (Flaczyk & Benyayer, 2006). Il regroupe un pôle diagnostic, la plate-forme de la mobilisation, la plate-forme linguistique et cinq missions locales. Parmi ses différentes activités, ce pôle développe chez les stagiaires les pré-requis nécessaires pour la réalisation d'un projet professionnel et la familiarisation avec le milieu de l'entreprise. Le pôle parisien reçoit chaque année entre 250 à 300 jeunes venant de 80 pays notamment du Maghreb et d'Afrique subsaharienne. Il s'agit d'un public très hétérogène marqué par ses spécificités linguistiques. Le parcours prévisionnel de ces jeunes comprend cinq phases qui alternent entre dominante linguistique et travail sur le projet. Ces jeunes ont besoin de certaines compétences communicatives en vue de pouvoir s'intégrer dans une activité professionnelle. C'est pourquoi, le pôle parisien a mis en place une plate-forme linguistique qui se charge d'animer des séquences pédagogiques linguistiques. Dans un premier temps cette plate-forme linguistique travaille les aspects fondamentaux de la mécanique opératoire de la langue. Les parcours linguistiques se déroulent selon le positionnement réalisé par le pôle diagnostic. Par exemple, un jeune en poste-alphabétisation peut avoir des parcours de 600 heures. Pour d'autres relevant du FLE, les parcours varient entre 450 et 600 heures en fonction de typologies affinées à l'oral. Après avoir acquis les premiers outils linguistiques, les jeunes commencent deux stages. Le premier concerne la découverte du milieu de l'entreprise tandis que le deuxième permet de confirmer un projet professionnel avec la négociation éventuelle d'un contrat de professionnalisation. À l'issue de ces stages, les jeunes commencent réellement leur recherche d'emploi ou leur formation qualifiante ou pré-qualifiante. Dans leur présentation de ce pôle, les deux responsables n'indiquent ni le contenu linguistique ni la démarche méthodologique au sein de la plate-forme linguistique de ce dispositif parisien.

- Élaboration d'un programme de pré-qualification pour les métiers de la propreté

L'Association pour l'Enseignement et la Formation des Travailleurs Immigrés et leurs Familles (AEFTIF) de Lorraine Alsace a proposé du 12 décembre 2005 au 14 mai 2006 une pré-qualification pour l'emploi aux métiers de la propreté (Collin, 2006). Objectif : favoriser l'insertion professionnelle des jeunes et adultes notamment l'accès aux emplois d'agents de service. Le public de cette pré-qualification est constitué de demandeurs d'emploi ayant validé leur projet professionnel d'agent de service mais qui ont des difficultés en français. Le cahier des charges de cette formation fixe plusieurs buts à atteindre : relier les apprentissages du métier aux savoirs de base en s'appuyant sur le déroulement des chantiers en entreprise,

prendre en compte le développement de comportements appropriés à la prestation de service et inscrire la formation dans une alternance hebdomadaire entre centre de formation (450 heures) et stage en entreprise (300 heures). La formation comporte trois phases :

- **Phase 1** : Lancement global du groupe (90 h),
- **Phase 2** : Mise en œuvre des apprentissages en alternance groupe/individualisation (590 h),
- **Phase 3** : Accompagnement vers l'emploi et l'autonomie (70 h)

Notons que la formation linguistique se déroule au cours de la deuxième phase avec 330 h accompagnée d'une formation sur le métier et les attitudes de service. Quant au contenu de la formation linguistique, elle repose sur des compétences communicatives et des tâches professionnelles spécifiques: préparer son rendez-vous avec l'entreprise d'accueil, localiser ses chantiers à l'aide d'un plan, se repérer sur son site de travail et son chantier, acquérir les mots-clefs pour identifier le matériel de base et son usage, communiquer oralement avec l'employeur, le client et les collègues, donner ou demander une information de lieu, découvrir et identifier le matériel de base utilisé par les entreprises, etc. Enfin, les formateurs ont appliqué deux modes d'évaluation : l'une formative pour évaluer les acquis linguistiques, les savoir-faire du métier et les comportements professionnels. L'autre évaluation est sommative pour formaliser et valoriser l'acquisition en continue sous la forme d'un portefeuille de compétences.

D'après cette présentation du FLP, nous constatons qu'il est le résultat de certaines conditions politique et économique déjà mentionnées. Si le FLP partage toutes les caractéristiques du FOS (besoins spécifiques, temps limité d'apprentissage, rentabilité des cours et motivation des publics), il est cependant nécessaire de préciser les différences qui les distinguent et qui se situe à deux niveaux. Le premier concerne la nature des publics visés. En FLP, ces derniers pourraient être des natifs sans qualification ou faible ayant des difficultés communicatives notamment à l'écrit et des migrants qualifiés mais ils ne maîtrisent pas les compétences communicatives. En FOS, les publics sont dans la plupart des cas des non natifs (professionnels, migrants et étudiants étrangers). Le deuxième niveau de distinction entre le FOS et le FLP porte sur les besoins d'apprentissage. En FOS, les besoins d'apprentissage sont variés selon la nature des publics. Par exemple, les étudiants cherchent à poursuivre leurs études dans une université francophone tandis que les professionnels, déjà en poste dans leurs pays d'origine, veulent acquérir certaines compétences dans leur domaine pour se distinguer

de leurs collègues. Par contre, l'objectif des publics de FLP est d'avoir accès à l'emploi. À partir de cette distinction, nous estimons que le FLP constitue une partie intégrante du FOS mais il est axé plutôt sur le monde professionnel. La figure suivante met en relief la relation entre le FOS et le FLP :

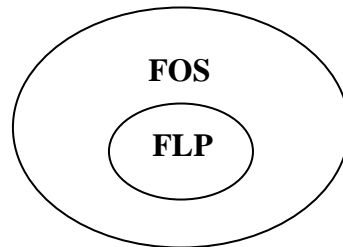


Figure 6: Relation entre le FLP et le FOS

8- Les spécificités discursives des textes spécialisés

Il s'avère important de souligner les spécificités des textes de FOS d'autant plus qu'ils se distinguent par leurs particularités discursives. Celles-ci jouent un rôle important dans la méthodologie du FOS. D'une part, elles doivent interpeller l'enseignant lors de l'élaboration des cours et d'autre part elles sont importantes pour l'apprenant sur le plan de la production. Tukia (1983) souligne l'importance de « *connaître avec précision les formulations essentielles dans une telle ou telle branche. Il ne suffit pas de savoir dire quelque chose, il faut savoir le dire de la façon la plus proche possible dont l'aurait dit un natif* ». En fait, l'analyse du discours est au premier rang des préoccupations des travaux de Moirand Elle a consacré une grande partie de ses travaux à l'analyse du discours scientifique et professionnel. Dans un article intitulé *Décrire des discours produits dans des situations professionnelles*, Moirand indique l'importance de l'analyse du discours scientifique et professionnel :

«Dégager des régularités à l'intérieur d'un domaine et d'un domaine à l'autre, mais aussi des variabilités et les conditions linguistiques, pragmatiques, culturelles de ces variabilités, telle est l'ambition d'une description des discours produits dans des situations professionnelles à des fins d'élaboration de programmes de langues finalisés. Elle permet d'intégrer l'apprentissage des stratégies communicatives à un enseignement sur objectifs, en dégageant, plutôt que des types de discours, des potentialités de diversifications d'origine divers: celles dues aux contextes culturels, celles dues aux « positionnements » et aux « lieux » professionnels sans négliger pour autant celles dues aux systèmes linguistiques eux-mêmes.» (Moirand, 1990 : 61)

8-1 Les critères discursifs des textes spécialisés

La mise en relief des spécificités discursives des textes scientifiques et professionnels a pour but d'aider l'enseignant à élaborer ses cours de FOS. Nous les résumons dans les six critères suivants:

- **La structuration discursive** : une première analyse d'un texte spécialisé donné permet de découvrir la nature de sa structure discursive. S'agit-il d'un texte « narratif », ou « descriptif » ou « appréciatif », etc. À la suite, l'enseignant pourrait déterminer les différentes séquences discursives du même document ;

- **Le public visé** : Le contenu des textes spécialisés change selon le public visé. Selon ce critère, nous distinguons trois types de discours. Le premier concerne le discours scientifique spécialisé qui est produit par un chercheur à l'attention de ses pairs. C'est le discours utilisé dans les colloques des scientifiques ou dans les revues spécialisées. Quant au deuxième type du discours, il est destiné à la vulgarisation scientifique d'un domaine donné. C'est le cas d'un journal spécialisé publié pour le grand public. Ce type des textes spécialisés est accompagné souvent par des photos et des dessins en vue de faciliter la compréhension du contenu présenté. Le troisième type est le discours scientifique pédagogique qui est produit par un enseignant-chercheur à destination des étudiants en formation dans le domaine. Le support utilisé est souvent un manuel ou un ouvrage qui explique de manière claire les grandes lignes, les structures et les acteurs du domaine concerné ;

- **La visée pragmatique du texte** : il s'agit de préciser les fonctions « privilégiées » du texte. Celles-ci pourraient être de l'ordre du « faire part », du « faire croire », du « faire savoir », du « faire faire » ou du « faire agir ? ». Une telle analyse aide l'enseignant à savoir quelle est la fonction dominante dans le texte enseigné ;

- **L'hétérogénéité des textes** : Il est important de savoir les différentes formes de l'hétérogénéité dans le texte spécialisé. Elles pourraient être lexicales, culturelles, énonciatives/interactionnelles ou intertextuelles. Ce type d'étude a pour but de déterminer le degré du dialogisme du texte. Moirand indique qu'en croisant cette catégorisation avec la précédente, on est en mesure de savoir la fonction des hétérogénéités : par exemple ; s'agit-il d'un texte descriptif/vulgarisation/dialogique?

- **Le genre du texte** : il pourrait être une conversation, une lettre, un débat, un article, un compte rendu, un rapport, une annonce publicitaire, etc. ;

- **Les « objets de discours »** liés au domaine et privilégiés par le texte. Les objets de discours sont à la fois les objets, les acteurs et les réalités liées aux désignations et aux caractérisations.

De leur côté, Koulayan, Detey et Sagaz mettent en relief le recours récurrent aux organisateurs paralinguistiques dans la structures des textes scientifiques : « *Dans les textes techniques et scientifiques, l'usage étant autre, les auteurs ont majoritairement recours à des organisateurs dits "paralinguistiques" (parce qu'ils sont d'une nature mixte, à la fois linguistique, typographique et technique), répondant à la condition préalable " d'être visibles immédiatement avant la lecture proprement dite, permettant ainsi de rendre compte de l'importance des unités de texte sans lire le texte" (Caro et Betancourt 98).* » (Koulayan, Detey et Sagaz, 2003)

Quant à Cuq et Gruca (2003) soulignent trois caractéristiques principales du discours des textes spécialisés. D'abord, ces derniers se distinguent par leur véracité dont les garants sont le nom du chercheur, son statut et le nom de son laboratoire ou de son institution académique. Il est nécessaire aussi de tenir compte des conditions de l'énonciation du discours spécialisé. Par exemple, les avant-propos des thèses indiquent le nom du chercheur et les conditions psychologiques et financières dans lesquelles il a mené à terme sa propre recherche. La deuxième caractéristique du discours spécialisé concerne l'emploi des pronoms. En anglais, le pronom « *je* » est souvent utilisé dans les textes scientifique tandis qu'en français « nous » est utilisé très souvent, ce qui pose des problèmes de compréhension. Ceux-ci sont dus aux différentes valeurs de ce pronom : un vrai pluriel d'énonciateurs (l'auteur et son équipe ou les auteurs), un pluriel d'énonciation (l'auteur et le lecteur) et enfin une valeur de modestie. La troisième caractéristique du discours est son vocabulaire spécial utilisé, centre d'intérêt des méthodologues dans les années soixante.

Il paraît nécessaire de souligner une autre caractéristique du discours spécialisé, il s'agit de son caractère monosémique. Dans ce contexte, Tugia (1983) met en relief quelques caractéristiques du vocabulaire scientifique. D'abord, le texte scientifique est marqué souvent par ses lexèmes qui sont inconnus du public non spécialisé. Quant certains lexèmes entrent dans la langue courante, ils perdent alors leur quasi monosémie. De même, le lexique est appelé souvent « jargon » qui concerne une communauté de spécialistes. Dans ce contexte, Vigner affirme « *De tous les traits qui caractérisent une langue de spécialité, le lexique est*

très certainement le plus spectaculaire » (Vigner, 1976 : 8). L'émetteur et le récepteur du texte scientifique doivent appartenir à la même communauté langagière. Il faut également tenir compte du fait que les lexiques scientifiques sont des systèmes ouverts dans la mesure où ils font l'objet d'une création lexicale constante en vue de nommer les nouvelles découvertes et les nouvelles inventions dans le domaine concerné. Tugia souligne aussi l'origine du vocabulaire scientifique qui pourrait être du latin (*ergonomie*) ou du grec (*Hormone*), le nom de l'inventeur (*pasteurisation*) ou des abréviations (AVC : accident vasculaire cérébral), ALD (affection de longue durée) SIDA (syndrome immunodéficience acquise), etc.). Tugia partage avec Moirand l'idée de l'influence du public visé sur la rédaction des textes scientifiques. Plus le public visé est de haut niveau, moins nous trouvons de définitions ou d'explications dans les textes spécialisés. C'est la différence entre un article dans une revue spécialisée et un manuel scolaire en physique par exemple.

Quant à la syntaxe dans le FOS, on pourrait s'attendre à trouver des traits syntaxiques spécifiques. Mais comme le signalent pour l'ESP Hutchinson et Waters (1987) « *there was very little that was distinctive in the sentence grammar of Scientific English beyond a tendency to favour particular forms such as the present simple tense, the passive voice and nominal compounds*¹² » (Ibidem: 10). De son côté, Lerat (1995) va dans le même sens en formulant un constat similaire « *Elles (les langues spécialisées) ont une syntaxe qui est tout à fait celle des langues de références, mais avec des préférences en matière d'énonciation (comme le fameux style impersonnel des sciences) et des phraséologies professionnelles (comme les formules stéréotypées des administrations* » (Ibidem: 29). Donc, sur le plan syntaxique, il n'y a pas de grandes différences entre la langue courante et les langues spécialisées. Nous soulignons que les deux principales particularités syntaxiques sont l'utilisation massive du présent de vérité et la voix passive. L'omniprésence du présent trouve sa justification dans le fait que « *En situation technique, tout au contraire, il s'agit d'installer dans sa permanence. Tout travail technique se situe dans une perspective atemporelle* » (Vigner & Martin, 1976 : 32). La deuxième principale caractéristique concerne le recours fréquent à la voix passive qui s'explique par les contraintes de présentation des faits dans le domaine technique : « *On peut cependant déjà noter que la transformation passive peut être considérée comme une des composantes essentielles du discours technique dans la mesure où elle participe à cet effort d'objectivation* » (Ibidem : 37). Tout enseignant devrait prendre en

¹² Il y avait très peu d'éléments qui distinguent la grammaire de l'anglais scientifique au-delà de la tendance de privilégier certaines formes particulières comme le présent, la voix passive et les composés nominaux.

considération ces traits syntaxiques lors de l'élaboration des cours de FOS. Il doit préparer des exercices qui permettent aux apprenants de se familiariser avec ces traits syntaxiques récurrents.

8-2 Les exigences discursives des textes spécialisés

Pour mieux comprendre les caractéristiques discursives des textes spécialisés, il est important de mettre en lumière la vision de Portine (1990) vis-à-vis des textes spécialisés. Selon lui, ces derniers sont caractérisés par trois exigences principales. Vient en premier plan, *l'exigence désignatrice* qui est l'un des fondements du FOS. Celui-ci a rapport avec un réel donné. En fait, la pensée européenne s'est distinguée par son désintérêt au réel jusqu'à la fin des années cinquante du siècle précédent. Mais, avec l'émergence des textes spécialisés, nous assistons à un regain d'intérêt en faveur du réel ou de la référence. Cette exigence *désignatrice* met l'accent sur le lexique des textes spécialisés qui a « *un caractère univoque et monoréférentiel (qui) se reconnaît au fait qu'il est impossible de substituer un terme à un autre* » (Vigner & Martin, 1976 : 8). C'est pour cela qu'une des conceptions du FOS est terminologique. Certains didacticiens s'attachent à en souligner l'importance dans l'enseignement du FOS « *Quelle que soit l'approche que l'on adopte ou privilégie (...), la composante lexicale nous semble une composante clé, qui irrigue tout le champ si spécifique pour le FOS et donc incontournable* » (Binon & Verlinde, 2002 : 29). On apprend à nommer et aussi à repérer les façons de nommer et leurs éventuelles implications. Quant à la deuxième exigence, il s'agit de *l'exigence matricielle*. Dans ce contexte, Portine (1990) fait référence à l'histoire de la rhétorique :

« *Y a-t-il des matrices de textes ? C'est en fait une très vieille question qui a fondé l'entreprise rhétorique. Si l'on en croit la rumeur, elle remontait au cinquième siècle avant J-C à Syracuse (mais peut-être bien au delà). Quand on veut défendre son droit, quel dispositif textuel construire de façon adéquate à l'objectif à atteindre ? La rhétorique n'est pas une succession de moments stratifiés dans le temps. Les trois moments (inventio, c'est-à-dire « que dire ? », dispositio, c'est-à-dire « comment organiser ce que l'on a à dire ? », elocutio, c'est-à-dire « comment le dire », « comment le mettre en mots », d'où les « figures ») s'imbriquent les uns dans les autres : tout producteur de texte sait que le « plan » d'un texte se remanie sans cesse. Ce qui articule le tout, c'est le dispositif d'ensemble (dispositio). Les textes de spécialités semblent bien recourir à des procédés de type matriciel, c'est-à-dire à disposer les éléments selon un ordre plus ou moins convenu.* » (Portine, 1990 : 69)

Enfin, Portine aborde *l'exigence de mise en œuvre* qui porte sur la capacité à énoncer et à construire des opérations langagières dans une situation donnée et dans un contexte social

donné. Il met en relief la prise en compte de la diversité des « langues de spécialités », ce qui pousse certains didacticiens à adopter le terme « *technolecte* ». La présence de la syllabe « *lecte* » fait allusion aux problématiques de la sociolinguistique qui concentre ses travaux aux formes d'idiolecte, de dialecte, de sociolecte, etc. Il faut souligner que *l'exigence de la mise en œuvre* est différente dans le monde anglo-saxon et le monde francophone. Quand à la vision anglophone de l'exigence de la mise en œuvre est déterminée par la théorie des *speech acts* (en français : actes de discours si l'on suit le traducteur d'Austin, actes de langage selon le traducteur de Searle) qui accorde une grande importance plutôt à l'emploi qu'à l'énonciation. Par contre, dans le monde francophone, l'énonciation est une opération où le sujet considéré comme l'instance productrice du discours dans le but d'influencer son entourage. Cette vision francophone de l'énonciation prend forme dans les travaux de Ducrot (2004) avec la notion de « *responsabilité* » et celle d'« *opération langagière* » chez Culioli (2002). Pour conclure, Portine (1990) souligne que les textes de spécialités « *emmêlent* » désignatrice, rhétorique et énonciation. Il affirme la nécessité de « *se repérer dans l'imbrication de ces éléments et d'arriver à définir des niveaux d'analyse et des niveaux d'intervention pédagogique* » (Ibidem : 70)

9- Conclusion

Ainsi se présente à la fois le parcours historique et méthodologique du Français sur Objectifs Spécifiques. Il s'agit d'un parcours, comme on l'a vu, qui date du premier quart du siècle précédent. À partir de ses débuts dans le domaine du militaire, le FOS n'a cessé de se développer sous la houlette des pressions à la fois économique (les chocs pétroliers et les restrictions budgétaires), politique (changement des gouvernements) mais aussi méthodologique sous l'influence des deux facteurs précédents qui ont eu un impact considérable sur la coloration méthodologique du FOS. Il a ainsi connu plusieurs appellations dont chacune d'elles constitue une étape dans le développement de cet enseignement spécifique : le français militaire, le français scientifique et technique, le français de spécialité, le français instrumental, le français fonctionnel, le français sur objectifs spécifiques et enfin le français langue professionnelle. Soulignons que cette branche du FLE ne cessera de se développer pour mieux s'adapter aux spécificités des contextes. Ceux-ci sont mis en évidence par Galisson et Puren. dans leur définition de la didactologie : *« En didactologie, la contextualisation, en tant que pratique de décroisement systématique de l'espace étudié, de dilatation de l'objet de l'étude à la dimension de l'environnement qui conditionne son existence, constitue l'antidote du réductionnisme et le garant d'une prise de conscience exigeante de la complexité. Une formule comme « rétablir le contexte pour retrouver le complexe » résume bien la démarche »* (Galisson & Puren, 1999 : 77), et le FOS est de manière exemplaire une question de contextes.

Notons que cette analyse du parcours de FOS nous a permis également de mieux comprendre les spécificités du FOS : diversité des publics, besoins spécifiques, temps limité, rentabilité de l'apprentissage et motivation des publics. Ces spécificités représentent les fondements de la problématique du FOS où l'apprenant joue un rôle de premier plan. D'où l'importance de dresser un profil des publics de FOS qui vise à connaître leurs besoins langagiers, leurs objectifs, leurs catégories, etc. On mènera notre étude sur ce public spécifique à l'appui des grilles d'analyse appliquées pour souligner des cas réels et bien précis. Mieux connaître les publics de FOS a pour objectif d'élaborer une méthodologie plus adaptée à la réalité de leurs besoins.

Chapitre 2

Vers un profil des publics de FOS

« Tous les programmes d'enseignement/apprentissage des langues de spécialité, par exemple, ne visent rien d'autre qu'à préparer l'apprenant à mieux satisfaire aux besoins des institutions. Mais pour y parvenir, ils doivent aussi s'adapter aux exigences et prendre en compte les besoins propres aux individus. C'est ainsi que les approches sociopolitiques et psychologique se combinent avec l'approche langagière pour définir des contenus plus fonctionnels »
(Richterich, 1985 : 13)

1- Introduction

Après avoir suivi le parcours historique et méthodologique du français sur objectifs spécifiques, il s'avère indispensable de dresser un profil des publics ciblés pour l'enseignement du FOS. L'importance d'un tel profil trouve sa justification dans le fait que la nature de ce public constitue la particularité principale de ce type d'enseignement/apprentissage spécifique. C'est notamment à partir des publics que nous pouvons faire la distinction entre le FLE et le FOS. En fait, ce sont les spécificités des apprenants qui ont donné naissance au FOS. Rappelons que l'élaboration d'un manuel du français militaire est due à la présence des apprenants spécifiques (les militaires indigènes). Notons aussi qu'une des caractéristiques de la didactique des langues étrangères est la centration de l'enseignement sur l'apprenant. Les approches méthodologique et psychologique se complètent pour que l'apprenant soit autonome lors du processus d'enseignement /apprentissage.

À travers ce profil, nous indiquerons la diversité de ces publics spécifiques qui, malgré les différences, ont des points communs. Ce profil met également en relief les besoins langagiers des apprenants qui représentent un élément-clé de l'enseignement/apprentissage du FOS. Nous soulignerons aussi dans ce chapitre l'importance de l'identification des besoins langagiers du public de FOS à travers certains modèles d'identification appliqués sur des cas représentatifs des apprenants de FOS. Une telle identification aide le formateur à adapter son offre d'enseignement aux besoins des apprenants sans négliger bien sûr ceux des institutions concernées. Notons également qu'un tel profil pourrait orienter les acteurs du FOS (apprenants, enseignants et institutions, etc.) à prendre conscience l'un de l'autre car se connaître mieux signifie être capable d'adapter une approche pédagogique convenable aux caractéristiques des publics dans le but de mieux réaliser les objectifs d'apprentissage escomptés.

2- La diversité des public de FOS

2-1 Les publics visés par le FOS

Nous avons déjà souligné dans le chapitre précédent que la diversité des publics est une des composantes de la problématique du FOS. C'est pourquoi, nous approfondirons notre analyse à travers les différentes recherches menées sur cette notion. Dans le cadre des travaux du *Niveau Seuil* (Coste et al. 1976), les auteurs analysent les publics des langues étrangères, ils mettent ainsi en évidence cinq grands types d'apprenants des langues étrangères à savoir :

- 1- Des touristes et des voyageurs,
- 2- Des travailleurs migrants et leurs familles,
- 3- Des spécialistes et professionnels ayant besoins d'acquérir une langue étrangère dans leurs pays d'origine,
- 4- Des adolescents en système scolaire,
- 5- Des adultes en situation scolaire ou universitaire.

Parmi ces cinq catégories des publics mentionnées ci-dessus, trois types concernent essentiellement le FOS : les travailleurs migrants et leurs familles, les spécialistes et les professionnels et des adultes universitaires.

2-1-1 Les travailleurs migrants et leurs familles

Issus de milieux souvent défavorisés, les travailleurs migrants quittent leurs pays d'origine, souvent en compagnie de leur famille, à la recherche d'un niveau de vie de plus élevé ou pour des raisons politiques. Ils se trouvent face à une situation professionnellement et culturellement inconnue à laquelle ils doivent s'adapter en vue d'assurer leur survie dans le pays d'accueil. C'est le cas par exemple des vagues de migrants maghrébins qui se sont installés en France dans les années soixante. S'ils gardent leur langue maternelle (les dialectes maghrébins par exemple) dans leurs échanges familiaux, ils sont dans l'obligation de recourir au français afin de s'intégrer au monde professionnel. Pour ce faire, ils ont besoin d'un certain français dit professionnel en vue de comprendre et de réaliser certains actes de paroles au cours de leur travail. Certes, au début de leur carrière en France, ils sont dans une position réceptive d'ordres et de consignes données par leurs responsables. Mais il est nécessaire qu'ils comprennent les affiches, les panneaux et les modes d'utilisation qui peuvent exister dans leur lieu de travail. Notons que leur besoin de la langue française ne se limite pas seulement au monde du travail. Ils peuvent participer aux réunions syndicales ou discuter avec leurs

collègues à propos des difficultés de travail. Petit à petit, leur champ de l'utilisation du français ne cesse de s'élargir pour atteindre d'autres horizons. Ils peuvent avoir des « *relations commerciales et civiles* » (Coste et al. 1976 : 69) dans la mesure où ils commencent à fréquenter des institutions civiles comme la préfecture, la mairie, l'agence pour l'emploi, le commissariat de police, l'école pour y inscrire leurs enfants, etc. Même au sein de leurs familles, le français ne tarde pas à gagner du terrain grâce à deux facteurs principaux. D'une part, leurs enfants scolarisés utilisent spontanément le français pour aborder des questions qui concernent la culture de leur pays d'accueil (école, fêtes nationales, etc.). D'autre part, la présence des médias (télévision, radio, etc.) favorise l'apprentissage du français pour suivre l'actualité dans leur pays d'accueil. Ces apprenants font partie des publics du FLP (cf. chapitre 1)

2-1-2 Les professionnels et les spécialistes dans leurs pays d'origine

Certains professionnels et spécialistes ont besoin de la langue française essentiellement pour :

- Exercer leurs métiers

C'est le cas par exemple des guides touristiques égyptiens qui sont chargés par leurs agences de voyages d'accompagner des touristes francophones au cours de leur séjour en Égypte,

- Travailler avec des professionnels francophones

La présence des professionnels francophones notamment français à l'extérieur de l'Hexagone est importante. Ils exercent leurs métiers avec leurs collègues du pays d'accueil qui ont alors besoin de suivre un apprentissage en FOS pour pouvoir communiquer avec des professionnels français dans le cadre de leur travail. Citons à titre d'exemple le cas d'*Airbus* qui travaille avec deux sociétés chinoises. En juin 2006, il conclut un contrat avec la société chinoise *AVIC* pour assembler des *Airbus A320* dans le nord de la Chine, via une co-entreprise. En novembre 2007, la société européenne renforce, lors du voyage du président Sarkozy en Chine, sa collaboration avec *AVIC* en fondant une deuxième structure commune qui fabriquera des pièces en matériaux composites à partir de 2009 (voir *Le Figaro* du 26 novembre 2007). Dans une telle situation, des professionnels chinois manifestent leurs besoins d'apprendre du FOS pour communiquer avec homologues en *Airbus*.

- Assurer des contacts avec des partenaires économiques francophones

Vu le développement considérable des moyens de communication, il est de plus en plus aisé de prendre contact avec des partenaires professionnels francophones. Les relations économiques entre la France et le monde le démontrent : en 2005, la France est passée du septième au quatrième rang mondial comme pays d'accueil des Investissements Directs Étrangers (IDE). Elle a en effet accueilli 7 % des flux mondiaux d'IDE, derrière le Royaume Uni (18%), les États-Unis (11%) et la Chine (8%). D'un autre côté, la France s'est hissée au deuxième rang mondial des pays investisseurs derrière les Pays-Bas. En 2006, les IDE français à l'étrangers ont atteint 69 MD€ (Ministère du Commerce extérieur, 2007). Cet essor des relations économiques est bien illustré par l'ex-président français Jacques Chirac (1995-2007) qui, en janvier 2004, lors d'une allocution à l'occasion de la visite de son homologue chinois en France, exprime la volonté française de développer, entre autres, les échanges économiques avec la Chine :

« La présence ici, ce soir, de très nombreux chefs d'entreprises, la signature de plusieurs accords importants, témoignent de l'intérêt que les entreprises françaises les plus performantes portent à votre pays. Elles ont la volonté d'établir avec lui un véritable partenariat industriel, fondé sur un partage des technologies, dans les secteurs stratégiques tels que l'énergie, en particulier l'énergie nucléaire, l'aéronautique ou les transports terrestres. Nos deux pays cultivent, par tradition, le goût du savoir et de la science. Cette philosophie commune doit nous conduire à multiplier ensemble partenariats et projets. L'accord très important qui va être signé entre le CEA et le ministère chinois de la science et de la technologie illustre la volonté qui nous anime » (Chirac, 2004).

Devant cette situation de développement des échanges, les partenaires chinois apprendront le français dans le cadre de cours de FOS pour pouvoir mener des négociations, entreprendre des transactions, discuter leurs différentes étapes concernant la réalisation des projets communs.

- Trouver de la documentation ou participer à des conférences en français

Des spécialistes dans divers domaines veulent parfois mener ou poursuivre leurs recherches en français. C'est le cas par exemple d'un chirurgien argentin qui veut suivre les derniers développements de la chirurgie en France. Il a besoin de lire des magazines spécialisés, des livres de chirurgie en français ou consulter des sites Internet francophones qui s'intéressent à la chirurgie.

2-1-3 Le public étudiant

Le public étudiant occupe une place importante parmi les différentes catégories des publics de FOS. Il s'agit d'étudiants qui souhaitent poursuivre leurs études en français dans un domaine spécifique. Nous distinguons deux types d'étudiants suivant des cours de FOS. Le premier type concerne des étudiants qui suivent des cours de français spécialisés dans leurs pays d'origine. C'est le cas des étudiants des filières francophones à l'étranger (la filière francophone d'archéologie à l'Université du Caire en Égypte ou la filière universitaire francophone de droit au Viêtnam par exemple). Le deuxième type regroupe les étudiants étrangers poursuivant leurs études dans des universités francophones (en France, Belgique ou au Canada). Ce type d'étudiants est en croissance permanente depuis quelques années. Selon des statistiques du Ministère de l'enseignement supérieur et de la Recherche, 216 376 étudiants étrangers sont inscrits en 2007, soit une augmentation de 77% par rapport en 1998 où un dispositif gouvernemental a été mis en place pour renforcer l'attractivité de la France. Le tableau suivant¹³ montre la différence entre le nombre des étudiants étrangers entre 1998 et 2007 en précisant leur la répartition selon leur origine géographique :

	1998/1999		2006/2007	
	Nombre	Pourcentage d'étudiants étrangers	Nombre	Pourcentage d'étudiants étrangers
Afrique	59 327	48,5%	102 908	47,5 %
Europe	37 341	30,5%	54 810	25,3%
Asie/Océanie	16 647	13,7%	42 960	19,8%
Amérique	8 875	7,3%	15 576	7,2%
Non définis			122	0,2%
Total	122 190		216 376	

Tableau 1 : Statistiques d'étudiants étrangers en France entre 1998 et 2007 (MAE, 2007)

Quel que soit le cas de figure de ce public, ces étudiants étrangers ont besoin d'acquérir les compétences communicatives nécessaires pour suivre leur formation en français : comprendre des cours, prendre des notes, discuter avec leurs enseignants, lire des livres dans leurs spécialités, faire des exposés en classe, rédiger des mémoires, voire des thèses, etc. De plus,

¹³ Ministère des Affaires Étrangères: Statistiques d'étudiants étrangers en France, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/education-universite-formation_1043/etudier-france-bourses_4933/etudiants-etrangers-france-une-analyse_4934/repartition-par-origine-geographique-etudiants-boursiers_13157.html

les étudiants étrangers en France ont d'autres besoins langagiers pour faire face à la vie quotidienne: chercher un logement, demander une adresse, faire des démarches administratives auprès de la préfecture, prendre contact avec ses voisins, discuter avec ses collègues au restaurant de l'université, etc.

2-1-4 Cas particuliers des publics de FOS

Au sein de la diversité des publics de FOS, nous constatons la présence de certains cas particuliers qui retiennent notre attention. Le premier cas concerne les publics africains vivant dans des pays dits francophones. Il s'agit des anciennes colonies françaises en Afrique noire comme le Sénégal (1895-1960) et la Côte d'Ivoire (1904-1958) par exemple. Après leur indépendance, ces pays ont gardé, à côté de leurs langues et leurs dialectes, le français en tant que langue d'administration et des affaires. Pourtant, le français n'est pas leur langue maternelle. Par exemple, au Sénégal, des langues locales coexistent comme le wolof, le peul, le dialo, le malinké, etc., pourtant dans le décret présidentiel de mai 1971, l'ex-président sénégalais Senghor L. (1905-2001) fonde une politique d'éducation bilingue tout en défendant la position privilégiée du français :

« Tout d'abord remplacer le français comme langue officielle et comme langue d'enseignement, n'est ni souhaitable ni possible. Si du moins nous ne voulons pas être en retard au rendez-vous de l'an 2000. En effet, il nous faudrait au moins deux générations pour faire de nos langues nationales, un instrument efficace pour l'enseignement des sciences et des techniques. Et à condition que nous en eussions les moyens financiers et humains, c'est-à-dire des savants et des techniciens assez qualifiés. Or, en cette seconde moitié du vingtième siècle, quarante à cinquante ans de retard, cela ne se rattrape pas. »

(Senghor, 1971, décret n°71-566)

Dans une telle situation, le français occupe la position d'une langue qui est à la fois officielle et un instrument de développement dans tous les domaines. En effet, pour avoir accès aux mondes scientifiques et professionnels, ces populations doivent maîtriser cette langue véhiculaire, notamment dans le domaine des affaires. Ceci s'explique évidemment par le statut donné au français en tant que moteur-clé de tout développement envisagé. Même après l'indépendance des colonies françaises, celles-ci ont gardé leur contact avec la France. D'une part, ces pays continuent à envoyer leurs étudiants boursiers pour être formés dans les différents domaines. D'autre part, ils reçoivent des professionnels français qui viennent pour contribuer au développement de leurs pays. Une telle situation attire l'attention des responsables de la diffusion du français au Ministère des Affaires Étrangères :

« En 2007, la Direction de la coopération culturelle et du français, au ministère des Affaires étrangères français, lançait en partenariat avec le ministère de l'Éducation nationale

français, l'Agence française de développement, l'Organisation Internationale de la Francophonie et l'Agence universitaire de la Francophonie un vaste programme de recherche sur l'articulation entre les langues africaines et le français au service des politiques linguistiques dont l'objectif était d'examiner les interactions entre le français et les langues partenaires dans les politiques publiques, notamment éducatives »

(Maurer, 2007 : 102)

Quant au deuxième cas, il s'agit d'un public souvent universitaire qui se voit obligé d'apprendre une langue étrangère qui ne concerne pas nécessairement leurs études et qu'il n'utilisera même pas hors de la classe de français. En outre, il a très peu de chance d'avoir recours au français dans la vie professionnelle. Il s'agit « *des publics spécifiques sans objectifs spécifiques* » (Lehmann, 1993 : 54). C'est le cas par exemple des étudiants de la faculté de Droit à l'Université du Caire qui sont contraints d'apprendre une langue étrangère (français, anglais, espagnol, etc.) dans le but de les aider à lire des références en droit dans la langue cible tout en les préparant à poursuivre des études supérieures dans leur spécialité. Certains choisissent le français qu'ils ne le parleront pourtant qu'en cours. Et qu'ils n'utiliseront plus après études ni dans les tribunaux ni avec les clients.

Le troisième cas dépend du contexte politique international qui peut créer des demandes exceptionnelles qui sont parfois massives. À la suite de la chute du mur de Berlin et de l'ouverture à l'Europe Centrale, nous assistons à des demandes croissantes pour former des chercheurs et des cadres dans des domaines spécifiques. La difficulté d'une telle demande consiste dans le fait qu'elle n'est pas prévue. Un pays pourrait demander à n'importe quel moment de former certains de ses cadres en français dans un domaine donné. Il revient alors, aux responsables, soit du Ministère des Affaires Étrangères soit des centres culturels répartis dans le monde entier, de trouver des réponses pédagogiques à la fois rapides et convenables pour ces demandes ponctuelles et imprévues. Nous avons observé un rapprochement politique entre Paris et Pékin. Ce rapprochement a été couronné par la visite historique du président chinois de la capitale française en 2003. Ce rapprochement a eu des répercussions positives sur les relations bilatérales. Ainsi, d'une part, on commence à favoriser l'enseignement du chinois en France mais on observe également une forte augmentation des étudiants chinois venant se former en France dans tous les domaines. Il suffit de visiter n'importe quelle université française pour se rendre compte de l'affluence des étudiants chinois en France. Selon le Ministère des Affaires Étrangères (2007), ils représentaient en 2005 10% des étudiants étrangers en France.

À propos du quatrième cas, il s'agit des francophones natifs de faible qualification. Ce type des publics a été pris en compte lors de l'émergence récente du Français Langue Professionnelle (FLP). Nous avons montré dans le chapitre précédent qu'il s'agit d'une nouvelle appellation du FOS axé sur le monde professionnel. Les publics de FLP cherchent à développer certaines compétences langagières notamment en écrit (compréhension et production) pour assurer certaines tâches professionnelles : lire les consignes de sécurité, remplir des formulaires, contacter notamment par écrit les supérieurs au sein de l'entreprise, etc. Ce public est constitué de natifs francophones illettrés qui cherchent à se requalifier en vue de trouver un emploi et d'intégrer le marché du travail. Certes, ce type d'apprenants ne représente qu'une petite minorité par rapport aux autres catégories principales des publics de FOS (étudiants, professionnels et migrants). Nous tenons quand même à le signaler afin de donner un panorama assez complet de la diversité des publics.

2-1-5 Le public des formateurs de FOS

Face à la diversité des publics, certaines institutions proposent de former des enseignants pour assurer ce type de cours spécialisés dans les différents domaines professionnels ou universitaires. C'est le cas du Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) qui propose des stages en FOS aux enseignants, chargés de programmes et coordinateurs pédagogiques. Pour s'inscrire dans cette filière du CIEP, il est conseillé d'avoir une bonne expérience en FLE. L'objectif de ces formations est de maîtriser l'élaboration des programmes de FOS : analyse des besoins, définition des objectifs, constitution d'un corpus, *didactisation* des documents authentiques et élaboration de scénarios d'apprentissage. Le module de FOS du CIEP propose huit séances :

- « - *Le cadre d'enseignement/apprentissage FOS*
- FLE/FOS : public, contraintes, analyse de besoins,*
- Établir un référentiel de compétences linguistiques,*
- Objectifs et approches pédagogiques en FOS,*
- Apprendre/enseigner : liens théorie/pratique,*
- Atelier,*
- Ressources et documents authentiques en FOS,*
- Élaborer une séquence pédagogique à partir de documents authentiques,*
- Atelier : présentation et analyse critique des productions,*
- Séance réservée au traitement des questions liées aux contextes d'enseignement / apprentissage des participants¹⁴ » (CIEP, 2007)*

¹⁴ Centre International d'Études Pédagogiques :
http://www.ciep.fr/formations/belcete2007/modules_B/b305fos.php

Au terme de ce module, les formateurs doivent être capables d'analyser ses pratiques de classe, d'adapter des pratiques pédagogiques aux besoins d'apprenants et de construire une réponse pédagogique appropriée à une demande de formation FOS. Ces formations des formateurs ne se limitent pas à l'Hexagone. Nous en trouvons des exemples à l'étranger. Le Centre Français de Culture et de la Coopération au Caire ¹⁵ (CFCC) organise des formations de formateurs en FOS. Elles sont destinées aux enseignants et aux assistants travaillant dans les différentes universités égyptiennes. Au cours de deux semaines, la formation initie les stagiaires aux grandes lignes de la problématique du FOS (particularités des publics visés, analyse des besoins, collecte des données, etc.), tout en les entraînant à exploiter des textes authentiques et à utiliser Internet pour les ressources pédagogiques des domaines visés. Ces formations de formateurs mettent l'accent sur les quatre domaines les plus demandés en Égypte à savoir : le français du tourisme, le français des affaires, le français médical et le français juridique.

La formation se fait en deux niveaux. Le premier niveau en tronc commun consiste à familiariser les stagiaires aux quatre domaines de FOS déjà mentionnés ci-dessus pour découvrir les spécificités de chaque domaine. Le deuxième niveau se déroule sous forme d'ateliers spécialisés. Chaque stagiaire choisit un atelier au cours duquel il approfondit ses connaissances en matière de lexique spécialisé et apprend à *didactiser* des documents authentiques. Dans ces ateliers, les stagiaires travaillent en petits groupes sur des projets utilisant des documents de différentes natures : textes, cassettes audio et/ou vidéo, le but étant de préparer et de présenter au groupe une unité d'un cours de FOS selon des paramètres situationnels précisés préalablement concernant la structure institutionnelle et le type de public.

3- Les besoins spécifiques des publics de FOS

L'analyse des publics de FOS ne peut se faire sans prendre en considération leurs besoins spécifiques. Ceux-ci constituent une des particularités principales des apprenants de ce type d'enseignement et permettent de les distinguer des autres apprenants du FLE.

¹⁵ Centre Culturel Français de Culture et de Coopération au Caire : <http://www.ambafrance-eg.org/cfcc/>

3-1 La notion du besoin d'apprentissage

Le besoin permet à l'individu d'exprimer son manque dans un domaine donné afin qu'il puisse s'épanouir au sein d'un groupe. Il lui donne la possibilité d'être en interaction avec son environnement et détermine les moyens de le percevoir et le satisfaire. Il est à souligner cependant que la notion de besoin est à la fois ambiguë et insaisissable. Stones reflète l'ambiguïté de ce concept en précisant: « *Ce terme qui ne fournit qu'une étiquette verbale alors qu'en réalité, il faut bien le reconnaître, il n'explique rien* » (Stones, 1973 : 39). C'est la raison pour laquelle on fait appel à d'autres termes pour l'exprimer tels que tension, manque, déséquilibre, tendance, pulsion, disposition, etc. Leur point commun consiste à mettre l'individu en relation avec son environnement pour trouver les moyens d'atteindre un objet-but. Mais le terme «besoin» a du mal à trouver un statut bien précis par rapport aux autres termes qui lui sont liés. On en cite à titre d'exemple :

- **Attente** : « *état psychique de celui dont l'activité mentale est comme en suspens jusqu'à ce que se produise un événement prévu* » (Foulquié, 1971 : 40),

- **Désir** : « *tendance vers un objet que l'on se représente plus ou moins nettement, mais sans le recours effectif, caractéristique du vouloir, aux moyens de l'obtenir*» (Ibidem : 120). Dans ce contexte, Radowski précise : « *La fonction du besoin n'est pas de procurer au sujet un « plus », un « mieux être » mais de prévenir chez lui l'irruption d'un « moins », d'un « pire-être », de parer à une déficience dont il aurait à pâtir* » (Radowski, 1988 : 177)

- **Demande** : « *désigne l'émergence à la conscience de l'éduqué d'un besoin d'apprentissage, d'un besoin d'éducation* » (Mialaret, 1979 : 150),

- **Intérêt** : « *Lorsque j'évoque le thème des intérêts, je l'associe immédiatement à ce qui m'attire et retient mon attention plutôt qu'à mes aversions et évitements*» (Dupont et al. 1979 : 15),

- **Motivation** : « *ensemble des phénomènes dont dépend la stimulation à agir pour atteindre un objectif déterminé*» (De Landsheere, 1979 : 180)

Précisons que le mot « besoin » est souvent suivi d'une indication qui détermine sa nature. Cette indication pourrait être un adjectif : on parle de besoin alimentaire, social, personnel,

spécifique, etc. Il peut être aussi complété par un substantif : besoin d'amour, de sécurité, de livre, etc. Enfin cette indication peut intervenir sous forme de verbe : besoin de manger, de dormir, de boire, de réussir, etc. Plusieurs théories ont essayé d'élaborer des classifications des catégories du besoin. Brémond & Geledan (1981 : 31) mettent en relief trois types de « besoins » :

- Besoins primaires** : indispensables à la vie tels que la nourriture, l'eau, l'habillement, etc.,
- Besoins secondaires** : nécessaires mais non indispensables à la survie : lecture, loisirs, etc.,
- Besoins tertiaires** : ils comprennent tout ce qui est futile.

Pour Maslow. (1970), la personnalité de l'individu est fondée sur cinq types de besoins: les besoins psychologiques, les besoins de sécurité, les besoins d'appartenance et d'affection, les besoins d'estime et les besoins de réalisation de soi.

En didactique des langues, le terme « besoin » est utilisé pour souligner l'aspect utilitaire des méthodes et des matériels qui ont tendance à être fonctionnels. Richterich (1985) souligne trois raisons qui sont à l'origine de cette utilisation au sein des milieux didactiques. Premièrement, le besoin est lié à l'idée de la « *nécessité* » qui indique son aspect indispensable dans la vie comme la nourriture, l'oxygène, etc. Remarquons également que cette nécessité peut changer selon l'individu et ses relations avec son environnement. Deuxièmement, le même besoin pourrait être ressenti et perçu différemment d'après l'usage qu'en fait chaque individu, d'autant plus que la notion de besoin affirme la différence existant entre l'apprenant et ses collègues. Troisièmement, le besoin est inséparable de l'idée de « *manque* » qu'éprouve l'individu. L'auteur de *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage* résume cette idée dans le passage suivant :

« Ainsi, dans le contexte d'un enseignement/apprentissage qui, pour des raisons d'efficacité, tend à être diversifié et utilitaire, la notion de besoin langagier correspond bien à cette double ambition, car elle fait immédiatement référence à ce qui est nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage » (Richterich, 1985 : 92)

Précisons que le terme « *langagier* » peut être supprimé ou sous-entendu. Par contre, il pourrait être complété par un adjectif comme grammatical, professionnel ou individuel. Il est souvent utilisé au pluriel. Pour exprimer les besoins langagiers de l'apprenant, on utilise l'expression « avoir besoin de » qui est suivi d'un substantif (X a besoin de lexique, de

grammaire, de lecture, etc.). Le recours à des prépositions comme « de » et « en » marque une différence du sens visé. En utilisant « de », l'objet-but est voulu dans sa totalité alors qu'avec « en » on vise certains éléments d'une totalité donnée. Par exemple, « X a besoin de lexique » dans ce cas, le lexique est visé dans sa totalité mais si on dit « ses besoins en lexique » exprime quelques éléments en lexique. La même expression pourrait être suivie d'un infinitif avec un complément : « X a besoin de lire un livre, d'écouter un dialogue, d'écrire un commentaire ». De son côté, Richterich propose la définition suivante du besoin langagier : « *Ce qu'un individu ou un groupe d'individus interprète comme nécessaire à un moment et dans un lieu donnés, pour concevoir et régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement* » (Ibidem : 95). Nous pouvons appliquer cette définition sur le cas des publics de FOS. Ceux-ci trouvent « *nécessaire* » de faire du FOS à un moment donné au cours de leur carrière professionnelle ou universitaire et ceci dans le but de régler leurs interactions avec leur environnement. L'idée de la nécessité nous renvoie à celle de la motivation qui est une des caractéristiques principales du public de FOS et de la contextualisation du besoin reflète la spécificité de celui du FOS. En effet le besoin en FOS est conditionné et suscité par un moment et un lieu donnés. Par exemple, on utilise le français médical dans un pays non francophone dans des lieux bien précis (hôpital francophone ou conférence médicale en français) et à un moment donné (discuter l'état d'un malade avec des médecins francophones). Enfin, dans cette définition, Richterich souligne le fait que la langue apprise n'est qu'un moyen qui vise à réaliser un but précis. Cela nous renvoie à l'idée de la rentabilité de l'apprentissage du FOS.

Pour éclaircir l'idée des besoins en FOS, prenons deux exemples représentatifs des publics de FOS : un étudiant étranger et un professionnel dans un domaine donné. Dans le premier cas, l'étudiant étranger a obtenu une bourse pour étudier par exemple la chirurgie esthétique en France. Donc, il trouve *nécessaire* d'apprendre le français médical notamment celui de la chirurgie esthétique. Il en aura besoin (*à un moment donné*) au cours de sa formation et (*dans un lieu donné*) dans les hôpitaux et les centres français de formation. Son apprentissage du français de médical a pour but de faciliter certaines tâches (*les interactions avec son environnement*) : compréhension des cours en chirurgie esthétique, discussion avec ses professeurs, consultation des documents nécessaires, prise de contact avec des malades, etc. Quant au deuxième exemple concernant le monde professionnel, citons le cas d'un diplomate syrien qui vient d'être nommé à l'ambassade de la Syrie en France. Alors, il trouvera *nécessaire* d'apprendre le français des relations internationales pour l'aider à prendre contact

avec les institutions et les ministères français en particulier celui des Affaires étrangères, à participer aux négociations avec des diplomates français, à gérer les relations bilatérales entre son pays et la France, etc. Toutes ces interactions se déroulent au cours de son mandat à Paris (*un moment et un lieu donnés*).

3-2 Les classifications des besoins d'apprentissage

Dans le cadre des langues étrangères, Richterich (1985) rapporte plusieurs classifications faites dans le but de mieux cerner la notion du besoin. Ses classifications se basent sur une série d'oppositions entre les différents besoins langagiers :

- Besoins individuels, sociaux ou institutionnels

Ils renvoient à ce qui manque à un individu à un moment donné pour faire usage de la langue étrangère dans ses pratiques professionnelles ou sociales,

- Besoins subjectifs/objectifs

Les besoins subjectifs émanent de l'apprenant lui-même alors que les besoins objectifs sont déterminés par les responsables ou les enseignants selon des critères neutres,

- Besoins prévisibles/imprévisibles

Il s'agit des besoins qu'on peut décrire à l'avance tant que la situation de communication est stable et invariante. Par contre, quand le déroulement de la situation de communication reste incertain et variable, les besoins sont difficiles à cerner et ne se prêtent pas à une description.

- Besoins concrets/figurés

Il s'agit des besoins qu'on peut observer par des moyens objectifs, cependant les besoins figurés restent cantonnés dans la sphère des représentations individuelles.

- Besoins exprimés/inexprimés

Besoins dont l'individu est conscient et qu'il peut expliciter mais les besoins inexprimés sont ceux qui échappent à l'individu et qui par conséquent il n'arrive pas à formuler,

- Besoins identifiés

Ils peuvent être identifiés avant, pendant ou après l'enseignement/apprentissage.

Notons que d'autres classifications sont faites selon la description langagière par rapport :

- **Aux quatre aptitudes** : compréhension/production orales et écrites.
- **Aux composantes situationnelles** : lieu, moment et interlocuteur.
- **Aux catégories linguistiques** : phonétique, morphologique, syntaxe, pragmatique.

Ces nombreuses classifications montrent à la fois la richesse et la complexité de la notion de besoin langagier. Ces deux caractéristiques ne font que renforcer l'ambiguïté de cette notion :

« I- La notion de besoin s'inscrit dans un système de relations d'interdépendances et n'a de sens (et d'opérationnalité) qu'à l'intérieur de ce système : relation avec attente et motivations d'une part, avec objectifs d'autre part, avec évaluation enfin.

II- Tous les besoins langagiers ne peuvent être identifiés au même titre ni au même degré. C'est l'opposition, souvent mal interprétée, entre besoins objectifs et besoins subjectifs, termes effectivement ambigus

III- Si l'identification des besoins peut se traduire dans la définition des objectifs, ce n'est jamais qu'au prix d'un compromis, entre besoins et ressources d'une part, entre les divers partenaires de l'acte d'enseignement/apprentissage d'autre part»

(Richterich : 1973, repris par Lehmann, 1993 : 119)

Malgré les difficultés à donner une définition précise des besoins d'apprentissage, il faudrait éviter de séparer les besoins de l'individu de son environnement car c'est son environnement qui détermine les moyens et les modes de les satisfaire. Ceci nous renvoie à un débat philosophique :

« Pourquoi parle-t-on ? Les philosophes l'ont assez répété : parce que les hommes vivent ensemble et échouent à communiquer. Lacan l'a montré à sa façon : parce que les hommes ont un corps, et que les corps ne peuvent se rejoindre. S'il y a de la parole c'est qu'il y a de la socialité et que la socialité, c'est la guerre. S'il y a des langues et de la langue, c'est qu'il y a du manque et que le manque c'est le malheur » (Lévy, 1977 : 53)

Ainsi un comptable étranger qui suivrait des cours de français des affaires qui ne devraient pas se limiter à répondre aux besoins langagiers de l'apprenant mais ils devraient tenir compte aussi des besoins de l'entreprise pour laquelle il travaille. Rappelons le cas des apprenants du FLP (voir chapitre 1).

3-3 Les composantes des besoins d'apprentissage

Les besoins d'apprentissage se divisent en trois composantes principales :

3-3-1 La composante psychoaffective

La composante psychoaffective concerne ce fort sentiment d'insécurité que ressent et parfois manifeste l'apprenant face à l'apprentissage d'une langue étrangère. Au début de l'apprentissage, l'apprenant de FOS ne cesse de se demander s'il est capable de mener à terme cet apprentissage. Notons que ce sentiment d'insécurité est observé chez l'apprenant sous forme d'insécurité linguistique face à une langue étrangère vue comme « dominante » et dont l'apprentissage est lié également aux relations établies au cours de l'apprentissage. Ainsi, l'apprenant de FOS exprime son sentiment d'insécurité en se posant des questions telles que : « *Suis-je en mesure d'affronter cette tranche de vie en commun que constitue un cours ?* », « *Suis-je capable de supporter la sorte de régression que représente pour un adulte la situation de cours, avec cet enseignant et ses questions auxquelles je ne saurais pas toujours répondre ?* » (Lehmann, 1993 : 135). D'après notre expérience dans l'enseignement du FLE et du FOS, cette composante psychoaffective est décisive au début de l'enseignement/apprentissage. L'apprenant doit vaincre ce sentiment d'insécurité grâce à sa motivation qui trouve ses origines dans la nécessité de suivre l'apprentissage en question. Incapables de dépasser cette étape, certains apprenants de FOS finissent par abandonner leurs cours. D'où l'importance de réaffirmer le rôle de l'enseignant dans ce contexte. Il pourrait, au début de l'apprentissage, affirmer aux apprenants leur capacité de dépasser ce début « insécurisant ». Pour ce faire, nous recommandons de :

- Commencer l'enseignement par des contenus qui devraient être à la fois simples et accessibles pour tous les apprenants,
- Respecter la graduation de l'enseignement,
- Éviter de poser des questions difficiles au début de l'enseignement,
- Établir des relations directes avec les apprenants dans et hors la classe pour connaître de près leurs difficultés d'apprentissage,
- Susciter constamment la motivation des apprenants,
- Tenir compte, notamment en classe de FOS qui est souvent hétérogène, du facteur de l'âge des apprenants de leurs statuts et aussi de leurs professions.

3-3-2 La composante langagière

La composante langagière des besoins d'apprentissage touche essentiellement trois domaines principaux. D'abord, il s'agit des besoins liés à la communication en classe qui pourrait se faire en langue maternelle mais on parle plutôt de la communication qui se déroule en langue

étrangère. Une telle communication a des finalités pédagogiques ou méta-pédagogiques. Elle porte sur l'accomplissement des tâches d'apprentissage données par l'enseignant. Elle concerne également le contenu informatif des cours sans oublier l'échange d'informations ou de points de vue entre apprenants et enseignants. Soulignons que les apprenants de FOS au début de leur apprentissage ont du mal à communiquer dans la classe en langue étrangère. C'est à l'enseignant de familiariser les apprenants à accomplir les tâches d'apprentissage à partir d'instructions simples données en langue étrangère telles que « *ouvrez vos livres à la page x, analysez le texte suivant, rédigez une lettre, etc.* ». Il pourrait aussi insister chaque cours sur une consigne bien précise. Progressivement, les apprenants prennent l'habitude de retenir ces consignes en français. C'est à l'enseignant aussi de consacrer une partie de son cours à l'échange de points de vue entre lui et ses apprenants et il peut par exemple diviser sa classe en petits groupes qui vont exprimer leur opinion à propos d'un sujet donné. Le deuxième domaine de la composante langagière porte sur la prise de conscience du fossé existant entre la communication en classe et celle des situations cibles où les apprenants se montrent généralement plus motivés. Lors de la communication en classe, l'enseignant devrait avoir recours à des textes authentiques concernant le domaine visé par l'enseignement/apprentissage. C'est pourquoi, on l'appelle une communication stimulée, il s'agit d'une communication qui consiste à reproduire des scènes et des conversations de situations cibles en classe. Il est à retenir également que le matériau langagier en classe ne peut pas être identique de celui en situation réelle, ce qui affecte l'intérêt porté par les apprenants aux cours qui manquent parfois d'authenticité. Enfin, le troisième domaine de la composante langagière porte sur l'apprentissage lui-même et les représentations dont on se fait en tant que valeur d'échange. Ces représentations peuvent être spontanées et naïves. Elles jouent un double rôle : soit elles facilitent l'apprentissage si elles sont mises à jour et objectivées, soit elles le freinent si elles sont dominées par les sentiments d'insécurité.

3-3-3 La composante socioculturelle

Les besoins d'apprentissage ont également une dimension socioculturelle qui a un rapport avec les éléments langagiers. Cette dimension est introduite dans l'apprentissage soit par le matériel pédagogique utilisé soit par l'enseignant. Communiquer est avant tout comprendre la culture de son interlocuteur. Cette idée est soulignée par Carré :

« Travailler, communiquer, créer avec d'autres implique donc que d'autres conditions réunies que la seule possession d'une langue commune. (...) La première condition consiste à faire l'effort de connaître et de comprendre, a minima, les fondements et les

déterminants de la culture de l'autre (...). C'est donc un véritable travail de reconnaissance et de décodage qu'il s'agit de conduire pour sentir ce qui détermine les raisons d'être et de se comporter dans les échanges techniques, commerciaux ou relationnels » (Carré, 1991 : 19)

Rappelons l'exemple qu'on a déjà cité dans le chapitre précédent à propos du malentendu entre l'ex-président américain Reagan et son homologue français Mitterrand portant sur leur politique économique envers l'ex-Union Soviétique. Dans ce contexte, nous distinguons deux types de culture. Le premier relève de *la culture cultivée* qui concerne la littérature, la musique et la peinture, etc. Le deuxième type porte sur la culture anthropologique regroupant toutes les façons de vivre et de se conduire. C'est dans ce sens que Louis Porcher définit la culture : « *une culture est un ensemble de pratiques communes, de manière de voir, de penser, de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité* » (Porcher, 1995 : 55) En langue étrangère, l'enseignant doit favoriser chez les apprenants la compétence interculturelle qui leur permet de « *produire et recevoir du sens en cette langue* » (Cuq & Gruca 2003 : 84). Remarquons que la présence de la dimension interculturelle dans les cours enseignés affirme l'authenticité de l'apprentissage suivi. Il est à noter que l'arrière plan culturel joue un rôle clé dans les situations de communication de l'apprenant avec son entourage. C'est le cas, par exemple, d'un étudiant chinois venant poursuivre ses études en France et qui constate des différences culturelles entre son pays d'origine et l'Hexagone au niveau de ses relations avec les enseignants, de l'organisation institutionnelle et enfin de ses relations avec ses collègues. D'où l'importance d'intégrer l'aspect culturel dans les cours de FOS pour que l'apprenant tienne compte des différences culturelles du public avec qui il communiquera plus tard. C'est pourquoi, Berchoud appelle les enseignants de FOS à réaliser une sorte de coexistence entre le français dit général et le FOS en précisant :

« En français sur objectifs spécifiques, et dans le cadre d'une dynamique de mondialisation déstabilisante, deux univers de référence doivent coexister : celui du français, celui des domaines et activités spécifiques, le premier est plutôt référé à la et les cultures, le seconde renvoie aux savoirs et savoir-faire du monde professionnel. Peut-on alors durablement esquiver la question de la rencontre entre deux univers, en se cantonnant dans une spécialité, il ne le semble pas » (Berchoud, 2004 : 61)

Ces trois composantes doivent être prises en compte lors de l'élaboration d'un programme destiné aux publics de FOS. Cette importance des besoins d'apprentissage nous amène à mettre en lumière son identification.

3-4 L'identification des besoins d'apprentissage

Dans le cadre de la didactique des langues étrangères, la plupart des didacticiens préfèrent le terme « identification » à la place d'« analyse » ou de « définition ». Ces didacticiens soulignent, à l'instar de Richterich et Chancerel (1985), la difficulté de définir l'objet d'un jeu d'interactions changeantes entre plusieurs facteurs différents, ils essaient par contre de « repérer les éléments de ce jeu pour leur attribuer une identité et pour mieux en connaître les règles de fonctionnement » (Ibidem : 104). En effet, l'identification des besoins des apprenants s'avère indispensable d'autant plus qu'elle est la première étape du processus de la mise en œuvre de tout programme d'apprentissage. Selon Richterich celle-ci se compose de trois opérations essentielles :

*« - Identifier des besoins langagiers, c'est recueillir des informations auprès des individus, groupes et institutions concernées par un projet d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère pour mieux connaître leurs caractéristiques ainsi que les contenus et les modalités de réalisation de ce projet,
- Formuler des objectifs d'apprentissage, c'est en fonction d'un certain nombre de données permettant de faire des choix, donner des informations pour justifier ces choix et pour expliquer ou prescrire ce que les apprenants sont supposés avoir appris à partir de ce que l'enseignant leur aura enseigné,
- Définir des contenus d'apprentissage, c'est en fonction d'un certain nombre de données permettant de faire des choix, donner des informations sur ce que les apprenants sont supposés apprendre tout long de l'enseignement pour parvenir à des savoirs, savoir-faire et comportements déterminés » (Richterich, 1985 : 87)*

Identifier les besoins langagiers signifie donc la collecte de toutes les informations permettant aux apprenants et à l'enseignant d'interpréter ce qui est nécessaire pour concevoir et régler les interactions qui favorisent l'enseignement/apprentissage d'une langue en relation avec un environnement donné. Cette identification dépend de plusieurs éléments :

- Le temps et l'argent disponibles,
- Le but et le lieu de l'identification,
- La personnalité de celui qui identifie.

Ces trois facteurs ont une grande influence sur l'identification des besoins langagiers. Par exemple, un formateur qui se renseigne sur les besoins langagiers des apprenants du français juridique ne se retrouve pas dans la même situation que celle des concepteurs de manuels qui identifient les mêmes besoins pour une maison d'édition. Si nous appliquons cet exemple donné aux trois facteurs mentionnés ci-dessus, nous nous attendons à avoir une identification différente des mêmes besoins. La plupart des didacticiens s'accordent sur l'impossibilité d'avoir des méthodes universelles d'identification (Richterich, 1985), car chaque situation

d'apprentissage a ses propres conditions d'identification. C'est Porcher qui affirme cette vision didactique de l'identification pour laquelle il favorise le questionnement comme moyen d'identification des besoins : « *Dans chaque cas, il faut mettre en place des adaptations spécifiques, modulations singulières de principes généraux. Pour y parvenir, on ne dispose guère de moyens plus fiables que le questionnement* » (Porcher, 1980 : 22). Dans le cadre des recherches sur le FOS, nous nous intéresserons seulement aux trois éléments de l'identification des besoins langagiers suivants :

- Qui identifie ?
- Sur quoi porte l'identification ?
- Comment se fait-elle ?

3-4-1 Qui identifie ?

Plusieurs acteurs pourraient mener une identification des besoins langagiers :

- **L'apprenant** : il identifie ses propres besoins langagiers afin de se renseigner sur la possibilité d'un enseignement offert par une institution de formation. Cette identification l'aide d'une part à choisir les cours qui satisfont ses besoins et d'autre part à déterminer ses objectifs d'apprentissage,
- **Un conseiller pédagogique** : son identification oriente les apprenants à choisir les possibilités d'enseignement/apprentissage offertes par une institution de formation,
- **Un enseignant** : son identification vise à mieux connaître les besoins de ses apprenants pour adapter son enseignement à leurs besoins,
- **Un auteur** : il se charge de l'identification des besoins dans le but de réaliser un manuel destiné à un public donné,
- **Un ou plusieurs spécialistes** : ils pourraient être enseignants, conseillers pédagogiques, chercheurs, administrateurs, etc. Ils peuvent identifier les besoins langagiers dans le cadre d' :
 - * **Une institution de formation** : pour proposer et organiser des approches d'enseignement/apprentissage,

- * **Une institution économique** (entreprise commerciale, industrielle, etc.) pour la formation ou le recrutement des personnels en langue étrangère,
- * **Une administration d'instruction publique** pour déterminer des objectifs d'enseignement, élaborer des programmes, planifier l'enseignement des langues vivantes,
- * **Un organisme de statistique** pour rassembler toutes les données sur l'utilisation et la connaissance des langues étrangères d'une population donnée.
- * **Une institution de recherche** pour mettre en place des instruments d'identification et mener des analyses sur les besoins langagiers,
- * **Une maison d'édition** pour étudier le marché des matériels pédagogiques dans le domaine des langues étrangères.

Cette liste indique que chaque partenaire du processus d'apprentissage/enseignement pourrait avoir ses propres raisons d'identifier les besoins langagiers. Les identifications menées par ces différents acteurs mènent à des résultats variés. Par exemple, une identification menée par un apprenant est différente de celle réalisée par un auteur d'un manuel. Ce processus d'identification des besoins joue un rôle de premier plan dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général et du FOS en particulier. Ce rôle aide les partenaires à :

« -Mieux comprendre la nature et le fonctionnement de ces interactions par rapport à leurs composantes linguistique, psychologique et sociologique.

- *Proposer les objectifs, les contenus et les activités pédagogiques qui rendent ces interactions plus profitables à l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.*
- *Négocier les décisions nécessaires pour que ces interactions ne soient pas profitables seulement à l'enseignement mais aussi au développement de la vie de chacun et du groupe»* (Richterich, 1985 : 119)

3-4-2 Sur quoi porte l'identification ?

Il est à préciser que les informations recueillies lors de l'identification pourraient concerner des catégories bien définies et interdépendantes :

- **Les partenaires d'enseignement/apprentissage** : ils ont une participation directe ou indirecte à la formation de FOS tels que apprenants, enseignants, conseillers pédagogiques, personnels administratifs ou au sein d'une institution économique : le personnel employant une langue étrangère,
- **L'environnement** où se déroule l'enseignement/apprentissage en prenant en considération : le lieu, le temps, les matériels pédagogiques, etc.
- **La ou les langues** qui sont l'objet de l'enseignement/ apprentissage.

Ces trois catégories sont interdépendantes puisque les personnes concernées vivent dans un environnement donné et qu'une langue n'a de présence que si elle est utilisée par des individus. La pertinence des informations joue un rôle important dans la détermination du choix de l'application des pratiques des langues étrangères.

3-4-3 Comment se déroule-l'identification des besoins ?

Les modalités de l'identification pourraient se réaliser grâce au recensement, à l'observation, à l'analyse menés par une seule personne ou une équipe de chercheurs. Richterich (1985) met l'accent sur quatre modalités du recueil des informations :

- **Des interactions verbales directes** : les informations recueillies auprès d'une ou plusieurs personnes lors des entretiens directifs, semi-directifs, non-directifs, questionnaires oraux, textes oraux, etc.,
- **Des interactions verbales indirectes** : des informations rassemblées grâce à des informations orales fournies à distance ou enregistrées, des questionnaires écrits et des activités pédagogiques écrites,
- **Des interactions non-verbales** : les informations sont recueillies sous forme d'observation par une ou plusieurs personnes,
- **Des informations** sont recueillies à partir d'un document écrit, visuel ou sonore.

Remarquons que chaque catégorie a ses propres caractéristiques au niveau des personnes qui recueillent les informations et celles qui les fournissent. Certaines pratiques d'identification ne peuvent pas être changées à l'instar des paramètres psychologiques et de personnalités comme ceux d'Albou (1968) ou des grilles d'observation (Postic, 1977) et des procédures d'analyse de contenu (Gardin, 1974). A ces pratiques standardisées, on peut ajouter des pratiques « bricolées » qui peuvent être faites sur place par un enseignant pour mieux connaître ses apprenants et pour mieux adapter son programme à leurs besoins. Dans ce contexte, il s'avère intéressant de citer l'un des questionnaires proposés par Mangiante et Parpette (2004) aux chercheurs égyptiens de la faculté d'agronomie¹⁶. Ces chercheurs veulent

¹⁶ En 1992, l'unité laitière d'une faculté d'agronomie égyptienne a entamé une recherche sur le contrôle et l'amélioration de la qualité du lait et les procédés de conservation des produits laitiers. Une formation

mener des recherches avec leurs homologues français. Ce questionnaire vise d'une part à connaître le passé pédagogique des futurs apprenants, d'autre part à identifier les tâches à accomplir et les situations de communication :

<i>Apprentissage du français</i>
<p>*Avez-vous déjà étudié le français ? -Oui -Non *Si oui, pendant combien de temps ? *Auprès de quel type d'établissement ? - à l'école - au collège - au lycée - à l'université - dans un institut français - dans une Alliance française - dans un établissement privé - autre, précisez : *A quelle date avez-vous arrêté d'étudier le français ? *Avez-vous obtenu un diplôme de langue française ? *Si oui, lequel ? Profession *Quelles sont les principales tâches que vous effectuez ? *Quels sont vos contacts avec les chercheurs français (nature, fréquence, langue(s) utilisée(s) ? *Quels sont vos contacts avec vos collègues (nature, fréquence, langue(s) utilisée(s) ? *Quels sont vos contacts avec votre hiérarchie (nature, fréquence, langue(s) utilisée(s) ? Rapport au français *En dehors des contacts avec vos homologues français, utilisez-vous le français dans votre travail ? dans quelles occasions ? *Utilisez-vous le français en dehors du travail ? Dans quelles occasions ? *Regardez-vous des émissions, des films en français ? Si oui, les comprenez-vous ? *Etes-vous en contact avec des documents écrits en français ? - Au travail : si oui, lesquels ? Les comprenez-vous ? - Dans la vie quotidienne : si oui, lesquels ? Les comprenez-vous ? *Quelles sont vos principales difficultés en français ? -Lecture de documents : -rapports -notes -notices, modes d'emploi - plans, schémas - lettres, correspondance -fiches techniques -autres -Rédaction de documents : -rapports -notes -notices, modes d'emploi -plans, schémas -lettres, correspondances -fiches techniques -autres -compréhension et expression orales : -exposés, conférences -échanges professionnels -comptes rendus de travaux, d'expériences</p>

linguistique a été proposée aux chercheurs égyptiens afin qu'ils puissent aller en France pour étudier dans des laboratoires la mise au point d'un gène favorisant la conservation des fromages.

-visites guidées
-conversations téléphoniques

**Tableau 2 : Questionnaire pour déterminer les caractéristiques du public-cible
(Mangiante & Parpette, 2004 : 30-31)**

Notons que les résultats sont exploités en fonction de la situation d'identification. Chaque partenaire de formation a sa propre façon d'exploiter ce qu'il a identifié. Un enseignant, chargé d'un cours de français juridique destiné à un groupe d'avocats s'apprêtant à passer un stage en France, peut identifier leurs besoins à partir d'une des différentes pratiques d'identification (des interactions verbales directes par exemple). Il est également en mesure de mener des entretiens ou des questionnaires oraux auprès des apprenants. De même, il a la possibilité d'utiliser d'autres pratiques pour s'assurer de la pertinence de son identification et adapter son cours aux besoins de ses apprenants en prenant en compte le temps et le matériel pédagogique disponibles. Par contre, pour élaborer un manuel du français juridique, un spécialiste consacre beaucoup de temps à identifier les besoins du public visé. Pour ce faire, il a recours à plusieurs pratiques d'identification (interactions verbales directes, interactions non-verbales, etc.). Porcher, quant à lui, favoriserait « *des adaptations spécifiques, modulations singulières de principes généraux* » (Porcher, 1980 : 22) pour s'adapter aux publics cibles. En didactique, on préfère plutôt dire « *enseignant-concepteur* » (Mangiante & Parpette, 2004) au lieu d'enseignant puisque celui-là est chargé de penser et de concevoir un programme spécifique selon les besoins des apprenants et les objectifs visés. Un tel statut donne à l'enseignant la souplesse nécessaire pour adopter le programme approprié à l'attention du public visé. Ceci nous amène à mettre en évidence quelques modèles de l'identification des besoins dont l'objectif est de fournir des modèles hiérarchisés qui constitueront des instruments de référence afin de sélectionner les informations nécessaires. Nous nous contentons d'en citer certains en les appliquant à des exemples de FOS.

3-5 Des modèles et références d'identification des besoins d'apprentissage

3-5-1 L'identification des besoins selon une approche fonctionnelle (Richterich, 1973)

Ce modèle a été proposé par Richterich dans le cadre des travaux du Conseil de l'Europe. Dans un premier temps, il était intitulé *Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes* (Richterich, 1973), il devient plus tard *Projet n° 4 langues vivantes* du Conseil de l'Europe (1981). Ce modèle suppose l'existence de deux types de besoins langagiers. D'une part les « besoins objectifs » issus de l'utilisation de la langue dans des situations de la vie sociale et quotidienne. Ces besoins, généralement prévisibles, peuvent être soumis à l'analyse.

D'autre part, les « besoins subjectifs » qui dépendent de chaque apprenant sont par contre imprévisibles et indéfinissables. Ce modèle propose la démarche suivante pour collecter les informations nécessaires à l'identification :

- Analyse de l'utilisation orale et écrite d'une langue par la catégorie d'adultes concernés,
- Enquête auprès des personnes utilisant déjà la même langue dans le domaine de la catégorie concernée,
- Enquête auprès des personnes apprenant ou sur le point d'apprendre la langue dans le domaine de la catégorie concernée afin d'en connaître les motivations et les opinions sur leurs besoins.

Richterich propose de regrouper les informations collectées en deux catégories: les analyses de contenus d'une part et les sondages et enquêtes d'autre part. L'objectif du Conseil de l'Europe était de donner la possibilité d'apprendre des langues étrangères tout au long de leur vie à partir d'unités que l'apprenant pourrait cumuler ces unités selon ses besoins, unités qui deviennent un capital de connaissances. D'où l'appellation d'*unités capitalisables* :

« *Le système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes destiné aux adultes sera donc fondé sur les besoins de l'étudiant, et sur les opérations langagières que celui-ci doit être capable d'effectuer pour tenir effectivement sa place de membre de la communauté linguistique dans les situations correspondant à ces besoins* ». (Trim, 1985 : 20)

Cette approche, qui accorde une place importante aux besoins de l'apprenant, peut être appliquée à la situation de l'apprenant de FOS dont les besoins langagiers spécifiques sont la caractéristique d'un enseignement FOS. Notons également l'expression d'*unités capitalisables* dans ce modèle qui renvoie au principe de la rentabilité de l'apprentissage du FOS. En effet, lorsqu'un professionnel engagé dans un domaine donné suit une formation en FOS, cet apprentissage constitue une valeur ajoutée, donc un capital qui contribuera certainement à améliorer sa situation professionnelle. Un comptable qui a terminé une formation en français des affaires sera le candidat privilégié pour travailler dans la branche de son entreprise si celle-ci aura des activités économiques dans un pays francophone ou avec des partenaires francophones. Dans ce contexte, le français des affaires devient alors « *une espèce d'accélérateur de carrière* » (Zaraté, 2003 : 87)

Comme il est dit plus haut, le modèle d'identification des besoins langagiers peut s'appliquer parfaitement aux situations d'enseignement/apprentissage du FOS. Dans le

domaine du tourisme par exemple, les besoins du public cible relèvent des deux types de besoins cités plus haut : les besoins objectifs qui peuvent être déterminés avec précision dans les programmes enseignés. Ils correspondent à l'utilisation du français dans les situations traditionnelles du domaine du tourisme : recevoir un groupe de touristes à l'aéroport, les accueillir dans un hôtel, les accompagner lors des visites des sites touristiques etc. Les besoins subjectifs sont par contre difficiles à déterminer d'avance et dépendent de situations tout à fait imprévisibles. Par exemple, un touriste francophone (français, belge, suisse, canadien, etc.) discutant avec son tour-opérateur d'un événement politique donné ou d'un phénomène qui attirerait son attention dans le pays visité. Ce sont évidemment les besoins subjectifs qui sont difficiles à définir par le concepteur des programmes du français du tourisme. Pour y répondre, l'enseignant devra développer chez l'apprenant un certain niveau de français dit général qui lui permettra d'aborder certains aspects de la vie quotidienne sans s'enfermer dans le strict cadre du FOS. L'enseignant pourrait par exemple consacrer une partie de son cours ou un cours par mois pour aborder un sujet d'actualité. Ces cas de figure amènent Richerich à souligner la notion de *l'errance* en didactique :

« En pédagogie des langues étrangères, le chemin le plus court et le plus direct n'est pas toujours le meilleur. Pour découvrir, il faut savoir hésiter, se tromper, se perdre, revenir en arrière, flâner, faire des détours, errer (...) D'où la nécessité de réserver des moments où des apprenants et enseignant errent ensemble dans les chemins qui les conduisent au but de leur projet. » (Richerich, 1985 : 123)

S'agissant des moyens d'identification des besoins langagiers, l'analyse de l'utilisation orale et écrite du français du tourisme dans les différentes situations professionnelles s'impose. Cette analyse aura pour but de repérer et relever le lexique et les expressions les plus fréquentes et les plus nécessaires dans le domaine du tourisme. Ensuite une enquête auprès du personnel d'une agence de voyages ou d'un hôtel sur leur utilisation du français du tourisme peut être réalisée à partir d'entretiens avec des professionnels, de l'observation de leur travail et de leurs déplacements. Enfin, le processus de l'identification des besoins langagiers pourrait être complété par une enquête auprès des personnes qui veulent apprendre le français du tourisme pour connaître leurs besoins et leurs motivations.

Il conviendra cependant de noter que ce modèle d'identification est la cible de plusieurs critiques. D'abord, ce modèle s'intéresse essentiellement à rassembler des informations au détriment du traitement de celles-ci qui est censé être l'objectif principal de toute identification des besoins. D'un côté, le modèle fonctionnel se contente de faire une

description en surface de l'utilisation de la langue par une catégorie donnée. D'un autre côté, il propose des moyens qui ne peuvent être appliqués que par les spécialistes chargés d'élaborer les programmes. Ainsi, l'identification devient un moyen-clé que possèdent les spécialistes chargés d'élaborer des programmes. Or le processus d'identification des besoins objectifs et subjectifs devrait permettre à l'apprenant de participer à la prise des décisions concernant l'enseignement/apprentissage puisqu'il peut avec l'aide de l'enseignant-concepteur distinguer les deux types de besoins, les formuler en évitant toute opposition entre les deux. Richterich souligne la complémentarité entre des besoins subjectifs et objectifs :

« En effet, chaque personne a des besoins différents, de sorte que la prise en compte de la multitude devient illusoire ou impossible. On commet une erreur fondamentale lors qu'on veut opposer les besoins subjectifs et individuels aux besoins objectifs et sociaux. Les deux sont indissociables puisqu'un individu ne peut éprouver et satisfaire un besoin que par rapport à un environnement » (Richterich, 1985 : 98)

Tout programme de FOS devrait réaliser cet équilibre entre ces deux types de besoins qui sont indépendants mais inséparables. Reste à préciser que le principal apport de ce modèle est la description des situations langagières qui sera retenue dans d'autres modèles d'identification.

3-5-2 L'identification des besoins selon une approche systémique (Richterich & Chancerel, 1977)

Proposé par Richterich et Chancerel (1977), ce modèle met l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, devenant ainsi l'acteur principal de toutes les interactions au sein du processus de l'enseignement/apprentissage. Ces interactions se déroulent dans un contexte déterminé par quatre facteurs : ressources, objectifs, programmes et évaluation. D'abord, l'apprenant possède des ressources qui lui permettent d'apprendre une langue étrangère. Il s'agit de son identité, sa personnalité, le temps qu'il peut consacrer à l'apprentissage et l'argent qu'il investit dans cet apprentissage. À partir de ces ressources, l'apprenant se fixe des objectifs d'apprentissage qui ne sont qu'un compromis réalisé entre l'institution de formation, l'institution d'utilisation et la société. En vue de réaliser ces objectifs, le formateur a recours à des programmes qui seront à leur tour objet d'évaluation. Deux remarques s'imposent à partir de cette approche. La première concerne la nécessité de parvenir à un compromis entre les différentes composantes de la situation d'enseignement/apprentissage. Pour réaliser ce compromis, Richterich favorise le dialogue :

« C'est une approche axée sur le dialogue. Elle doit assurer l'harmonisation optimale, et non parfaite ou utopique, des interactions entre toutes les composantes d'un système. L'identification des besoins joue dans une telle approche un rôle privilégié. Elle

permet aux partenaires de s'informer sur la réalité de leur situation d'enseignement/apprentissage, de régler leurs relations et d'organiser les composantes du système » (Richterich, 1985 : 106)

La deuxième remarque porte sur la fin de ce cercle vicieux de l'isomorphie des besoins, des objectifs et des contenus. Cette isomorphie a marqué plusieurs modèles qu'on a déjà mentionnés dans le premier chapitre de notre recherche (cf. chapitre 1 : *Le modèle pour une démarche fonctionnelle* de Moirand). L'intérêt d'un tel modèle pour le FOS est qu'il met l'accent sur l'importance de l'interaction entre apprenant, institution de formation, institution d'utilisation et société.

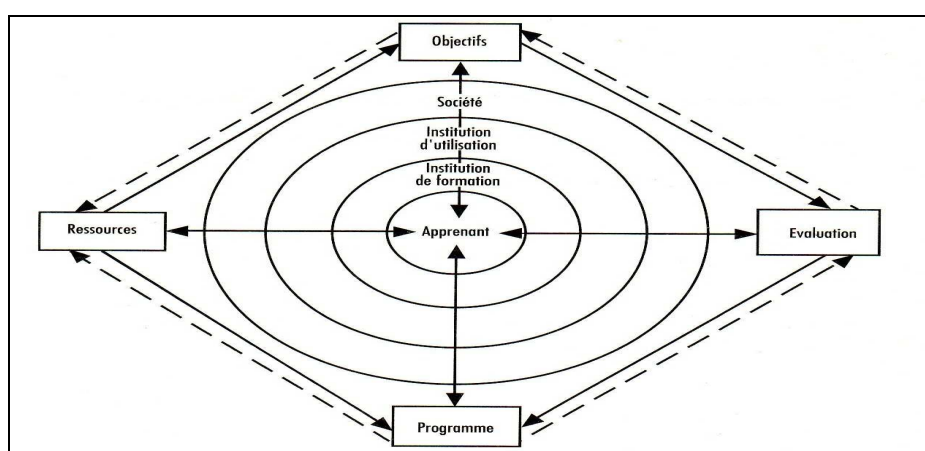


Figure 7 : Modèle d'identification des besoins d'apprenants (Richterich, 1977)

Outre que le modèle de Richterich est un apport important dans l'identification des besoins langagiers qui ne se limitent plus à l'identification des usages prévisibles de la langue dans des situations de communication, il propose d'identifier les besoins en prenant en considération toutes les autres composantes du processus d'enseignement/apprentissage. L'identification devient alors un moyen de régler les interactions. Enfin, ce modèle met fin à l'utilisation des moyens lourds qui ne peuvent être utilisés que par des spécialistes. Il propose des pratiques qui sont à la fois accessibles et disponibles basées sur le dialogue entre tous les partenaires engagés dans la situation d'enseignement /apprentissage.

3-5-3 Références pour l'identification des besoins

Poursuivant notre analyse sur l'identification des besoins, nous remarquons que Richterich (1985) propose des références très détaillées qui servent à recueillir et à traiter les informations qui pourraient influencer l'enseignement/apprentissage. Ces références se divisent en plusieurs parties telles que le montre le tableau suivant :

Références pour recueillir et traiter des informations

A1 Ressources : apprenant

Identité :

- 1- Age, sexe, nationalité, état civil, professionnel...
- 2- Éducation : scolarité, titres, diplômes...
- 3- Activités extra-professionnelles ou hors de l'école : sport, loisirs, politique..
- 4- Personnalité : introverti/extraverti, optimiste/pessimiste, décidé/hésitant...
- 5- Connaissances des langues : langue maternelle, langue (s) étrangère(s), niveau de connaissances, attitudes...

Temps :

- 1) Quel est le temps prévu par l'institution pour l'apprentissage de la langue étrangère ? Cours intensifs, cours extensifs, nombre d'heures hebdomadaires de semaines, de mois, d'année...
- 2) Combien de temps consacre l'apprenant à l'apprentissage de la langue étrangère en dehors de l'institution ? Devoirs, activités en langue étrangère, vacances...

Argent :

- Est-ce que l'apprenant participe au financement de son apprentissage ?
- Prix du cours, du matériel, des déplacements...

A2 Ressources : enseignant :

Identité :

- 1) Age, sexe, état civil...
- 2) Éducation : scolarité, formation professionnelle, titre...
- 3) activités extra-professionnelles : loisirs, politique, sociétés...
- 4) Personnalité : introverti/extraverti, autoritaire/libérale, nerveux/patient...
- 5) Connaissances des langues : langue maternelle, langue(s) étrangère(s), niveau de connaissance, attitude...

Temps :

- 1) Quel est l'horaire imposé par l'institution pour l'enseignement de la langue étrangère? Nombre d'heures hebdomadaire, de mois...
- 2) Est-ce que l'enseignant enseigne d'autres langues ou disciplines dans l'institution ? Langue maternelle, histoire...
- 3) Est-ce qu'il enseigne en dehors de l'institution ? Leçons privées, autres institutions...
- 4) Combien de temps consacre l'enseignant à la préparation de ses cours ? Nombre d'heures quotidiennes, hebdomadaires...

Argent :

- 1) Est-ce que l'enseignant dispose d'un budget autonome pour l'enseignement de la langue étrangère ? Montant, contraintes comptables...
- 2) Est-ce qu'il participe personnellement au financement de son enseignement ? Achat de matériel, participation à des colloques...
- 3) Quelles sont les sources de son salaire ? Institution, leçons privées, droits d'auteurs...

A3. Ressources : autres personnes

- 1) Quelles sont les autres personnes à l'intérieur de l'institution qui peuvent avoir une influence sur l'enseignement/apprentissage ? Directeur, conseiller pédagogique, secrétaire...
- 2) Quelles sont les sources de son salaire ? Institutions, leçons privées, droits d'auteur.

A4. Ressources : institutions

Identité :

- 1) type d'institution : école obligatoire, université, école professionnelle, école privée..
- 2) Lieu : pays, grande ville, campagne.

Installation :

- 1) Salle de classe : mobilier, dimension...
- 2) Médias : laboratoire de langues, vidéo, ordinateur, moyens audio-visuels...

Matériel :

- 1) Est-ce que le matériel est imposé par l'institution ? Manuel, photocopiés, lectures, exercices enregistrés..
- 2) Est-ce que l'enseignant peut choisir le matériel ? Manuel, méthodes, matériel authentique...
- 3) Est-ce que l'enseignant peut produire du matériel ? Photocopiés, exercices enregistrés...
- 4) Est-ce que l'apprenant peut proposer du matériel ? Matériel authentique, lecture...

B1. Objets-buts : langue (domaine linguistique)

- 1) Phonologie : opposition, caractéristiques sonores et articulatoires...
- 2) Morphologie : catégories, variations des formes, déclinaisons, conjugaisons...
- 3) Syntaxe : fonctions, propositions, enchaînement des mots...
- 4) Lexique : formation des mots, richesse du vocabulaire, langue de spécialité...
- 5) Pragmatique : actes de parole, stratégie de négociation, interaction...

<p>6) <i>Textes : types de textes, règles discursives...</i> 7) <i>Thèmes : Centres d'intérêt, civilisation...</i> <i>Ou tout autre système de catégories le matériel ou l'enseignant font référence pour décrire la langue étrangère enseignée, prononciation, grammaire, vocabulaire... règles de grammaire générative, transformationnelle...grammaire notionnelle-fonctionnelle...Il s'agit de répondre à la question suivante : avec les ressources à leur disposition, quels objets-buts, faisant référence à la langue, les partenaires cherchent-ils à réaliser pour apprendre, enseigner et utiliser la langue étrangère ?</i> B2. Objets-buts : enseignements/apprentissage (domaine psychopédagogique) 1) <i>Aptitude : compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites ainsi que leurs combinaisons...</i> 2) <i>Stratégies d'apprentissage : ensemble d'action organisées pour apprendre : mémoriser, deviner, résoudre un problème...</i> 3) <i>Stratégies d'enseignement : ensemble d'actions organisées pour enseigner : attirer l'attention, encourager, présenter...</i> 4) <i>Attitudes : vis-à-vis de la langue étrangère, de l'apprentissage, de l'enseignement, des personnes...</i> <i>Ou tout autre système de références psychopédagogiques : catégories psychomotrices, cognitives, affectives.</i></p> <p>B3 Objets-buts : utilisation (domaine sociologique) 1) <i>Situations : repérage des composantes des situations de communication : les participants (leur nombre, rôle, statut...), le lieu, le moment, le canal (oral direct, oral médiatisé, écrit...)</i> 2) <i>Environnement : dans quel environnement, avec quelles interactions est ou sera utilisée la langue étrangère ? Professionnel, social, extra-professionnelle, privé, enseignement/apprentissage...</i> 3) <i>Motifs : pourquoi la langue étrangère est ou sera-t-elle utilisée dans tel environnement ? pour gagner plus d'argent, pour avoir plus de pouvoir, pour faire carrière, pour briller en société, pour voyager...à cause d'un déménagement, parce qu'un membre de la famille parle la langue étrangère...parce que la langue étrangère figure au programme, pour réussir un examen, pour faire plaisir à des parents...»</i></p>

**Tableau 3 : Références d'identification des besoins
(Richterich, 1985 : 136, 137, 138)**

Très minutieuses, ces références mettent en lumière à la fois les partenaires et les objets-buts de l'enseignement/apprentissage. Elles mettent à la disposition des partenaires une étude détaillée sur les informations nécessaires à l'identification des besoins langagiers. Notons que chaque partenaire impliqué dans l'enseignement/apprentissage du FOS peut à son tour utiliser ces références dans le but d'identifier ses besoins. Ces références ont des points communs avec d'autres grilles d'analyses que nous mentionnerons plus loin dans ce chapitre, notamment la prise en compte de l'identité de l'apprenant, du temps consacré à l'apprentissage, de l'enseignement et des matériels pédagogiques. Les informations relevées contribueront à mieux se rendre compte de la spécificité des publics de FOS, en effet l'analyse minutieuse de la situation des publics signifie la capacité à mieux préparer une réponse pédagogique convenable. Cependant on pourrait reprocher aux travaux de Richterich dans son souci d'enregistrer tous les détails de manière exhaustive, de proposer des références et des grilles d'analyse trop lourdes qui s'appuient sur :

- Décorticage infini des « situations langagières » et des « situations d'apprentissage »,
- Articulation de celles-ci avec des « opérations langagières » et des « opérations d'apprentissage »,
- Décomposition des situations en « agents, moment, lieu »,

- Décomposition des opérations en « fonction », « objets », et « moyens ».

L'extrait suivant tiré de la rubrique «Agents» montre ce souci de tout enregistrer. Il s'agit d'un questionnaire détaillé et un exemple de fiche concernant la classification socioprofessionnelle (Richterich, 1973) visant à élaborer le contenu des cours pour des catégories professionnelles :

Agents	
1) Identité	
1-1 profession	
Est-ce que vous utilisez la langue X pour exercer votre profession en tant que	
1-1-1 Étudiant	
1-1-2 ouvrier/Manceuvre	
1-1-3 travailleur migrant	
1-1-4 employé/secrétaire	
1-1-5 technicien/chef	
1-1-6 cadre/directeur	
1-1-7 indépendant	
1-1-8 commerce/industrie	
1-1-9 administration publique	
1-1-10 services	
1-1-11 Branches scientifiques, techniques, libérales	
1-1-12 Agriculture	
1-2 Autres activités	
1-2-1 Est-ce que vous utilisez la langue X dans des voyages touristiques ou en vacances ? (Voyageur)	
1-2-2 Est-ce que vous utilisez la langue x pour agir dans la vie quotidienne et avoir des contacts sociaux ? (acteur)	
1-2-3 Est-ce que vous utilisez la langue X pour prendre part à des activités culturelles, telles que lire des livres, assister à des conférences, aller au théâtre, etc. ? (consommateur)	
1-2-4 Est-ce que vous utilisez la langue X pour exercer une activité secondaire, telle que faire de la politique, exercer un sport, collectionner quelque chose, etc. ? (Amateur)	
2-Nombre	
Est-ce que vous utilisez, en général, la langue X dans des groupes ou/et avec des groupes ou/et avec des personnes isolées ?	
3- Rôles	
3-1 Rôles sociaux (ch. Modèle)	
Parmi ces quelques exemples de relations entre êtres humains, choisissez les trois plus fréquentes quand vous utilisez la langue x.	
3-1-1 supérieur/subordonné (patron/ouvrier, employé ?	
3-1-2 collègue-collègue	
3-1-3 Maître/élève	
3-1-4 acheteur/vendeur (client/inconnu)	
3-1-5 inconnu/inconnu	
3-1-6 ami/ami	
3-1-7 mari/femme »	

Fiches de la classification socioprofessionnelle

Grande Catégorie	
Personnel administratif et travailleurs assimilés	
Sous-catégorie 3-0 : chefs de groupe d'employés de bureau	
Remarques	Les travailleurs appartenant à cette sous-catégorie organisent et dirigent le travail quotidien d'employés de bureau dans un établissement public ou privé. Suivant la nature de l'établissement, ils auront un besoin différent de maîtriser les langues étrangères.

Comprendre	-Besoin de comprendre une langue de communication courante et de spécialité suivant la nature de l'établissement
Parler	-Besoin de parler une langue de communication courante et de spécialité pour donner des instructions ou traiter des affaires
Lire	- Nécessité de lire tout document écrit se rapportant aux domaines concernés en vue du contrôle des travaux exécutés par des subordonnés
Écrire	- Besoin de devoir rédiger des rapports ou d'assumer la correspondance.

Grande catégorie

Sous-catégorie 3-1 : Agents administratifs (administrations publique)

Remarques	Les travailleurs appartenant à cette sous-catégorie sont chargés, sous la direction des cadres supérieurs de l'administration publique, d'appliquer les décisions politiques du gouvernement. Ils exercent leur activité. Dans les mêmes secteurs que les cadres supérieurs.
Comprendre	-Nécessité de comprendre une langue de communication de niveau élevé et d'une certaine spécialité
Parler	-Nécessité de parler une langue de communication de niveau élevé et d'une certaine spécialité.
Lire	-Nécessité de lire tout document écrit se rapportant aux activités concernées
Écrire	-Nécessité de rédiger des rapports et d'assumer la responsabilité d'une correspondance.
Remarques	Les travailleurs appartenant à cette sous-catégorie notent en sténographie et reproduisent en dactylographie des textes oraux ou écrits.
Comprendre	-Nécessité de comprendre une langue de communication courante et d'une certaine spécialité pour pouvoir reproduire par écrit un texte oral.
Parler	-Besoin de parler une langue de communication courante et d'une certaine spécialité.
Lire	-Nécessité de lire tout document écrit relatif aux domaines concernés
Ecrire	-Nécessité de reproduire des textes écrits relatifs aux domaines concernés.

Tableau 4 : Questionnaire détaillé sur la classification socioprofessionnelle (Richterich, 1973 : 56 & 83)

Il est intéressant de souligner que les fiches proposées par Richterich (1985) prennent en considération la dimension socioprofessionnelle de l'enseignement/apprentissage, autrement dit l'utilisation de la langue X dans des situations sociales et professionnelles. Une rubrique entière est consacrée aux *Rôles sociaux* dans la première fiche (cf. 3.1-*les rôles sociaux*) où l'accent est mis sur les interactions potentielles entre l'apprenant et son entourage qu'il soit professionnel, social, scolaire ou familial. La prise en compte de cette dimension

socioprofessionnelle est primordiale dans la didactique des langues et du FOS particulièrement, puisqu'elle permet de mettre en évidence la diversité des publics visés et de prendre conscience des particularités de la situation d'enseignement/apprentissage, notamment de celles des apprenants et de leurs spécificités socioculturelles. Outre la dimension socioprofessionnelle, la fiche de Richerich met en évidence la dimension langagière comprise dans les quatre compétences langagières visées par l'apprentissage : comprendre, parler, lire et écrire. La prise en compte de ces compétences langagières nous renvoie aux besoins objectifs ou besoins prévisibles déjà mentionnés plus haut.

3-5-4 Grille d'analyse des besoins communicatifs en français des affaires

Pour clôturer ce panorama des modèles d'analyse des besoins, il paraît intéressant de mettre en évidence l'exemple d'une analyse établie par Binon et Verlinde (2000) dont l'expérience dans le domaine du FOS remonte aux années soixante-dix, particulièrement pour le français des affaires (FDA). Leur longue carrière dans le FOS a été couronnée par l'élaboration du *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires* (DAFA, 2000). Parti d'une longue expérience de plus d'un quart de siècle, les auteurs dressent une grille intitulée *analyse des besoins communicatifs*. Elle se divise en deux parties distinctives :

- **Situations de communication**
- **Opérations langagières**

Les deux auteurs mettent en lumière les besoins langagiers dans le cadre du FOS et appliquent leur analyse sur le public du français des affaires :

<i>Analyse des besoins communicatifs</i>
<i>Ressources : humaines, matériels</i>
<i>Contraintes : demandes institutionnelles</i>
<i>Public : apprenants sans expérience professionnelle, jeunes adultes, futurs gestionnaires, néerlandais ou français=langue seconde ou étrangère.</i>
<i>Relations professionnelles : relations d'affaires.</i>
<i>Aptitudes à maîtriser : interactives, réceptives et productives : lire, écouter, parler, écrire.</i>
<i>Degré de maîtrise : excellente maîtrise requise par les milieux professionnels</i>
<i>Objectifs : nouer des relations sociales, savoir mener une négociation interculturelle.</i>
<i>A) Situation de communication :</i>
<i>1) Rôle et statut :</i>
<i>-égale---égal (collègue-----collègue)</i>
<i>-inférieur --supérieur (exemple : employé-----employeur)</i>
<i>-acheteur-----vendeur, etc.</i>
<i>2) Milieu : milieu d'affaires. Exemple : entreprise, usine, salle de réunion/de séminaire, congrès, etc.</i>
<i>3) Secteurs d'activités : exemple : commerce, banque, compagnies d'assurances, industrie, monde de l'informatique, etc.</i>
<i>4) Catégories d'activités : exemple : gestion (des ressources humaines), publicités, marketing, relations publiques, ventes, etc.</i>
<i>5) Modalités des contacts :</i>
<i>- Contacts externes : à l'intérieur du pays et avec l'étranger : autres entreprises, partenaires, clients, etc.</i>

<p>- Voyages d'affaires : visite d'une entreprise à l'étranger, accueil de visiteurs étrangers chez nous.</p> <p>- contacts oraux et écrits : exemple : téléphone, lettre, télécopie, Internet</p> <p>- Littérature professionnelle, rapports, notes de services, documentation, contrats, transparents, infographies, etc.</p> <p>6) Réseaux de communication :</p> <p>- conversation en face à face ;</p> <p>- négociations avec un ou plusieurs partenaires lors de réunions, discussions ou interviews</p> <p>7) Code : écrit, oral.</p> <p>- Registre : français courant, soutenu, didactique, familier, etc.</p> <p>- Attitude : neutre, bienveillante, diplomatique, et</p> <p>B) opérations langagières</p> <p>1) Fonctions (actes de parole /opérations discursives) :</p> <p>Exemple : informer ; décrire des processus, des tendances, compter, énumérer ; exprimer des conditions, des intentions, l'accord et le désaccord ; comparer ; accentuer, argumenter, dire de faire, etc.</p> <p>2) Notions générales :</p> <p>Exemple : qualification, opposition, causalité, appréciation.</p> <p>Champs de références :</p> <p>-profession</p> <p>-conditions de travail, salaires, organisations professionnelles ;</p> <p>-conjoncture économique ;</p> <p>-aspects économiques, politiques, sociaux de la vie ;</p> <p>-banque, marketing, commerce ;</p> <p>-boissons, nourriture, loisirs, etc.</p> <p>3) Composantes linguistiques :</p> <p>4.1. Vocabulaire : mots, unités lexicales, collocations relevant de divers champs sémantiques (le monde du travail, les syndicats, le courrier d'entreprise, les fluctuations de prix, etc.)</p> <p>4.2. Structures morpho-syntaxiques : numéraux, expression de la quantité, la comparaison, connecteurs, verbes modalisateurs, etc.</p> <p>4.3 Composantes phonologiques :</p> <p>- Prononciation correcte et sans hésitation de données chiffrées</p> <p>- Intonation correcte, utilisation adéquate des pauses, etc.</p> <p>4-4 Problèmes d'orthographe :</p> <p>-exemple : acompte</p> <p>4) Composante paralinguistique : langage du corps, gestes, mimique.</p> <p>1) Composante sociolinguistique</p> <p>- Comment s'adresser à un collègue, à son patron, à un étranger ;</p> <p>- Comment maîtriser les termes d'adresse en français</p> <p>5) Composante stratégique :</p> <p>Exemple : comment refuser sans dire « non ».</p> <p>1) Composante socioculturelle et interculturelle :</p> <p>- Exemple : la perception (polychronique et monochronique) du temps et de l'espace ».</p>
--

**Tableau 5 : Grille d'analyse des besoins communicatifs
(Binon & Verlinde, 2003 : 35-36-37)**

La première remarque à relever dans cette analyse des besoins est l'accent mis sur l'aspect communicatif de l'apprentissage dont le but essentiel est avant tout d'amener l'apprenant à communiquer avec son entourage professionnel. Vu la spécialité des auteurs en français des affaires, l'analyse illustre ce domaine avec des exemples issus du monde des affaires et ses secteurs d'activités : « *commerce, banques, compagnies d'assurances, industrie, etc.* ». Ils déterminent également le domaine au début de la grille d'analyse quand ils précisent les relations professionnelles : relations d'affaires même si leur analyse ne s'intéresse qu'aux demandes institutionnelles au détriment des demandes individualisées. Dans la première partie concernant la situation de communication, la dimension socioprofessionnelle de la

communication en FOS est soulignée par le futur rôle que l'apprenant jouera dans son milieu professionnel et dans les différents secteurs d'activités. Notons également la prise en compte de l'aspect interculturel dans les communications potentielles dans la rubrique des « *Modalités des contacts* ». Les deux auteurs y citent les voyages éventuels que l'apprenant pourrait entamer. Pour les opérations langagières, ils détaillent leurs composantes quelles soient linguistique, paralinguistique, sociolinguistique, etc. en faisant toujours appel à des exemples tirés du monde des affaires. Dans ce contexte, ils accordent une importance particulière à la compétence lexicale lors de l'apprentissage du FOS. Leur longue carrière en FOS leur permet de tirer une conclusion qui met l'accent à la fois sur la difficulté à traiter les innombrables ressources disponibles et les multiples fonctions exigées du formateur de FOS :

« Au seuil du troisième millénaire, le professeur de FOS est infiniment mieux informé et armé qu'il y a vingt-cinq ans. Paradoxalement, le problème est peut-être justement qu'il est surinformé. Or, il faut beaucoup de bon sens et sagesse pour faire la synthèse entre les informations qui nous inondent, les connaissances qu'il s'agit d'acquérir et le savoir à construire. On attend toujours davantage du professeur, forcé d'assumer de multiples rôles (Coach, facilitateur de la communication, spécialiste des NTIC, etc.) ! »

(Binon & Verlinde, 2003 : 34)

3-5-5 La critique des systèmes d'analyse des besoins

Les systèmes d'analyse des besoins ont fait l'objet de plusieurs critiques. Nous les résumons en quatre points principaux. Premièrement, ces systèmes d'analyse ont tendance à traduire les besoins en objectifs qui prennent la forme d'ensemble de réalités langagières que l'apprenant est supposé acquérir au terme de l'apprentissage. L'objectif est de maîtriser ce qui est nécessaire pour pouvoir communiquer dans les situations cibles. En adoptant une telle conception, ces systèmes d'analyse tournent le dos aux besoins d'apprentissage qui constituent l'ensemble de ce qui est indispensable pour « apprendre à communiquer ». La non-prise en compte de ces besoins d'apprentissage met à risque les résultats visés par les apprenants. La deuxième remarque concerne certains modèles d'analyse qui réduisent leur vision des besoins d'apprentissage à la composante linguistique, au détriment des composantes socioculturelle et psychologique déjà mentionnées. Nous avons constaté, lors de l'analyse des composantes des besoins d'apprentissage, la nécessité de prendre en compte toutes les dimensions de ces besoins afin de réussir leur identification. Selon Denis Lehmann, la réduction des besoins à la composante linguistique montre « *l'inattention portée aux impératifs de tout apprentissage, mais également un déficit théorique à prendre en compte la notion de compétence de communication dans toute son extension* » (Lehmann, 1993 : 121).

Nous avons montré au cours de ce profil l'importance des dimensions culturelles, sociales et psychologiques chez le public de FOS. Les exemples déjà cités viennent à l'appui de cette hypothèse.

La troisième critique porte sur la linéarité des procédures de construction des programmes destinés aux publics spécifiques : analyse du public, des situations cibles, construction du programme, collecte des documents, élaboration des exercices, l'évaluation, etc. En suivant cette linéarité, beaucoup de modèles sont tombés dans le piège de la confusion entre la définition des besoins et celle des contenus sans indiquer comment ces deux sous-systèmes peuvent s'articuler l'un dans l'autre. Avec l'application des objectifs généraux proposés par un groupe d'experts dans le cadre du Conseil de l'Europe, certains enseignants ont abouti à un catalogue d'informations portant sur les publics sans arriver à le transformer en contenu. La quatrième critique concerne cette relation conflictuelle entre les besoins des apprenants et ceux des institutions. Or, il s'avère nécessaire de réaffirmer que l'apprenant parle sa (ses) langue (s) aussi bien dans le cadre d'un milieu social que professionnel. Pour sa part, Claude Germain souligne cette remarque en mettant en lumière cette relation étroite entre les besoins langagiers et les besoins culturels et personnels :

« Lorsque les auteurs d'un niveau-seuil affirment dans leur avant-propos qu'ils concentrent leur attention « sur l'apprenant lui-même », il faut comprendre qu'il ne s'agit pas à proprement parler de l'apprenant en tant qu'individu mais bien en tant que membre d'un certain groupe d'ordre professionnel (...) Quant à ses aspirations personnelles ou intérêts et à ses besoins socio-culturels, ils sont pratiquement toujours laissés pour compte. Le caractère limitatif de ce type d'analyse saute aux yeux si l'on songe que les besoins identifiés pour un poste donné restent identiques quelle que soit la personne qui occupe le poste » (Germain, 1979 : 13)

Ces critiques ne diminuent en rien notre intérêt pour les modèles d'analyse des besoins langagiers. Ces modèles restent, au contraire, indispensables dans la mesure où ils se concentrent sur l'apprenant et l'apprentissage au lieu de s'intéresser uniquement aux contenus « quoi enseigner », et non pas « comment enseigner ».

3-5-6 Débat didactique sur les besoins d'apprentissage

Après cette présentation de plusieurs modèles d'identification des besoins langagiers, il s'avère indispensable de mettre l'accent sur trois remarques principales qui animent le débat didactique sur les besoins d'apprentissage. En premier lieu, on constate l'évolution de la notion de besoins dans l'enseignement des langues. Pour démontrer cette remarque, il suffit de citer la vision évolutive de Richterich qui, en 1973, élabore un système à la fois lourd et

détaillé (décorticage à l'infini des situations, décomposition des situations, etc.), puis quelques années plus tard, il affine sa vision en distinguant entre besoins et ressources et opte pour la nécessité de parvenir à un compromis des besoins des différents partenaires du processus d'enseignement/apprentissage. L'évolution du concept du besoin se manifeste clairement dans son célèbre ouvrage *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage* où il souligne :

« C'est vers une diversification toujours plus grande et aussi vers une démystification que se sont développées les pratiques d'identification ces dernières années. Si les grandes enquêtes ont, bien sûr, toujours leur utilité, on ne les entreprend plus qu'avec circonspection. Pour toutes ces raisons ; (...) C'est pourquoi on cherche à développer des pratiques plus légères, à la portée de tous, qui puissent être appliquées immédiatement, sans grand investissement. Mais, surtout, on s'efforce de leur donner une valeur et une fonction pédagogique en les intégrant au processus même d'enseignement/apprentissage. ».
(Richterich, 1985 : 29)

La deuxième remarque est formulée par Lehmann (1993) qui propose des « remèdes » pour les critiques à l'égard des modèles d'analyse des besoins (leur réduction à la seule composante linguistique et aux situations cibles). Il est partisan d'une véritable centration sur l'apprentissage qui impliquerait la prise en compte des particularités de la situation d'apprentissage et de celles d'apprenants. À cet effet, il fait référence à un passage tiré de *English for special Purposes* de Hutchinson et Waters (1987) où ces derniers expriment la priorité des besoins d'apprentissage :

« L'anglais pour objectifs spécifiques n'est pas une affaire de « variétés spécialisées » d'anglais. Le fait que la langue soit employée avec des objectifs spécifiques n'implique pas que ce soit une variété spéciale de langue, différente des autres variétés (...). L'anglais pour objectifs spécifiques n'est pas de nature différente des autres d'enseignement des langues, et cela il se doit avant tout de reposer sur des principes d'enseignement efficaces (...). Envisagé comme il convient, c'est une approche de l'enseignement des langues basées sur les besoins des apprenants (sur les raisons qu'ils ont d'apprendre) »
(Hutchinson & Waters, 1987 repris et traduit par Lehmann, 1990 : 86-87)

Il met ainsi l'accent sur le nouveau rôle de « filtre » attribué aux besoins des apprenants. Ces derniers constituent un filtre entre ce qui est nécessaire pour savoir communiquer dans les situations cibles et ce qui est possible de faire au cours de l'apprentissage en prenant en compte les moyens dont disposent les partenaires du processus d'enseignement/apprentissage. La troisième remarque consiste à sortir de la problématique de l'identification des besoins langagiers pour aborder celle de l'offre de formation. Il s'agit de propositions pédagogiques présentées par des universités, des écoles de langues, des instituts de formations, etc. C'est à l'apprenant lui-même de gérer ses propres besoins dans le cadre des « lois du marché » dominées par l'offre et la demande. Face aux offres pédagogiques, l'apprenant finit par choisir l'offre qui convient le mieux à ses besoins. De son côté, Richterich (1985) souligne

l'importance du processus de relance selon lequel la satisfaction des besoins initiaux aboutit à la naissance de nouveaux besoins qu'il faut, à leur tour, identifier et satisfaire. Mais quels que soient les cas de figures, la réponse de l'apprenant aux propositions pédagogiques a ses répercussions sur le concepteur des programmes qui va à son tour prendre en considération la réaction de l'apprenant vis-à-vis des programmes proposés. Ceci mène à ajuster l'offre de formation pour qu'elle corresponde aux besoins de l'apprenant. Un tel système d'offre et de demande risque de connaître les problèmes classiques du marché, pénurie dans un domaine ou inflation dans un autre. Cependant, personne ne conteste l'importance des besoins d'apprentissage pour dresser les profils des publics de FOS. Pour conclure cette partie, soulignons enfin les multiples formes d'identification des besoins :

« De ponctuelle qu'elle tendait à être, l'identification des besoins langagiers devient permanente. De descriptive et analytique, elle devient prise de conscience, par toutes les parties intéressées, de certains faits et phénomènes. De statique, elle devient un moyen dynamique de choisir et de prendre des décisions. D'uniforme, elle devient multiforme » (Richterich & Chancerel, 1980 : 8)

4- Quelles compétences les publics de FOS cherchent-ils à développer ?

Le terme *compétence* concerne l'ensemble des savoirs, savoir-faire et comportements qui permettent à l'individu de réaliser une activité donnée. Dans le cadre de la didactique des langues étrangères, la compétence de communication est le centre d'intérêt des spécialistes de ce domaine. La compétence communicative se divise en quatre sous-compétences : compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite. Certains didacticiens soulignent la présence d'une cinquième sous-compétence communicative. Il s'agit de *la compétence évaluative* (Cuq & Gruca, 2003) qui permet à l'apprenant d'évaluer ses propres productions (orale et écrite) et celles des autres : accent, particularités lexicale et syntaxique, appartenance sociale, intentions, etc. Il est important de souligner cette réciprocité positive entre les quatre compétences communicatives classiques et la compétence évaluative : plus l'apprenant maîtrise les quatre compétences, plus il développe sa compétence évaluative.

Pour Moirand (1990) la compétence de communication comprend quatre composantes essentielles :

- **La composante linguistique** : il s'agit des divers systèmes de langue : lexique, syntaxe, sémantique, etc. qui permettent de réaliser une variété de messages,

- **La composante discursive** : elle concerne la connaissance et l'utilisation des différents types de discours,
- **La composante référentielle** : elle porte sur la connaissance des domaines d'expérience et de référence,
- **La composante socioculturelle** : Il s'agit de connaître les règles des systèmes culturels et les normes sociales régissant la communication.

Pour un bon nombre des didacticiens, à l'instar de Coste, la communication est considérée comme l'objectif prioritaire de l'apprentissage des langues étrangères. Alors, il souligne ce rapport entre la communication et l'aspect fonctionnel de l'apprentissage des langues :

« On dira que sont fonctionnels des objectifs d'apprentissage qui sont décrits comme des types de compétence de communication (...). Pour caractériser des objectifs d'apprentissage de cet ordre, on peut notamment s'efforcer de déterminer dans quelles situations de communication les apprenants seront amenés à « fonctionner » à l'aide de la langue étrangère, quelles intentions de communication ils peuvent être appelés à réaliser ou à comprendre, quels statuts et rôles eux-mêmes et leurs interlocuteurs sont susceptibles d'avoir dans les échanges visés, à propos de quels domaines de référence la communication en langue étrangère aura à s'établir » (Coste, 1978 : 84)

Ces questionnements visent à identifier les besoins des publics de FOS qui, à leur tour, facilitent la détermination des compétences à travailler au cours de la formation. Ces compétences deviennent alors les objectifs à atteindre à travers les différentes activités proposées dans une formation FOS. En didactique des langues étrangères, les besoins posent les questions alors que les objectifs proposent les réponses adéquates. Plus les besoins d'un public donné sont clairement identifiés, plus les concepteurs sont en mesure de déterminer avec précision les objectifs. Cette vision des objectifs est dominée par l'approche communicative, déjà en 1982, Moirand s'intéressait à mettre en relief les situations dites prioritaires où l'apprenant utilisera la langue étrangère. Une telle approche des objectifs va de pair avec la logique de l'enseignement /apprentissage du FOS où l'apprenant, justement, a des objectifs précis à atteindre :

« L'ensemble des données recueillies lors des investigations retenues fournit d'une part une image globale de la situation d'enseignement et permet d'autre part de poser des objectifs au cours de langue, compromis entre ce que sont et ce que semblent vouloir les apprenants, les demandes et les contraintes de l'institution, ce que peuvent faire enfin les enseignants. A partir de cette description, on arrive à savoir (très globalement) dans quelles situations les apprenants souhaitent et/ou doivent utiliser en priorité la langue étrangère: situations professionnelles, situations touristiques, situations académiques, etc. (...) Il s'agit donc d'« objectifs situationnels » (les situations de communication prioritaires dans lesquelles les apprenants auront à utiliser la langue étrangère), objectifs qui ne sont pas

encore exprimés en termes d'analyse de la communication (interactions, actes de parole, gestes, règles de cohérence, etc.) (Moirand, 1982 : 48)

Dans ce contexte, certains didacticiens distinguent deux types d'objectifs : l'un général, l'autre spécifique :

« - Un objectif général est un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacité de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage.
- Un objectif spécifique ou opérationnel est issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires pour que quatre exigences « opérationnelles » soient satisfaites :
- décrire de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique,
- décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable,
- mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester,
- indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'apprenant et quels critères serviront à évaluer le résultat. » (Hameline, 1979 : 97)

Van EK (1976) met en relief trois principes fondamentaux qui sont à la base de la spécification des objectifs d'apprentissage :

- axés sur les besoins,
- centrés sur l'apprenant,
- fonctionnels,

Pour réaliser ces trois principes, Van EK exige la réalisation de deux procédures analytiques : l'analyse des besoins des apprenants et l'analyse du comportement langagier dans la langue étrangère. D'autres didacticiens optent pour des objectifs fonctionnels dont Jakobovits et Gordon (1974) qui en retiennent trois à savoir:

- 1) L'usage de conversations banales et ordinaires,
- 2) L'usage non-conventionnel de la langue,
- 3) L'usage extraordinaire et spécialisé de la langue.

Les deux auteurs expriment cette vision fonctionnelle des objectifs dans les titres des cours spécifiques. Ils ont recours au pronom interrogatif « *comment...* » à la place de l'expression habituelle « *être capable de...* » à titre d'exemple : « *comment parler le français à des étrangers* », « *comment se faire des amis en russe* » ou encore « *comment lire la littérature classique en arabe* » (Ibidem). Les propositions de Jakobovits et Gordon sont marquées par la motivation qui joue un rôle important dans la détermination des objectifs, notamment celle de renseigner sur un projet d'enseignement/apprentissage et d'encourager à y participer en connaissance de cause. Pour mieux décrire les compétences des publics de FOS, nous

proposons deux outils de référence bien reconnus : *le Niveau Seuil* et *Le Cadre européen commun de référence*.

4-1 Les compétences des publics de FOS vues par *Le Niveau Seuil* (1990)

En principe, dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues, l'apprenant utilise la langue dans quatre domaines distinctifs: personnel, éducationnel, professionnel et public. Notons que ces domaines pourraient se chevaucher dans la même situation. C'est le cas par exemple d'un enseignant qui, au cours de son travail, pratique la langue dans deux domaines en même temps : éducationnel et professionnel. Quant au domaine public, il est marqué par les interactions qu'effectue l'apprenant dans son entourage en tant que membre actif dans les milieux social, personnel, professionnel, éducationnel, etc. Dans le cadre du FOS, deux domaines principaux retiennent notre attention : les domaines professionnel et éducationnel

La division des langues vivantes au Conseil de l'Europe accorde une importance particulière à l'analyse de la communication professionnelle des publics spécifiques. *Le Niveau Seuil* (1990) aborde les compétences langagières qu'un professionnel étranger doit maîtriser dans le cadre de sa communication professionnelle :

- « *La communication professionnelle :*
Les apprenants en situation de résidents temporaires devront être capable de :
- *Faire les formalités nécessaires à l'obtention d'un permis de travail ou de tout autre papier de ce type.*
 - *Se renseigner (par exemple auprès d'une agence pour l'emploi) sur la nature des emplois, les ouvertures et les conditions (par exemple le profil du poste, le salaire, le droit de travail, les horaires et congés, la durée du préavis, etc.)*
 - *Lire les offres d'emploi. Fournir des informations orales ou écrites sur soi, sa formation, son expérience et répondre à des questions sur ces mêmes points »*
 - *Écrire des lettres de candidatures et avoir un entretien de recrutement*
 - *Comprendre et suivre les règles d'embauche*
 - *Comprendre les tâches à accomplir au moment de l'entrée en fonction et poser des questions à ce sujet.*
 - *Comprendre les règles de prudence et de sécurité et leurs consignes d'application*
 - *Signaler un accident, faire une déclaration d'assurance*
 - *Bénéficier de la protection sociale*
 - *Communiquer de manière appropriée avec les supérieurs, les collègues et les subordonnés.*
 - *Participer à la vie sociale de l'entreprise ou de l'institution (par exemple le restaurant d'entreprise, les clubs sportifs et les associations, etc.)»*

(*Niveau Seuil*, 1990 : chapitre 2, section 1-12)

Ces tâches langagières pourraient s'appliquer dans le contexte d'un professionnel-apprenant en formation FOS. Prenons l'exemple d'un comptable marocain qui vient travailler

en France. Il commence d'abord à chercher du travail soit dans les agences d'emploi soit à travers la lecture de petites annonces. Puis, il rédige des lettres de candidature, il s'y présente en mettant l'accent sur sa formation, sa spécialité, son expérience, etc. Une fois sa candidature retenue, il se prépare à passer l'entretien d'embauche où il a recours à l'oral pour faire prévaloir ce qu'il a écrit dans ses lettres de candidature. Après sa nomination dans une entreprise, il doit prendre contact avec ses collègues, ses supérieurs, etc. Ces compétences communicatives sont nécessaires pour qu'il puisse réussir sa carrière professionnelle en France. De telles compétences sont au centre d'intérêt du FLP (voir chapitre 1).

4-2 Les compétences des publics de FOS vues par *Le Cadre Européen commun de références (2000)*

Le Cadre européen commun de référence met l'accent sur trois compétences communicatives que l'apprenant d'une langue étrangère doit maîtriser. Il s'agit de la compétence linguistique, de la compétence sociolinguistique et de la compétence pragmatique. Nous les aborderons du point de vue du FOS qui est le centre d'attention de notre recherche.

4-2-1 La compétence linguistique

La compétence linguistique constitue une compétence essentielle que l'apprenant de FOS doit maîtriser pour faire face à ses différentes situations de communication. C'est pourquoi, les enseignants accordent une grande importance à la développer à travers les différentes activités proposées dans leurs formations. La compétence linguistique regroupe six sous-compétences :

- **La compétence lexicale**

Il s'agit de la connaissance et de la capacité d'utiliser le vocabulaire d'un domaine donné du FOS (affaires, sciences, tourisme, etc.). Cette compétence concerne des éléments lexicaux (expressions toutes faites, locutions figées, des mots isolés, etc.) et des éléments grammaticaux (articles, pronoms interrogatifs, possessifs, qualificatifs, conjonctions, etc.). Certaines approches du FOS mettent la compétence lexicale au premier rang de leurs priorités et tendent à faire acquérir à l'apprenant des listes du lexique d'un domaine donné qu'il est sensé apprendre par cœur, d'où la publication des dictionnaires spécialisés (voir le français de spécialité au chapitre 1). Mais quelles que soient les approches, la compétence lexicale devrait permettre à l'apprenant de FOS de bien mener ses communications professionnelles en lui facilitant l'accès à la documentation dans son domaine de spécialité.

- **La compétence grammaticale**

Elle regroupe des éléments (morphèmes, racines, mots, etc.), les catégories (nombre, genre, passé, présent, futur, concret et abstrait, etc.), les classes (conjugaisons, déclinaisons, etc.), les structures (syntaxe, propositions, mots composés et complexes, etc.), les processus (nominalisation, gradation, suppléance, etc.) et les relations (régime, accord, etc.). L'apprenant de FOS essaye de maîtriser ces éléments grammaticaux qui, avec la compétence lexicale, l'aident à mieux contrôler la compréhension et la production des phrases lors de ses interactions professionnelles ou universitaires. Notons que certaines formations de FOS ne s'intéressent pas beaucoup à développer cette compétence tandis que d'autres adoptent une approche implicite de l'enseignement de la grammaire. Ce quasi-désintérêt de la grammaire trouve sa justification dans le fait que certains enseignants travaillent plutôt les compétences communicatives visées par la formation.

- **La compétence sémantique**

Elle traite l'organisation du sens que l'apprenant doit maîtriser lors de ses communications. On distingue trois types de la sémantique : la sémantique lexicale (le sens des mots, la connotation, la référence, etc.), la sémantique grammaticale (le sens des catégories, des structures, des opérations et des éléments grammaticaux, etc.) et la sémantique pragmatique qui traite des relations logiques (substitution, présupposition, implication, etc.). L'apprenant de FOS doit maîtriser cette compétence d'autant qu'elle l'aide à comprendre non seulement les échanges oraux avec son entourage mais aussi les documents écrits dont il a besoin. Parmi ces trois types de la sémantique, c'est la sémantique lexicale qui intéresse, au moins au début de leur apprentissage, les apprenants de FOS, leur priorité étant d'avoir accès rapidement à l'utilisation de la langue dans les milieux professionnel ou universitaire.

- **La compétence phonologique**

Cette compétence porte sur la perception, la connaissance et la production des unités sonores d'une langue, ses traits phonétiques (sonorité, nasalité, etc.), la composition phonétique des mots, la prosodie de la phrase et l'intonation. Dans le cadre du FOS, le public-étudiant, par exemple, cherche à développer cette compétence pour comprendre un cours, poser des questions, assister à un colloque, faire un exposé oral, etc. Quant au public professionnel, la compétence phonologique lui permet de participer à une réunion de travail, de discuter des contrats, d'assister à des conférences, etc. Bien maîtriser cette compétence facilite à l'apprenant de FOS l'accès au marché du travail : lors des entretiens d'embauche, cette

compétence est un atout considérable pour que la candidature de l'apprenant de FOS soit retenue.

- **La compétence orthographique**

Elle suppose la connaissance de la perception et la production des mots et des textes écrits de la langue cible. Cette compétence permet à l'apprenant de FOS de prendre des notes lors des cours, de rédiger un rapport, voire une thèse, de passer un examen, etc. Grâce à cette compétence, l'apprenant exerçant une activité professionnelle est capable de rédiger un rapport, de faire de la publicité écrite pour son entreprise, de rédiger des comptes-rendus de réunions, des lettres adressées à ses clients, etc.

- **La compétence orthéopique**

Cette compétence suppose la capacité des apprenants à prononcer correctement à haute voix un texte écrit. Elle est liée à la fois aux compétences phonologique et orthographique. L'apprenant de FOS met en pratique cette compétence à travers sa participation aux cours, la lecture, la présentation d'un exposé oral, les interventions dans une conférence, etc.

4-2-2 La compétence sociolinguistique

La compétence sociolinguistique concerne l'utilisation de la langue dans sa dimension sociale. Elle regroupe :

- **Les marqueurs des relations sociales**

Ils sont différents selon la langue utilisée et la culture. Ces marqueurs sont basés sur trois facteurs à savoir : le statut des interlocuteurs, la proximité de la relation et le registre du discours. L'apprenant de FOS a recours à ces marqueurs lors des salutations d'accueil (*bonjour, bonsoir, salut, etc.*), des présentations (*enchanté, etc.*) ou au moment de prendre congé (*au revoir, à bientôt, etc.*). Il utilise des formes et des usages différents pour s'adresser à son entourage. Ces usages pourraient être formels s'il parle à un supérieur hiérarchique ou un client (*monsieur, madame, mademoiselle*), informel avec un de ses collègues (*Jean ! Ali !, etc.*)

- **Des règles de politesse**

Les règles de politesse sont aussi différentes d'une culture à l'autre. Elles pourraient être à l'origine de malentendus interethniques vu les différentes façons d'exprimer la politesse vis-à-vis de l'autre. Il y a deux types de politesse : l'une est positive (montrer de l'intérêt pour la santé de l'autre, exprimer son admiration, son affection, etc.), le deuxième type est « la politesse par défaut » (exprimer un regret, s'excuser pour un comportement de pouvoir, trouver des échappatoires, etc.). Notons également l'utilisation de quelques formules de politesse (*merci, s'il vous plait*, etc.). Dans ce contexte, il s'avère important que le formateur de FOS développe chez les apprenants les aspects interculturels dans la langue cible.

- **Expressions de la sagesse populaire**

L'apprenant de FOS pourrait exprimer, en cas de besoin, la sagesse populaire au cours de ses interactions avec son entourage à travers l'utilisation des expressions figées comme les proverbes, les expressions familières, les expressions idiomatiques, etc. Il doit être capable d'utiliser ces expressions dans les situations cibles.

- **Les différences des registres**

Il s'agit de l'utilisation des variétés des langues dans des différentes situations selon les besoins de communication. On a plusieurs types de registres : formel, officiel, informel, neutre, familier ou intime. Par exemple, en s'adressant à ses associés dans une entreprise, un directeur dit « *la séance est ouverte* » pour annoncer le début d'une réunion alors qu'il dit « *on y va ?* » pour exprimer la même chose lors d'une réunion avec ses proches collaborateurs.

- **Dialecte et Accent**

L'apprenant devrait être capable de reconnaître les marques linguistiques d'une classe sociale donnée, d'un groupe professionnel, d'un dialecte national ou régional. Dans le contexte du FOS, il est important que l'apprenant reconnaisse le dialecte du groupe professionnel avec lequel il est en contact. Nous pensons qu'une telle compétence exige de la part de l'apprenant un bon niveau en langue cible pour pouvoir reconnaître ces marques linguistiques.

4-2-3 La compétence pragmatique

La compétence pragmatique concerne l'aptitude de l'apprenant à maîtriser la langue afin d'organiser, de structurer son discours, de réaliser des fonctions langagières et de segmenter ses messages selon des schémas interactionnels et transactionnels. La compétence pragmatique se divise en trois sous-compétences à savoir :

- **La compétence discursive**

Le Cadre européen commun de références met en lumière certains aspects de la compétence discursive : la souplesse, les tours de parole, le développement thématique et enfin la cohérence et la cohésion. Cette compétence exige donc la connaissance de l'organisation des phrases, la capacité de les maîtriser au niveau des informations données et des enchaînements ainsi que la capacité de structurer le discours en respectant certains principes tels que l'organisation thématique, la cohérence, l'organisation logique, le style, le registre et l'efficacité rhétorique. Cette compétence permet à l'apprenant de FOS d'effectuer ses interactions d'une façon cohérente et efficace. Par exemple, pour bien mener des négociations économiques avec des responsables français, un diplomate libanais devra organiser son discours de manière cohérente et logique en sachant comment et quand intervenir en vue de convaincre ses partenaires et les amener à conclure l'accord visé.

- **La compétence fonctionnelle**

Cette compétence porte sur l'utilisation de la langue à des fins fonctionnelles. À ce stade, on distingue deux classifications des fonctions. La première concerne des micro-fonctions qui sont des catégories visant à définir l'utilisation fonctionnelle des énoncés simples par l'apprenant lors de ses interactions. *Threshold Level* (1990) consacre une classification détaillée de ces micro-fonctions qui serviraient à :

- Donner et demander des informations,
- Exprimer et découvrir des attitudes,
- Faire faire (suggérer),
- Établir des relations sociales,
- Structurer le discours,
- Remédier à la communication.

La deuxième classification concerne les macro-fonctions qui regroupent des catégories dont l'objectif est de définir l'utilisation fonctionnelle d'un discours composé d'une suite de phrases. À titre d'exemple, nous en citons : l'explication, la description, la narration, le commentaire, la démonstration, l'argumentation, etc. Dans le contexte d'un apprentissage FOS, la compétence fonctionnelle est une compétence centrale du fait que ce type d'apprentissage se base avant tout sur la réalisation des fonctions précises. D'où l'appellation du « français fonctionnel » utilisée au cours des années soixante-dix. Cet aspect fonctionnel de l'apprentissage du FOS est lié à l'utilisation ultérieure de la langue par l'apprenant de FOS dans un contexte professionnel. La maîtrise de ces compétences fonctionnelles constitue une condition préalable pour que les apprenants puissent réussir à réaliser plus tard des tâches professionnelles ou universitaires. Prenons par exemple le cas d'un directeur d'entreprise chinois qui entame des négociations commerciales avec des partenaires pour exporter ou importer des produits. Ce directeur doit avoir la capacité de donner des informations sur les produits, de les décrire, d'expliquer leur utilité, d'argumenter, etc.

- **La compétence de conception schématique**

Il s'agit de la capacité à utiliser des schémas qui sont des modèles d'interaction sociale qui sous-tendent la communication. Ces schémas structurent les échanges entre l'apprenant et son entourage. Ils pourraient prendre la forme de paires (question-réponse, déclaration-accord/désaccord, offre-refus/acceptation, etc.) et constituer des échanges doubles ou triples lors d'interactions et de transactions longues. L'apprenant ou l'utilisateur de FOS a recours à ces schémas pour réussir ses interactions dans les situations cibles.

Il est important de noter qu'une formation FOS ne peut pas développer toutes les compétences langagières mentionnées ci-dessus, le formateur a alors tendance à privilégier certaines compétences plutôt que d'autres selon les besoins des apprenants et les situations auxquelles ils feront face. Citons par exemple le cas des guides touristiques égyptiens. Leur formation en français du tourisme accorde une importance particulière à la sous-compétence phonologique. La maîtrise de la compétence orale (compréhension et expression) constitue un élément-clé pour que ces guides puissent assurer leurs tâches professionnelles : accueillir des touristes, les accompagner, répondre à leurs questions, expliquer les aspects culturels et propres à la civilisation du pays visité, etc. Ces guides auront besoin de développer aussi leur compétence interculturelle en vue de mieux comprendre le comportement de leurs touristes. Par contre, dans une formation destinée à des étudiants universitaires, le formateur de FOS est

amené à développer d'autres compétences permettant de faciliter les tâches des apprenants comme les compétences orthographiques, orthéopique et grammaticale. Celles-ci les aideront à passer des examens, à faire des exposés, à rédiger des rapports, etc. Soulignons aussi la présence des compétences communes à travailler dans toutes les formations de FOS quelle que soit la nature des publics visés, c'est le cas des compétences sémantique, lexicale, discursive et fonctionnelle.

5- Des outils d'analyses des publics de FOS

Étant donné l'importance des publics dans les formations FOS, nombre de didacticiens se sont intéressés à élaborer des grilles, des tableaux et à poser des paramètres. Ces outils descriptifs ont pour but de donner au formateur les informations nécessaires concernant le public cible, informations dont il devra tenir compte lors de l'élaboration des programmes de cours. Nous ne nous contenterons pas seulement de présenter ces outils analytiques, mais nous les appliquerons aussi sur des cas réels de publics FOS. Parmi les différents outils d'analyse des publics, nous en citons :

5-1 La grille d'analyse de public d' Hutchinson et Waters (1987)

- Pourquoi les apprenants suivent-ils les cours ?*
- *Facultatif ou obligatoire*
- *Besoins apparents ou non*
- *Incidence sur statut professionnel, salaire, promotion*
- *Quels bénéfices les apprenants escomptent-ils ?*
- *Quelle est leur attitude vis-à-vis des cours à « objectifs spécifiques ».*
- *Veulent-ils vraiment réaliser des progrès dans la langue cible ou déplorent-ils le temps ainsi occupé ?*
- *Comment les apprenants apprennent-ils ?*
- *Quel est leur « background » en matière d'apprentissage ?*
- *Quelle est leur conception de l'enseignement/apprentissage ?*
- *Quelle méthodologie les attire ?*
- *Quelles techniques pédagogiques sont de nature à les rebuter ?*
- *Quelles sont les ressources disponibles ?*
- *Nombre et compétence professionnelle des enseignants.*
- *Attitude des enseignants vis-à-vis des cours « à objectifs spécifiques ».*
- *Attitude et connaissances des enseignants concernant le contenu (domaine, matière ou sujet).*
- *Matériel.*
- *Assistance.*
- *Possibilité d'activités en dehors de la classe.*
- *Qui sont les apprenants ?*
- *Age, sexe, nationalité.*
- *Que savent-ils de /dans la langue cible ?*
- *Que savent-ils du/concernant le contenu (domaine, matière ou sujet)*
- *Quels sont leurs centres d'intérêt ?*
- *Quel est leur « background » socioculturel ?*
- *A quel type d'enseignement sont-ils accoutumés ?*
- *Quelle est leur attitude à l'égard de la langue cible et du monde où on la parle ? (monde anglophone, francophone...) ?*
- *Où le cours a-t-il lieu ?*

-L'environnement est-il agréable, triste, bruyant, froid, etc. ?
 -Quand le cours a-t-il lieu ?
 -A quelle heure ?
 -Avec quelle fréquence (journalière, hebdomadaire) ?
 -A plein temps, à temps partiel.
 -Coexistant aux besoins antérieurs

Tableau 6 : Grille d'analyse des publics (Hutchinson & Waters, 1987)

Dans cette grille d'analyse, la centration est sur l'apprenant et l'apprentissage. La centration prend en considération les motifs qui poussent les apprenants à suivre ces cours de français sur objectifs spécifiques (privilèges administratifs, promotion, salaire, etc.). Deux constats attirent notre attention dans cette partie consacrée à la motivation. Le premier concerne la position privilégiée de la motivation qui vient en tête de cette grille montrant la nécessité de la prise en compte de ce facteur-clé dans ce type d'apprentissage. Le deuxième constat porte sur cette insistance à s'assurer des vrais motifs des apprenants « *Veulent-ils vraiment réaliser des progrès dans la langue cible ou déplorent-ils le temps ainsi occupé ?* » Cette question nous renvoie à la situation de certains apprenants qui se trouvent parfois obligés de suivre des cours de FOS. C'est le cas des étudiants de la faculté du tourisme à l'Université du Caire qui assistent aux cours pour respecter le 75% de présence exigée. Notons également l'importance accordée à la méthodologie suivie au cours de l'apprentissage. C'est le « comment apprendre » qui occupe une place importante dans cette grille d'analyse des publics de FOS tout en prenant en considération les ressources disponibles. Il paraît aussi indispensable de souligner cette prise de conscience du temps consacré à l'apprentissage (à *quelle heure suit-on le cours, à quelle fréquence, etc.*). Or, le facteur-temps a un rôle considérable dans le suivi des cours de FOS d'autant que la majorité des publics professionnels ont un temps limité à consacrer à l'apprentissage qui semble être une des difficultés auxquelles les apprenants doivent faire face.

Deux critiques peuvent être faites à cette liste des paramètres. D'abord, au niveau organisationnel, nous trouvons injustifiée cette séparation entre la rubrique des motivations (la première) et celle qui concerne les apprenants eux-mêmes (la quatrième). Or, ces deux rubriques devraient se suivre parce que toutes les deux concernent le même acteur dans le processus d'enseignement/apprentissage : l'apprenant. Le deuxième point porte sur l'absence de l'évaluation qui est, didactiquement parlant, une des étapes inévitables du processus éducatif. Or, la grille n'indique pas si l'évaluation est obligatoire ou facultative, si les résultats de l'évaluation ont-ils des répercussions sur la poursuite de la formation ou encore sur la carrière professionnelle des apprenants ?, etc.

5-2 Le tableau d'analyse des publics de Balmet et Hanao de Legge (1992)

Beaucoup de travaux ont essayé de mieux cerner les différentes dimensions de cette diversité, c'est le cas de cette analyse élaborée par Balmet et Hanao de Legge (1992) :

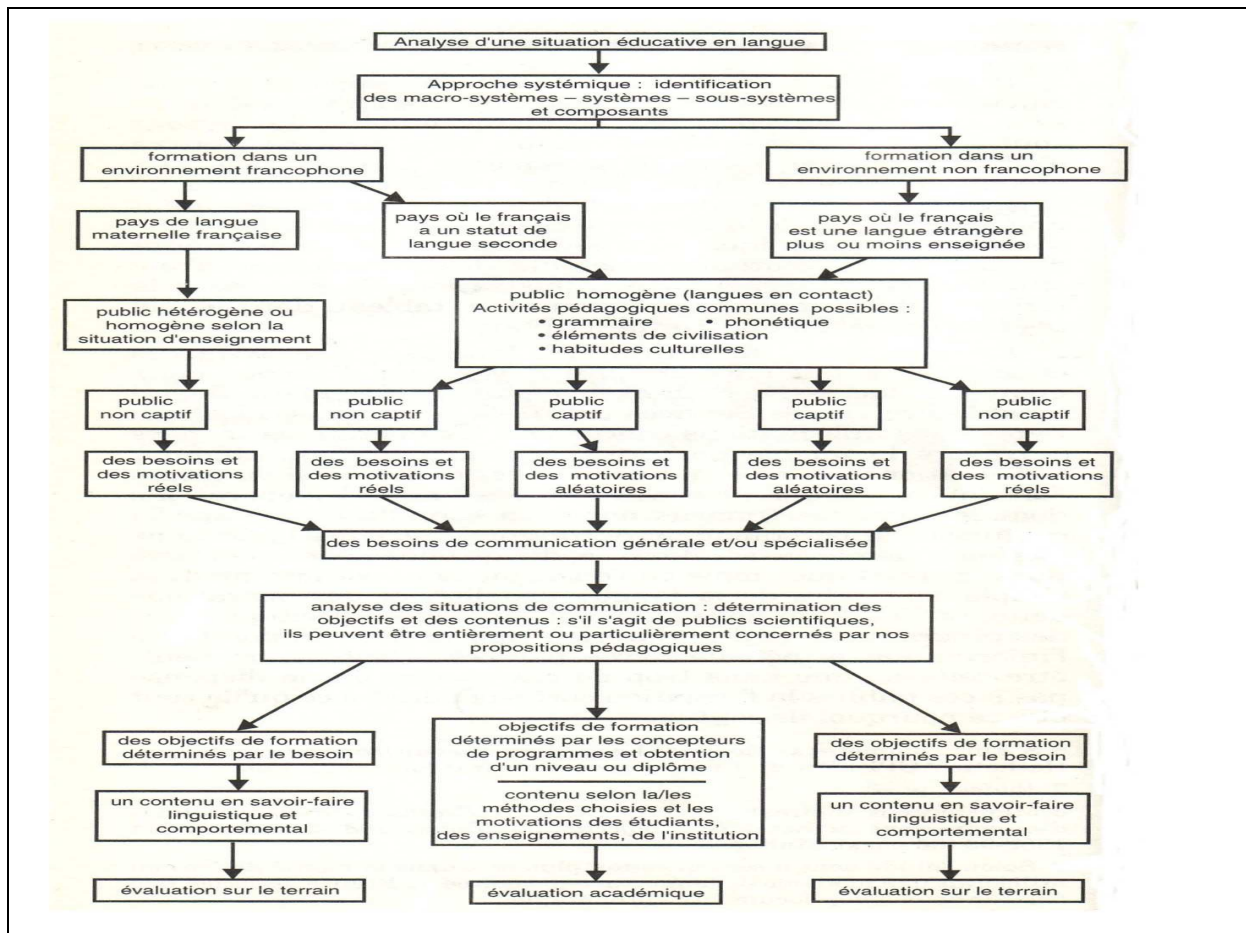


Figure 8: Description de la mise en place d'un programme de formation linguistique pour des publics ayant des besoins de communication spécialisée. (Balmet & Hanao de Legge, 1992 : 76)

En analysant ce tableau, nous nous rendons compte de ses apports qui pourraient aider les enseignants de FOS à comprendre leurs publics cibles. D'abord, il se rend compte de l'environnement où se déroule la formation. Il en distingue deux types : un environnement francophone et un autre non-francophone. En effet, l'environnement de la formation a une grande incidence sur le déroulement du processus enseignement/apprentissage. Par exemple, un environnement francophone est plus favorable à la formation de FOS qu'un environnement non-francophone. À titre d'exemple, un mexicain apprend mieux le français des affaires dans le cadre d'un stage organisé à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP) que dans un centre de formation à Mexico. Dans le premier cas, le stagiaire mexicain a la possibilité de pratiquer le français non seulement en classe mais aussi dans la vie quotidienne. Ceci améliore son niveau en français généralement et en français des affaires en particulier.

La deuxième remarque porte sur l'importance accordée aux activités pédagogiques communes entre les différentes spécialités à savoir : la grammaire, la phonétique, des éléments de civilisation et des habitudes culturelles. La troisième remarque porte sur la prise en compte du rôle central joué à la fois par les besoins et les motivations dans la formation. Nous avons déjà souligné l'importance des besoins langagiers dans le FOS, or dans ce tableau, les deux auteurs mettent en relation besoin et motivation, d'où cette réciprocité entre ces deux facteurs : plus l'individu a besoin d'apprendre, plus il est motivé et fait l'effort nécessaire afin de satisfaire ce besoin. En plus, ce tableau distingue deux types de besoins : l'un est réel tandis que l'autre est aléatoire. La prise en compte des besoins amène les chercheurs à analyser les situations de communication selon chaque spécialité qu'elle soit universitaire ou professionnelle. Une fois que ces situations de communication sont identifiées, le formateur ou le concepteur des programmes est en mesure de déterminer les objectifs visés qui peuvent l'être également par l'apprenant. Quant au contenu enseigné, ce tableau en distingue deux sortes. Le premier est destiné uniquement à répondre aux besoins de l'apprenant, le deuxième constitue un compromis entre les besoins de l'apprenant, de l'enseignant et enfin de l'institution. Ce « contenu-consensus » représente un contenu idéal d'autant plus qu'il prend en considération les besoins de tous les partenaires du processus enseignement/apprentissage. Enfin, le tableau proposé par Eurin Balmet et Henao de Legge aboutit à la dernière étape de ce parcours didactique: l'évaluation. Celle-ci pourrait se faire soit par l'apprenant lui-même soit par l'institution. La première évaluation du niveau atteint se fait sur place dans des situations réelles où l'apprenant se rend compte s'il est capable de faire face à ces situations. Pour l'évaluation académique, elle se fait sous forme d'un test écrit ou de situations de communication stimulées qui sont observées et notées par l'enseignant. Reste à souligner que ce tableau constitue un apport considérable dans le but de mieux cerner la diversité des publics tout en tenant compte des différentes caractéristiques des publics de FOS.

5-3 Des paramètres descriptifs des publics de FOS de Lehmann (1993)

Il s'agit d'une liste des paramètres descriptifs qui ont pour fonction de mieux connaître le public cible. Ces paramètres aident le concepteur des programmes et l'enseignant à prendre en considération la situation des apprenants. Une bonne connaissance des particularités de ces derniers favorise certainement une meilleure atteinte des objectifs visés. Soulignons également que cette liste de paramètres ne concerne non seulement le public mais elle porte aussi sur d'autres facteurs tels que les spécialités, l'objectif langagier, la localisation de l'apprentissage, etc. Ci-dessous la liste proposée par Lehmann:

<p><i>Le Public :</i></p> <p><i>-Est-il universitaire ou professionnel ?</i></p> <p><i>-Est-il volontaire ou captif ?</i></p> <p><i>-Est-il homogène ou hétérogène ?</i></p> <p><i>*quant à la langue maternelle ?</i></p> <p><i>*quant à son niveau dans la langue-cible ?</i></p> <p><i>*dans l'exercice de la spécialité ?</i></p> <p><i>*quant aux habitudes et savoir-faire d'apprentissage ?</i></p> <p><i>*quant au temps qu'il peut consacrer à l'apprentissage ?</i></p> <p><i>*quant aux objectifs langagiers visés à atteindre ?</i></p> <p><i>-De quelle nature sont les spécialités pratiquées ?</i></p> <p><i>-L'objectif langagier recherché est-il :</i></p> <p><i>très/assez/ peu spécifique ?</i></p> <p><i>homogène/ diversifié en terme de compétence langagière ?</i></p> <p><i>-La concrétisation de l'investissement est-elle :</i></p> <p><i>-immédiate, circonscrite, précise et requise ?</i></p> <p><i>-différé, diffuse et aléatoire ?</i></p> <p><i>-La formation est-elle une étape d'un ensemble (comportant un avant et un après explicitement identifiables) ou forme-t-elle un tout isolé ?</i></p> <p><i>-Quelle est la localisation de l'apprentissage ?</i></p> <p><i>-en pays /zone francophone ou non ?</i></p> <p><i>-concernant l'institution de formation ?</i></p> <p><i>-Quelle est la nature des moyens disponibles en personnel enseignant ; savoir-faire général et spécifique, disponibilité, adaptabilité, aptitude (au)/ habitude (du) travail en équipe, possibilité/ nécessité d'une formation complémentaire ou spécifique (elle-même liée ou non à l'opération) ?</i></p> <p><i>-Quelle est la nature des moyens matériels ?</i></p> <p><i>-en locaux ?</i></p> <p><i>-en « outils pour la classe » (manuels et ouvrages) :</i></p> <p><i>Existent-ils ? Peut-on se les procurer ? Faut-il les élaborer ? Les adapter à partir d'outils existants ? en moyens technologiques (notamment de production et reproduction du son, de l'image, du texte écrit) : existent-ils ? Peut-on se les procurer ? Pourra-t-on/ saura-t-on les utiliser ? En assurer la conversation et la maintenance ? »</i></p>
--

**Tableau 7: Paramètres descriptifs des publics de FOS
(Lehmann, 1993 : 47-48)**

À partir de cette grille de paramètres, nous pouvons dresser un profil de deux types de publics différents à partir des questions posées par Lehmann.

- Les étudiants de la faculté de tourisme et de l'hôtellerie à l'Université du Caire (Égypte) :

À la faculté de tourisme et de l'hôtellerie de l'Université du Caire, chaque promotion est divisée en trois départements différents : Tourisme, Hôtellerie et Guide. Les étudiants des trois départements suivent ensemble des cours de français du tourisme répartis sur quatre ans pour obtenir leur Licence (en Égypte, la Licence est l'équivalent du Master 1 en France). Il s'agit donc d'un public captif parce que les étudiants sont obligés de suivre ces cours de français pour obtenir leur diplôme. Notons aussi que ces étudiants constituent un groupe homogène au niveau de leur langue maternelle (l'arabe), par contre, on observe une hétérogénéité par rapport à la langue cible (le français). En effet, au sein de ces étudiants, nous distinguons trois niveaux différents de français :

- **La première catégorie** regroupent des étudiants ayant appris le français comme deuxième langue étrangère pendant deux ans aux lycées dits gouvernementaux à partir d'un manuel intitulé *En français aussi* (manuel élaboré par le ministère de l'Éducation en Égypte en collaboration avec le Centre culturel français au Caire, enseigné depuis 1990). Sachant que l'apprentissage de la deuxième langue étrangère se fait au cours des deux premières années du lycée alors qu'en troisième année, on n'enseigne qu'une seule langue étrangère, obligatoire : l'anglais. L'absence du français en troisième année ne peut contribuer qu'à affaiblir le niveau des étudiants en français. Ils perdent ainsi pendant toute une année scolaire le contact avec la langue française, sans oublier les mois des vacances. Majoritaire à la faculté de tourisme, ce type d'étudiants entame la première année universitaire avec un niveau correspondant à celui d'un utilisateur élémentaire selon le *Cadre européen commun de référence* (2000)
- **La deuxième catégorie** d'étudiants a suivi le même parcours d'apprentissage du français que la précédente dans les lycées gouvernementaux. Cependant elle peut avoir approfondi son apprentissage par ses propres moyens en suivant des formations linguistiques dans des centres privés ou en prenant des cours particuliers, ou même encore en écoutant de temps en temps les informations en français à la télévision ou à la radio, en lisant des journaux francophones égyptiens (*le Progrès Égyptien* ou *L'Hebdo*). Ce type d'étudiants a le niveau qui correspond à celui d'un utilisateur indépendant (B1) selon les critères du *Cadre européen commun de référence*
- **La troisième catégorie** concerne certains étudiants qui ont appris le français comme langue d'apprentissage dans les lycées français au Caire ou Alexandrie (*Les lycées El Horreiya, Bab El Louk, etc.*) ou dans des écoles des missions religieuses (*Le sacré Cœur, les Jésuites, etc.*). Ces étudiants ont un niveau d'utilisateur indépendant (B2) selon le *CECR*. Ils n'ont pas perdu le contact avec le français d'autant plus qu'un grand nombre parmi eux participent régulièrement aux activités culturelles proposées par les services culturels français au Caire ou à Alexandrie. Ils suivent facilement les programmes de français de la faculté de tourisme par rapport aux autres catégories. Certains commencent même à travailler pendant l'été dans des institutions touristiques profitant ainsi de leur maîtrise du français.

Soulignons que les étudiants de la faculté de tourisme sont plus ou moins homogènes quant aux démarches et savoir-faire d'apprentissage du fait qu'ils ont suivi le même parcours éducatif dans les mêmes conditions d'apprentissage (suivre des cours magistraux, apprendre par cœur des textes et des tableaux, privilégier l'aspect écrit de la langue, etc.). Ils ont donc, au cours de leur carrière scolaire, suivi un enseignement traditionnel où l'enseignant domine complètement la classe en détenant à la fois le savoir et l'autorité avec des programmes imposés par le ministère de l'Éducation. La plupart des étudiants sont passifs et réceptifs en classe : ils écoutent l'enseignant, prennent rarement des notes et répondent, lorsque l'occasion se présente, aux questions généralement de type fermé de l'enseignant. Le temps consacré à l'apprentissage du français par ce public-étudiant est homogène dans la mesure où il lui est dévolu un ou deux cours hebdomadaires. La présence des apprenants est obligatoire et est sanctionnée par l'enseignant. Selon les règlements internes de la faculté comme dans d'autres facultés en Égypte, l'étudiant n'a pas le droit de passer l'examen d'une matière si son taux d'absentéisme dépasse 25% du total des cours assurés. C'est pourquoi, il s'agit d'un public captif.

Quant aux objectifs langagiers visés au cours de l'apprentissage du français, ils sont les mêmes pour la première et la deuxième catégorie, à savoir atteindre un bon niveau en français du tourisme qui permettra aux apprenants plus tard d'accéder au marché du travail. Quant à la troisième catégorie, elle a déjà atteint un niveau suffisant qui pourrait faciliter leur accès au marché du travail. Ils assistent aux cours de français juste pour respecter le pourcentage du 75% de présence obligatoire. Quelle que soit la spécialité qui sera choisie en 2^e année, les étudiants suivent tous le même cursus en première année. À partir de la deuxième année donc, l'étudiant choisit le département qu'il souhaite (Tourisme, hôtellerie ou Guide). La spécificité de l'objectif langagier dépend de chaque département. Par exemple, le département « Guide » propose un enseignement en français qui aborde les différentes étapes de la civilisation égyptienne (pharaonique, copte, islamique, etc.) car les futurs guides auront à exposer aux touristes l'histoire de l'Égypte, à décrire et expliquer les divers monuments lors des visites des sites touristiques. Il s'agit là d'un objectif langagier spécifique par rapport aux autres sections. Précisons que la concrétisation de l'investissement d'une telle formation n'est pas immédiate, en effet, les diplômés-guides de la faculté de tourisme passent parfois des mois avant de pouvoir décrocher un poste dans le monde professionnel. Certes, l'avantage de maîtriser le français du tourisme privilégie ces futurs diplômés sur le marché du travail, mais ceux-ci doivent faire face à deux obstacles. Le premier émane du fait que le monde professionnel du

tourisme est quasiment ouvert à tout le monde en Égypte. Il suffit d'avoir un diplôme universitaire quelle que soit la spécialité et de parler une ou deux langues étrangères pour être un candidat potentiel au marché du travail du tourisme. Le deuxième obstacle concerne le taux de chômage élevé dont souffre l'économie égyptienne depuis de longues années. Ces deux obstacles rendent l'investissement de cette formation à la fois différée et aléatoire.

Les enseignants de français à la faculté de tourisme ont élaboré un manuel pour un apprentissage progressif intitulé *Bon Voyage* (Rachidi & Qotb, 1999) et *Bon Voyage II* (2000) des mêmes auteurs. L'élaboration d'un manuel pour la troisième et la quatrième année n'a pas pu voir le jour à cause de l'instabilité du cadre enseignant, issu généralement des départements de français des facultés des lettres, ces enseignants n'ont reçu aucune formation en FOS. Quant aux matériels pédagogiques disponibles, l'enseignement se déroule dans une salle de classe ou dans un laboratoire de langues équipé de cabines individuelles avec des écouteurs, un magnétophone et un téléviseur. La faculté dispose de deux laboratoires de langues, chacun pouvant regrouper 36 étudiants. L'enseignant de français travaille dans le laboratoire de langues où il peut projeter des méthodes audio-visuelles comme celle de *Bienvenue en France* (Monnerie, 1993), il sélectionne alors les extraits relatifs au monde du tourisme et de l'hôtellerie. D'après notre expérience, le laboratoire de langues favorise une certaine concentration des étudiants tout en les incitant à participer activement aux cours.

Après cette présentation d'un public-étudiant égyptien d'après la grille des paramètres proposée par Lehmann, on peut relever les points faibles suivants dans le système d'enseignement/apprentissage du français du tourisme :

- L'hétérogénéité des niveaux en langue cible et des objectifs langagiers visés,
- Le manque d'organisation dans les étapes de formation,
- La formation inadéquate du cadre enseignant,
- L'absence d'une stratégie précise de formation,
- Le non-respect voire la méconnaissance de la méthodologie du FOS (voir chapitre 3)

Le diagnostic de ces défaillances n'est qu'un premier pas vers la recherche des formations adéquates pour les publics spécialisés. Pour finir, nous reprocherons à la grille de Lehmann l'absence totale de l'évaluation du public visé qui est une étape indispensable dans toute formation. L'évaluation devrait concerner à la fois l'apprenant et l'enseignant, les contenus

enseignés ainsi que le matériel pédagogique utilisé. Elle pourrait être continue ou finale, orale ou écrite.

- Un exemple des publics professionnels

Parmi les différents types des publics de FOS, nous analyserons un exemple donné par Lehmann. Certes, il s'agit d'un exemple fictif mais il reste tout à fait plausible. Il s'agit d'un public professionnel dans une situation bien spécifique : « *Un constructeur français obtient un marché de 1000 automobiles pour la Roumanie. Toute la documentation technique nécessaire à la gestion des pièces détachées, à l'entretien et à la réparation des véhicules est en français. Afin de pourvoir les postes d'encadrement (ingénieurs de fabrication et chefs d'atelier) on recrute prioritairement des spécialistes ayant fait du fait au cours de leurs études, et on en profite pour leur proposer une session de mise à niveau en français : 4 semaines à 3 heures par jours* » (Lehmann, 1993 : 43)

Ce public présente des caractéristiques diverses : il est d'abord professionnel et volontaire. Il est aussi homogène quant à la langue maternelle (le roumain). Par contre, il est hétérogène vis-à-vis de la langue cible (le français) parce que ces techniciens spécialistes en mécanique n'ont pas forcément suivi le même parcours éducatif. Leur connaissance du français provient peut-être de formations différentes : éducation scolaire, formation privée ou apprentissage individuel, ces formations n'aboutissent certainement pas au même niveau en français. Ces techniciens sont hétérogènes dans l'exercice de leur spécialité, certains sont ingénieurs de fabrication, d'autres chefs d'ateliers. Quant au temps consacré à l'apprentissage, il est le même pour tous, à savoir trois heures par jour pendant quatre semaines, soit près de 90h d'apprentissage en intensif. Les objectifs langagiers font, par contre, la distinction entre les différents membres de ce public professionnel, ce qui mène les responsables de la formation à créer deux groupes différents : l'un pour les ingénieurs de fabrication et l'autre pour les chefs de l'atelier. Chacun de ces groupes a ses propres objectifs langagiers que la formation essaiera d'atteindre au cours de ce stage de français du domaine de la mécanique. Notons également que l'objectif langagier visé est très spécifique : le développement de certaines compétences orale et écrite portant sur la gestion des pièces détachées, l'entretien et la réparation des véhicules, cet objectif langagier vise une concrétisation de l'investissement d'une telle formation qui doit être à la fois immédiate et précise.

À ce stade, remarquons cette différence considérable entre l'apprentissage du public-étudiant dont la rentabilité est différée ou incertaine et le public professionnel qui généralement se montre plus motivé lors de l'apprentissage du FOS puisqu'il peut permettre l'accès à un poste ou à une promotion au sein de l'entreprise, récompensée par une augmentation de salaire ou des privilèges administratifs. Cette formation spécifique constitue une unité d'apprentissage vu le temps limité consacré, il s'agit de donner une réponse pédagogique rapide et ciblée pour répondre à un besoin immédiat de l'entreprise. La formation pourrait se faire dans une des salles de l'entreprise ou dans un centre privé de formation. S'agissant du personnel enseignant, on peut avoir recours à trois types de formateurs :

- 1) Techniciens français qui maîtrisent la langue maternelle du public ciblé (le roumain) sinon on fait appel au début de l'enseignement à un interprète,
- 2) Techniciens roumains qui pourraient avoir été formés en France,
- 3) Enseignants roumains spécialistes en FOS.

Quels que soient les enseignants participant au stage, ils doivent adapter le contenu enseigné avec le niveau du public ciblé tout en prenant en considération la contrainte du temps. Quant au matériel pédagogique utilisé, les enseignants auront recours à des textes authentiques portant sur la mécanique des pièces détachées, l'entretien et la réparation. Ils pourraient également projeter un film documentaire sur les différentes pannes possibles des véhicules et les différentes méthodes de réparation. Ils peuvent enfin appliquer la méthode directe qui consiste à enseigner le français de la mécanique sans donner leurs équivalents en roumain. Le professeur explique le lexique spécialisé à l'aide d'objets ou d'images mais il ne les traduit pas en langue maternelle. Objectif : aider les apprenants à atteindre le plus tôt possible un certain niveau du français de la mécanique.

Ainsi, l'application de la grille de Lehmann sur deux types différents des publics de FOS (étudiants et professionnels) nous aide à nous rendre compte des différents aspects de ces publics marqués avant tout par leur diversité. Aborder la diversité des publics, c'est accepter la diversité des situations d'apprentissage, ce qui mène les enseignants et les concepteurs des programmes à élaborer des réponses pédagogiques adéquates et diversifiées.

5-4 Le tableau d'analyse du *Cadre Européen commun de références (2000)*

Le *Cadre Européen commun de références (CECR)* dresse un tableau sur l'utilisation de la langue dans les quatre domaines déjà mentionnés (personnel, public, professionnel et éducationnel). Nous nous intéressons aux deux domaines qui concernent principalement le FOS à savoir les domaines professionnel et éducationnel. Dans ces deux domaines, le *CECR* indique dans un tableau les lieux, les institutions, les personnes, les objets, les événements, les actes et textes. Un tel tableau aide certainement le concepteur d'un programme de FOS à mieux connaître son public et à prendre la mesure des différentes dimensions des activités des futurs apprenants. Il est à noter qu'il s'agit d'un tableau global et général, il ne détermine pas par exemple une spécialité donnée, il donne au concepteur les grandes lignes afin qu'il choisisse ce qui convient à son public :

Domaine	Professionnel	Éducationnel
Lieux	bureaux, usines, ateliers, ports, gares, fermes, aéroports, magasins, boutiques, etc. sociétés de services, hôtels, fonction publique	écoles, auditorium, salles de classe, cours de récréation, terrains de sport, couloirs, ét. d'enseignement supérieur : universités, salles de conférence, salles de séminaire, association des étudiants, résidences universitaires, laboratoires, restaurants universitaires
Institutions	entreprises : - de la fonction publique, - multinationales, - nationalisées, - syndicats.	école, ét. d'enseignement supérieur, université, sociétés savantes, associations professionnelles, organismes de formation continue
Personnes	employeurs/employés, directeurs, collègues subordonnés, consommateurs, réceptionnistes, secrétaires, personnel d'entretien	professeurs principaux, équipe pédagogique, personnel d'encadrement, professeurs, parents, condisciples, professeurs, chargés de cours, étudiants, bibliothécaire, personnel de laboratoire, personnel de restaurant, personnel d'entretien concierges, secrétaires
Objets	machines de bureau (bureautique), machines industrielles, outils industriels et artisanaux	fournitures scolaires, uniformes, équipement et vêtements de sport, alimentation, équipement audiovisuel, tableau et craie, ordinateurs, cartables et sacs
Évènements	réunions, interviews, réceptions, congrès, foires commerciales, consultations, ventes saisonnières, accidents du travail, conflits sociaux	Rentrée des classes, entrée en classe, fin des cours, visites et échanges, journées/soirées des parents, journées/compétitions sportives, problèmes disciplinaires

Actes	administration des affaires, gestion industrielle, opérations de production, procédures administratives, transport par route, opérations de vente, commercialisation, applications informatiques, entretien des bureaux	assemblée (générale), leçons, jeux, récréation clubs et associations, conférences, dissertation, travaux pratiques en laboratoire, travaux en bibliothèque, séminaires et travaux dirigés, travail personnel, débats et discussions
Textes	lettre d'affaires, note de rapport, consignes de sécurité, modes d'emploi, règlements, matériel publicitaire, étiquetage et emballage, description de fonction, signalisation, cartes de visites, etc.	documents authentiques, manuel scolaire, livres de lecture, ouvrages de référence, texte au tableau, notes d'origines diverses, textes sur écran d'ordinateur, vidéotexte, cahiers d'exercices, articles de journaux, résumés, dictionnaires (unilingues/bilingue)

Tableau 8 : L'utilisation de la langue dans les domaines professionnel et éducationnel (CECR, 2000 : 43)

Ce tableau fournit au formateur les principaux éléments à prendre en considération lors de l'élaboration des cours de FOS. Prenons l'exemple d'un concepteur chargé d'élaborer des cours pour des médecins espagnols s'appêtant à travailler en France. Son objectif serait de préparer ses apprenants à maîtriser les situations de communication lors de l'exercice de leur métier. Puisqu'ils travailleraient dans des hôpitaux français où ils prendront contact avec des médecins et des patients français, ils doivent donc être capables d'effectuer des conversations réussies lors de l'examen d'un malade ou de discuter de l'état des patients avec leurs collègues francophones. Quant aux textes dans le domaine professionnel, les médecins espagnols doivent être en mesure de lire les différents affichages dans les hôpitaux ainsi que les références médicales sans oublier la prescription des ordonnances pour les malades. Une telle description des différentes situations de communication aide le concepteur à mieux élaborer le contenu de son cours de français médical.

5-5 La grille d'analyse des responsables de la coopération culturelle et du français au Ministère des Affaires Étrangères (2002)

Lors d'une des rencontres de l'ASDIFLE sur le FOS, deux responsables de la direction du français au MAE (Cheval M., chargée de mission à la sous-direction du français et Paireon F., coordinatrice des cours pour publics spécialisés) proposent une grille visant à mieux comprendre le public cible de la formation. Cette grille se présente sous la forme d'une liste de six questions :

- 1) *Qui est l'apprenant ?*
 -Age, sexe, nationalité, profession, activité ?
 -Passé socioculturel
 -Centres d'intérêt
 -Connaissances d'autres langues...
 -Personnalité, habitudes culturelles...
- 2) *Quelles sont ses motivations ?*
 -L'intérêt personnel-plaisir d'apprendre.
 -Certification voulue ou obligatoire
 -Formation choisie ou imposée
 -Nécessité professionnelle (immédiate ou à venir)
 -Incidence sur le statut, la promotion, le salaire.
 -avantages escomptés.
- 3) *Quel est son rapport à la langue cible ?*
 -Que connaît-il de la langue cible ?
 -Son attitude par rapport à la langue cible et le monde où on la parle ?
 -La représentation qu'il a du pays où on la parle ?
- 4) *Comment apprend-il ?*
 -Son passé en matière d'apprentissage.
 -Sa conception de l'enseignement/apprentissage
 -son rythme d'apprentissage
 -ses méthodes et techniques pour apprendre
 -Quels supports privilégie-t-il ?
 -Son rapport à l'enseignant-animateur.
- 5) *Présence d'un environnement favorable ?*
 -Le milieu dans lequel il évolue (ouverture vers l'extérieur, tradition similaires, -contexte social favorable...)
 -Accès à des bibliothèques, centres de ressources...
 -Disponibilité de médias dans la langue cible
 -Contact avec des allophones
 - Voyages....
- 6) *Contexte de la formation*
 -Initiale/continue
 -Lieu/horaire
 -Partie intégrante de l'activité principale ou activité prise sur le temps libre.
 -Gratuit/payante (payée par qui) ? »

**Tableau 9 : Grille d'analyse des responsables du français au MAE
 (Cheval & Paireon, 2002 : 15-16)**

Cette grille d'analyse appelle certaines remarques. D'abord, il s'agit de la vision officielle adoptée par le Ministère des Affaires Étrangères en vue d'analyser le profil des publics de FOS. Ensuite, elle est basée sur l'expérience professionnelle des responsables et des enseignants dans ce domaine. Donc, un tel profil reflète les points essentiels de ce public en question auxquels tout enseignant de FOS doit s'intéresser (l'apprenant lui-même, son rapport avec la langue cible, son environnement, le contexte de la formation, sa motivation et les modalités d'apprentissage). La troisième remarque concerne l'importance accordée à la motivation du public de FOS. À propos de celle-ci, Challe indique :

« Un trait caractérise ce public : sa motivation. Elle est souvent plus forte que dans le cadre scolaire. Néanmoins, celle de l'étudiant comme celle du professionnel n'est pas garantie. Tout dépend de sa demande. La formation résulte-t-elle d'une contrainte ? L'entreprise impose-t-elle des contacts avec les francophones qui impliqueraient la mise en

place d'un cours de langue à son salarié ? Ce paramètre s'avère très important car il conditionne la réussite de l'apprentissage. » (Challe, 2002 : 16)

La motivation du public de FOS constitue en effet le moteur principal de tout apprentissage du FOS et la grille d'analyse du MAE distingue plusieurs types de motivation : plaisir personnel, certification, nécessité professionnelle, etc. Parmi toutes ces motivations, c'est la nécessité professionnelle qui occupe le premier plan. Étant un « accélérateur professionnel », la motivation concerne non seulement le public professionnel mais aussi le public-étudiant. Quel que soit le type de public, c'est à l'enseignant d'éveiller ses motivations au début et au cours de l'enseignement/apprentissage du FOS pour rendre les apprenants plus attentifs et plus actifs au cours du processus éducatif. Notons également que la motivation pourrait être un facteur-clé pour que l'apprentissage du FOS soit un processus continu tout au long de la carrière professionnelle. Quand un apprenant atteint un niveau donné en FOS, il est tenté d'améliorer ce niveau pour un des motifs figurant dans la grille d'analyse. Il est à souligner également que la motivation est en mesure de contrebalancer le manque de temps du public spécialisé. Ce serait le cas d'un guide touristique qui suivrait des cours de FOS après une longue journée de travail, sans une forte motivation, ce guide touristique pourrait abandonner à un moment donné ses cours. À ce stade, il s'avère nécessaire de réaffirmer le rôle capital joué par l'enseignant qui doit éveiller constamment la motivation chez ses apprenants.

Cette présentation des grilles d'analyse des publics a pour but de donner aux concepteurs et formateurs les outils nécessaires pour mieux comprendre les particularités des publics ciblés. Malgré leurs approches différentes, l'objectif commun de ces grilles est de bien connaître le profil des apprenants. Chaque formateur a la possibilité de choisir la grille qui lui convient le mieux selon ses besoins, il pourrait même élaborer, à partir des éléments donnés dans les différentes grilles, sa propre grille analyse qui devrait être à la fois complète, détaillée et structurée. Nous adopterons cette approche pour établir notre grille d'analyse des publics de FOS qui sera appliquée lors notre formation collaborative à distance (voir chapitre 6).

6- Les difficultés des publics de FOS

Pour compléter ce profil des publics de FOS, il nous semble important de mettre l'accent sur les difficultés qu'affronte l'apprenant de FOS. Ces difficultés devraient être prises en considération par les partenaires du processus d'enseignement/apprentissage (institution de

formation, concepteur de programmes, formateur, etc.) afin de réaliser les résultats escomptés. La négligence de ces difficultés met à risque la réussite de l'apprentissage pour ne pas dire qu'elles peuvent mener à l'abandon des cours de FOS :

6-1 La difficulté de l'obligation

Certains apprenants se voient obligés de suivre des formations en FOS par leurs institutions qu'elles soient professionnelles ou universitaires. Dans ces cas, ils n'ont pas la possibilité de choisir ce qu'ils veulent apprendre et surtout la langue de l'apprentissage. Dans le cadre des projets communs avec des entreprises francophones, certaines directions d'entreprises dans des pays non francophones imposent à leurs personnels de faire du FOS. Ce monopole de prise des décisions ne favorise pas chez le personnel candidat à l'apprentissage la motivation d'apprendre, un facteur-clé déjà mentionné plus haut. Une telle situation a des conséquences négatives, d'une part, les apprenants mettent beaucoup de temps pour apprendre par exemple le français des affaires, ce qui retarde la réalisation du projet de l'entreprise. D'autre part, ce type de situation d'apprentissage aboutit souvent à des résultats négatifs, l'apprenant ne s'investissant pas, son niveau reste faible voire médiocre. Nous retrouvons la même situation chez le public universitaire obligé, à un moment de son cursus, de suivre des cours de FOS sans vraiment prendre conscience de l'utilité d'un tel apprentissage. C'est le cas de certaines universités où l'administration décide, sans consulter ses étudiants, d'imposer des cours de FOS dans leur spécialité. Privés de toute consultation et démotivés, ces apprenants ont du mal à progresser en langue cible.

6-2 Le temps limité de l'apprentissage

Le temps limité consacré à l'apprentissage FOS est un des obstacles qui empêchent les apprenants de suivre régulièrement leurs cours de FOS. Le manque de temps constitue la principale difficulté chez les apprenants de FOS, notamment les publics professionnels. Ceux-ci sont occupés par les engagements de leur travail qui les empêchent d'être réguliers aux cours. Par conséquent, ces publics professionnels sont obligés de suivre les cours après une longue journée de travail. Alors, ils n'arrivent ni à se concentrer ni à développer les différentes compétences communicatives visées par la formation suivie. C'est le cas par exemple des étudiants de la filière francophone de journalisme au Caire où les cours commencent à partir de 16h. Il est courant aussi que les apprenants de FOS soient obligés de suivre des cours intensifs faute de temps. C'est le cas par exemple des techniciens libanais qui se préparent à passer un stage dans une usine en France. Avant leur départ, ils suivent des

cours intensifs en mécanique pendant un mois au terme duquel ils doivent être prêts à faire face aux situations de communication au cours de leur formation professionnelle prévue. La difficulté du temps limité pourrait aussi se poser chez le public étudiant, souvent chargé par un emploi de temps lourd tout au long de la semaine. Dans une telle situation, ils suivent souvent les cours de FOS soit après une longue journée chargée des cours soit pendant le week-end. C'est le cas des étudiants étrangers (chinois, turcs, vietnamiens, etc.) au département des langues étrangères à l'Université de Bordeaux III.

6-3 La difficulté des déplacements

Certains apprenants de FOS sont incapables de suivre les cours parce qu'ils habitent loin du lieu où se déroulent les cours. C'est pourquoi ils sont souvent obligés, malgré leur temps limité, de se déplacer pour suivre leur formation de FOS. Cette situation est notamment répandue dans les pays en voie de développement où ce type d'enseignement est limité aux grandes villes. Prenons l'exemple d'Égypte où les cours de FOS ne sont disponibles que dans les grandes villes comme le Caire, Alexandrie, etc. Ceci empêche les habitants du Sud de ce pays d'assister à ces cours car ils sont obligés alors de se déplacer au Caire ou à Alexandrie, ce qui leur pose d'autres difficultés. D'une part, ils ont des engagements professionnels et familiaux, donc ils ne peuvent pas être réguliers aux cours, d'autre part, ces déplacements coûtent cher et ils finissent souvent par renoncer à ces formations spécifiques.

6-4 La difficulté financière

Les apprenants doivent faire face aussi aux coûts élevés des cours de FOS. Ces tarifs élevés sont déterminés en grande partie par la diversité des publics. Ceux-ci demandent souvent d'apprendre le français dans une spécialité très pointue telles que la chirurgie esthétique, la chimie organique, l'ophtalmologie, etc., les groupes constitués pour ce type de formation comptent généralement peu d'apprenants, ce qui le rend très cher. Or, le concepteur des programmes passe beaucoup de temps à analyser les besoins langagiers de son public, à collecter les informations sur les situations de communication prévisibles, à traiter les informations recueillies, à élaborer les cours, à préparer les matériaux pédagogiques nécessaires, à mener les activités d'enseignement et à évaluer le niveau des apprenants. Toutes ces étapes préparatoires exigent beaucoup d'efforts et de temps de la part du concepteur pour travailler en définitive avec un nombre limité d'apprenants. Cette situation pousse la plupart des centres de langue à renoncer à proposer ce type des cours puisqu'ils sont par conséquent assez coûteux. Ces centres préfèrent assurer généralement des cours très

demandés par un grand nombre d'apprenants comme par exemple le français des affaires ou le français du tourisme. Par contre, les apprenants du français de la chimie organique ont une très faible chance de trouver un enseignant qui serait disponible d'assurer des cours dans leur spécialité. Ces apprenants finissent dans la plupart des cas par abandonner l'idée de suivre une formation linguistique dans leur spécialité, pour pallier à la situation, ils ont recours à des enseignants souvent non-spécialistes en FOS.

6-5 La difficulté psychologique

Certains apprenants de FOS ne vivent pas les difficultés mentionnées ci-dessus, cependant ils rencontrent un autre obstacle. Ils peuvent avoir le temps et les moyens financiers pour suivre une formation FOS, ils peuvent habiter près du lieu de l'enseignement de FOS, mais ils hésitent à reprendre leurs cours. Cette situation est remarquée souvent chez les cadres d'entreprises ou les grands responsables des institutions universitaires ou économiques. Ayant abandonné les études depuis un certain temps, ils se posent les questions suivantes : « *puis-je suivre ces cours ?* » ou ils se demandent encore : « *puis-je réussir ces cours ?* » ou « *Suis-je capable de répondre aux questions de l'enseignant ?* » Ou enfin « *Suis-je en mesure d'affronter cette tranche de vie commune que constitue un cours ?* ». Ce sentiment d'insécurité psychologique pousse souvent ce type d'apprenants à renoncer à suivre les cours de FOS au détriment des avantages qu'ils peuvent en tirer.

Tout concepteur des programmes de FOS devrait prendre en compte ces difficultés que les publics spécialisés affrontent. La prise de conscience de ces obstacles aide à trouver des solutions pour surmonter les problèmes mentionnés ci-dessus. Notre recherche vise à proposer des solutions en vue de surmonter les difficultés de toute nature (temps limité, déplacements, coût élevé, etc.) en posant l'hypothèse de la possibilité de mener des formations de FOS à distance. En attendant de développer ce point plus loin dans notre recherche, nous nous contentons, dans ce contexte, d'indiquer qu'un enseignement médié par Internet pourrait apporter des solutions à la fois pratiques et réalisables pour résoudre ou au moins diminuer les difficultés qu'affrontent les publics de FOS.

7- Conclusion

Au cours de ce chapitre, nous avons essayé de dresser à partir des grilles d'analyse un profil détaillé des publics de FOS. Cerner ce profil est primordial pour mieux comprendre la réalité de ces publics spécifiques qui sont différents des publics de FLE. Il ressort de cette description des publics de FOS certaines caractéristiques. Vient en premier lieu, la diversité de ce public. Nous avons distingué trois catégories majeures de public : les travailleurs migrants, les professionnels et les spécialistes et le public étudiant. Pour chaque catégorie, nous avons abordé et relevé les marques spécifiques propres aux situations de communication (oral et écrit) et la place et l'importance de la langue dans les activités professionnelles ou universitaires. De même, nous avons souligné quatre cas particuliers de publics (apprenants en Afrique francophone, natifs de faible qualification, publics sans objectifs spécifiques et publics issus du contexte politique et économique international.) dans le but de donner au formateur une vue globale de la diversité des publics.

Ce chapitre met en lumière aussi les besoins langagiers des publics de FOS dont dépend dans une large mesure l'élaboration des cours de français de spécialité. Dans un premier temps, nous avons essayé de cerner la notion du besoin aussi bien aux niveaux psychologique que didactique. Nous avons aussi mis l'accent sur plusieurs classifications des besoins langagiers : les besoins primaires, les besoins secondaires, etc. ou les besoins individuels et sociaux, besoins subjectifs et objectifs. Rappelons aussi les trois composantes des besoins d'apprentissage ainsi que l'identification de ces besoins. Notre analyse des besoins des apprenants n'est qu'une première étape pour déterminer les différentes compétences langagières (linguistique, socioculturelle et discursive) à développer lors des formations de FOS. À travers deux outils de références reconnus (*Niveau Seuil* et *CECR*), nous avons développé ces compétences du point de vue du FOS.

Ensuite, nous avons mis en relief les outils d'analyse des publics de FOS. Qu'il s'agisse de grilles d'analyse, tableaux ou listes, ces outils visent à mieux connaître les différents aspects et caractéristiques des apprenants de FOS dans leur diversité. Nous avons appliqué certains outils sur des cas de publics spécifiques tout en prenant en compte la vision officielle du Ministère des Affaires Étrangères dans l'analyse de ces publics. Pour aller jusqu'au bout de la description du profil des publics de FOS, nous avons mis l'accent sur cinq difficultés

principales qui pourraient survenir et empêcher les apprenants de suivre régulièrement et efficacement les cours de FOS (psychologique, financière, etc.)

Établir les grandes lignes du profil des publics de FOS et comprendre les spécificités de ces publics pourraient être un guide utile pour tout concepteur de programmes voulant élaborer des cours de FOS et appliquer un ou plusieurs outils d'analyse proposés dans ce chapitre. C'est également à partir du profil des publics que nous étudierons, dans le chapitre suivant comment la méthodologie du FOS répond aux demandes des publics en question. Nous nous demanderons si les propositions didactiques du FOS ont réussi à trouver des solutions aux difficultés des publics et si elles les ont surmontées ? Il s'agira donc d'explorer de nouvelles pistes de recherche dans le but de mieux comprendre la réalité didactique du FOS.

Chapitre 3

Élaboration des enseignements du FOS

« L'une des spécificités du français sur objectifs spécifiques (FOS) est la grande diversité des situations d'enseignement/apprentissage qui se présentent aux concepteurs de programmes et aux formateurs. Chacune de ces situations doit être analysées avec soin afin d'en déterminer les caractéristiques, et pouvoir ainsi élaborer et animer la formation qui répond le mieux aux attentes des apprenants »
(Le Ninan & Miroudot, 2004 : 106)

1- Introduction

Nous consacrerons ce chapitre à étudier la méthodologie d'élaboration des enseignements du FOS. Pour ce faire, ce chapitre se divise en trois parties principales. D'abord, nous mettrons en lumière le processus qui détermine les grandes lignes de l'élaboration des programmes de formation de FOS. Celle-ci est basée sur six étapes essentielles à savoir : la demande ou l'offre de formation, l'analyse des besoins, la collecte des données, le traitement des données, l'élaboration des exercices et l'évaluation des compétences visées. Pour chaque étape, nous précisons les différentes méthodes proposées pour réaliser la tâche en question.

Ensuite, nous soulignerons certaines expériences de formations menées non seulement en France mais aussi à l'étranger. Ces expériences nous aident à savoir comment les formateurs ont répondu aux demandes des publics de FOS : difficultés, approches méthodologiques, supports utilisés, etc. À travers ces expériences variées, nous quittons le contexte théorique afin d'étudier les formations de terrain dans le but de connaître le déroulement de ces expériences didactiques. Pour compléter ce panorama méthodologique du FOS, nous étudierons certains supports proposés sur le marché à travers une grille d'analyse élaborée à cette fin. Étant donné que les supports didactiques du FOS sont nombreux, on appliquera la grille d'analyse de façon sélective sur certains supports didactiques du FOS. Par exemple, dans le domaine du français des affaires, on choisira un des manuels proposés ou un des sites éducatifs concernant ce domaine. Soulignons que la grille d'analyse proposée a deux fonctions principales : mieux connaître le contenu du support en question et mettre en évidence les différents apports de chaque support. Nous ferons enfin le bilan de ces supports didactiques et des ces expériences de formations. Ce bilan orientera notre réflexion en vue d'adopter une approche respectant les spécificités des publics et les principes méthodologiques du FOS tout en rendant son enseignement/apprentissage plus efficace.

2– L'élaboration des enseignements du FOS

Élaborer un cours de FOS est un processus qui se compose de plusieurs étapes. Celles-ci doivent être prises en compte par tout concepteur de cours en vue de réaliser les objectifs escomptés par la formation suivie. Le processus d'élaboration des cours suit les étapes suivantes :

2-1 L'origine de la formation

Une formation de FOS pourrait voir le jour grâce à deux facteurs :

2-1-1 Demandes de formation

La demande de formation se distingue par deux caractéristiques principales. Elle est, d'une part, marquée par la présence d'un besoin précis de formation. D'une autre part, la plupart des demandes sont urgentes, ce qui exerce des pressions sur le concepteur qui dispose alors d'un temps limité avant d'élaborer la formation. Notons également que ces demandes de formation sont souvent imprévisibles. Il suffit qu'un pays non francophone signe, par exemple, un accord de formation avec la France dans un domaine donné pour qu'une formation de FOS devienne une nécessité pour mettre en pratique l'accord signé. Rappelons le récent contrat entre *Airbus* et des sociétés chinoises pour co-fabriquer des pièces détachées de certains avions (voir chapitre 2). À propos du coût de ces formations de FOS, Le Ninan et Miroudot soulignent : « *Les formations de ce type tendent à être plus coûteuses que des formations standards, en raison de la nécessité d'élaborer un curriculum spécifique, dont l'amortissement ne peut généralement pas être réparti sur d'autres formations ultérieures. Les formations qui répondent à une logique de demande répondent majoritairement aux besoins de communication de professionnels.* » (Le Ninan & Miroudot, 2004 : 109)

Dans ce contexte, les exemples de demandes de formations sont nombreux. Mangiante et Parpette mettent l'accent sur des cas réels de demandes de formation :

- *Agriculteurs ukrainiens*

En 1998, le programme européen TACIS (Technical Assistance for Community of Independent States) a vu le jour en Ukraine, visant la restructuration de l'agriculture. L'objectif est d'envoyer des agriculteurs ukrainiens en France pour un séjour de six mois dans différentes exploitations agricoles afin qu'ils puissent en découvrir l'organisation. Ces agriculteurs doivent pour cela acquérir en un temps très court une compétence linguistique opérationnelle. Ils suivent une formation linguistique intensive de quelques mois dans leur pays d'origine,

- Juristes cubains

En 2002, un institut de droit comparé cubano-français a été ouvert à La Havane. Il est destiné à assurer la formation continue de juristes cubains (procureurs, avocats, etc.) détachés par leurs institutions respectives pendant deux ans. Après une formation linguistique, ils assistent à des séminaires et des conférences de droit assurés par des juristes français se rendant à Cuba pour de courtes périodes,

- Chercheurs agronomes égyptiens

En 1992, l'unité laitière d'une faculté d'agriculture égyptienne a entamé une recherche sur le contrôle et l'amélioration de la qualité du lait et sur les procédés de conversion des produits laitiers. Une formation linguistique pour les chercheurs de cette unité a été élaborée, dans le but de faciliter les relations scientifiques avec des laboratoires français et de permettre l'envoi en France d'un chercheur, chargé d'étudier la mise au point d'un gène favorisant la conversion des fromages,

- Étudiants syriens

Les accords de coopération universitaire passés entre la France et des partenaires étrangers se traduisent souvent par l'attribution de bourses pour des études en France. C'est le cas depuis quelques années avec la Syrie, qui envoie chaque année entre 100 et 200 étudiants ou enseignants en DEA et doctorats dans toutes les disciplines. Ceux-ci suivent en Syrie une formation linguistique de 400 à 500 heures » (Mangiante & Parpette, 2004 : 11-12)

Précisons également que la présence d'une demande de formation facilite en quelque sorte la tâche du concepteur dans la mesure où elle oriente en grande partie le choix de formation. Dans le cas des juristes cubains par exemple, le concepteur est en mesure de déterminer exactement leurs besoins langagiers, leurs situations cibles, leurs objectifs linguistiques, etc.

2-1-2 Offres de formation

Beaucoup d'institutions de formation (instituts, Alliances françaises, centres culturels français, centres de langues, etc.) prennent l'initiative de proposer des cours de FOS. Cette politique d'offres de formation est « *le fruit du processus d'institutionnalisation de cours de langues sur objectifs spécifiques* » (Ibidem : 13). À travers ces offres de formation, les centres de langue visent à élargir leur public cible. Il est à préciser que ces programmes proposés ne sont pas élaborés pour un public dont on a bien identifié les besoins mais ils essayent de viser un public plus large. Par exemple, au lieu de proposer un programme de FOS destiné aux banquiers, on trouve des formations qui concernent non seulement les banquiers mais aussi

des comptables, des responsables de gestion, des professionnels, etc. Parmi les nombreuses offres de formation de FOS, citons :

- La Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris¹⁷ (CCIP)

La Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris dispose d'un centre de langue qui assure des formations de FOS pour enseignants, professionnels et étudiants. Dans le domaine de formation du français des affaires, par exemple, beaucoup d'apprenants viennent y suivre des cours. Avant la formation, les enseignants à la CCIP évaluent le niveau des apprenants en français et analysent leurs objectifs. Pour attirer d'autres publics professionnels, le centre de langue propose aussi une formation individuelle et personnalisée. Celle-ci a pour but, d'une part, de renforcer les connaissances de base en français dit « général » de l'apprenant et d'approfondir, d'autre part, sa spécificité linguistique dans son domaine professionnel. Écoutons le témoignage d'un diplomate finlandais, qui a suivi une formation individuelle et personnelle à la CCIP :

« En tant que diplomate, il me faut absolument connaître les langues et civilisations étrangères. En poste à la délégation de Finlande à l'OCDE de Paris, le français m'est indispensable. En ce qui me concerne, la CCIP de Paris avec ses professeurs sérieux et enthousiastes, a représenté la solution idéale. Grâce à la flexibilité de l'enseignement prodigué, j'ai toujours réussi à trouver un moment pour suivre mon cours de français. Il m'a aussi donné l'opportunité de choisir des thèmes intéressants. A travers cet enseignement, je n'ai pas seulement appris une langue mais aussi une façon de penser¹⁸ » (Limmell., 2002)

- Le Centre culturel français d'Iasi (Roumanie)¹⁹ :

Il propose un ensemble de cours de français spécialisé dans cinq domaines professionnels: le français des affaires, le français juridique, le français médical, le français du tourisme et le français des relations européennes. Prenons l'exemple des cours de français du tourisme, ils sont destinés aux étudiants et professionnels de l'hôtellerie, de la restauration et du tourisme. Cette formation vise à :

- Améliorer les compétences linguistiques générales notamment dans le domaine du tourisme,
- Acquérir une compétence professionnelle par des mises en scène professionnelles (chargé de développement touristique, guide touristique, agent d'accueil, etc.),
- Se préparer aux examens de la CCIP en vue d'obtenir le Certificat de français du tourisme et de l'hôtellerie.

¹⁷ Centre de langue de CCIP : <http://www.fda.ccip.fr/>

¹⁸ Centre de langue de CCIP : <http://www.fda.ccip.fr/formations/professionnels>

¹⁹ Centre culturel français d'Iasi (Roumanie) <http://www.ccfiasi.ro/>

- Le Centre culturel français au Caire (Égypte)²⁰ :

Ce centre a une équipe d'enseignants de FOS qui élaborent des programmes de français spécialisé dans divers domaines comme le droit, la médecine, les affaires, etc. Ces programmes ont pour finalité de préparer les apprenants à :

- Suivre des cours dans leur spécialité,
- Effectuer des stages de formation en France,
- Prendre contact avec des collègues francophones,
- Consulter une documentation spécialisée.

- Le Centre de formation continue en français de spécialité de Hanoi (Vietnam)²¹

Depuis sa création en 1999 dans l'enceinte de l'Institut polytechnique de Hanoi, le Centre de formation continue en français de spécialité (CFC) a formé plus de 5000 étudiants. Il emploie une vingtaine d'enseignants vietnamiens et français qui interviennent en binôme dans les classes de français de spécialité et les classes préparatoires. Les cours sont conçus pour que les étudiants puissent améliorer leur performance linguistique et culturelle tout en approfondissant leurs connaissances d'un secteur d'activité professionnelle. Il propose des cours en français des affaires, français du secrétariat, français du tourisme et de l'hôtellerie, français juridique, français scientifique et technique et français médical. Les cours sont répartis sur une session de 7 mois au rythme de trois séances de 2 heures par semaine. À l'issue de leur formation, les étudiants obtiennent un certificat de CFC. Ils peuvent valider leurs acquis en passant l'un des examens de français des affaires et des professions de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP). Le centre propose aussi des cours « sur mesure » de préparation aux diplômes de français des affaires (DFA1, DFA2 et DAFA). Il offre également un cours d'initiation à l'économie ouvert aux personnes souhaitant suivre les cours de français des affaires mais n'ayant pas atteint le niveau minimum requis. Depuis 2001, des cours intensifs de préparation au départ en France sont proposés. Ils sont répartis sur deux sessions de cinq mois avec environ 10 heures de cours par semaine. Ils visent à préparer des étudiants vietnamiens à poursuivre des études en France. Vu les fortes demandes des cours de français de spécialité, le CFC propose des classes préparatoires de français général avec sept niveaux au concours d'entrée des classes de français de spécialité. Deux sessions de cinq mois sur un rythme de trois séances de deux heures par semaine.

²⁰Centre culturel français au Caire : http://www.ambafrance-eg.org/cfcc/rubrique.php3?id_rubrique=23

²¹Centre de formation continue de français de spécialité à Hanoi (Vietnam) : http://www.vn.refer.org/vietn_ct/edu/reper/francais/fr03.htm

Face à telles offres de formation, nous pouvons classer les publics qui y répondent en trois catégories :

1- Des professionnels et des étudiants ayant des exigences institutionnelles qui les obligent parfois à suivre des cours de spécialité. C'est le cas par exemple du syndicat des médecins au Caire qui pourrait répondre à une formation de français médical offerte par le CFCC à l'intention des médecins s'apprêtant à suivre une formation professionnelle en France,

2- Des professionnels n'ayant ni de besoins précis ni d'exigences institutionnelles mais aspirant à avoir un meilleur avenir professionnel. Ils ne savent pas où et quand ils profiteront de cette formation envisagée, mais une fois que l'occasion se présente, ils seront des candidats potentiels sur le marché du travail. C'est le cas, par exemple, des comptables chinois qui ont tendance à apprendre le français des affaires dans l'espoir de travailler dans une entreprise française installée en Chine ou dans une société chinoise en France,

3- Des apprenants qui n'ont ni projet professionnel ni besoin précis mais qui répondent aux formations proposées pour se perfectionner en français spécialisé dans un domaine qui les intéresse. C'est le cas par exemple d'un avocat égyptien qui vient assister à des cours du français juridique.

À partir de cette offre et demande de formation, on peut établir le tableau suivant en vue de mieux distinguer les différences entre les deux types de formation :

	Formation demandée	Formation offerte
Origine	Demandée par des professionnels, des étudiants, etc.	Offerte par des centres de langue, Alliances françaises, centres culturels français, etc.
Public visé	Restreint au sein de la même spécialité. Ex : formation destinée uniquement aux guides touristiques.	Très large pour regrouper toute une spécialité. Ex : le français du tourisme peut concerner des guides touristiques, des réceptionnistes, des voyageurs, etc.

Besoins langagiers	Bien identifiés	Flous ou non identifiés
Contenu	Concerne directement le public visé	Peut concerner ou non le public suivant la formation
Thèmes	Situations de communication : Ex : accueil d'un groupe des touristes à l'aéroport, scène de vente, correspondance commerciale, etc.	Thèmes de la discipline concernée. Ex : pour le français médical : hypertension artérielle, syndrome dysentérique, chirurgie cardiaque, etc.
Rôle	Nécessaire pour la carrière professionnelle ou universitaire des apprenants	Nécessité incertaine pour la carrière professionnelle ou universitaire.
Utilité	Immédiate et urgente	Aléatoire

Tableau 10 : La différence entre la demande et l'offre des formations en FOS

Une fois que la demande de formation est faite, le concepteur passe à l'étape suivante de l'élaboration d'un programme de FOS, celle de l'analyse des besoins.

2-2 L'analyse des besoins du public visé

Dans le chapitre précédent, nous avons déjà abordé en détail les besoins spécifiques des publics de FOS (la notion du besoin, classification des besoins, identification des besoins, etc.). Notre étude des besoins des publics pourrait être utile pour tout concepteur voulant élaborer un programme de FOS. On n'y reviendra pas mais nous nous contenterons ici de mettre en lumière les démarches qu'effectue le concepteur lors de l'analyse des besoins.

2-2-1 Détermination des situations de communication

Le concepteur commence à se poser certaines questions telles que :

« - À quelles utilisations du français l'apprenant sera-t-il confronté au moment de son activité professionnelle ou universitaire ? Avec qui parlera-t-il ?, De quel sujet ?, De quelle manière ? Que lira-t-il ? Qu'aura-t-il à écrire ? (...) Les apprenants utilisent-ils le français en France ou chez eux ? La formation linguistique se déroule-t-elle en France ou dans le pays d'origine ? Quelles situations de communication faut-il prévoir par rapport à l'objectif assigné à la formation ? Dans quels lieux, pour quelles actions ? En interaction orale ? Avec quels interlocuteurs ? En lecture ? En écriture ? Quelles sont les informations sur le contexte institutionnel ou social à connaître (le fonctionnement de la couverture sociale pour les infirmières, l'organisation des cursus universitaires pour les étudiants, etc.) ? Quelles sont les différences culturelles prévisibles (les relations patients-médecins, étudiants-enseignants, etc.)? » (Mangiante & Parpette, 2004 : 23-25)

À partir de ces questions, le concepteur formule des hypothèses en se basant sur ses connaissances personnelles qui varient d'un domaine à l'autre. Par exemple, concernant le français du tourisme, le concepteur est capable d'imaginer les situations de communication qu'affrontera l'apprenant. À un moment donné, le concepteur a voyagé à l'étranger, a habité dans un hôtel, s'est rendu dans une agence de voyages, etc. Il a déjà trouvé ces échanges langagiers dans des manuels de FLE qui accordent une importance particulière à ce type situations. Par contre, le concepteur n'est pas en mesure d'imaginer ou de trouver tout seul des hypothèses concernant le français de la chimie ou des relations internationales. On peut donner des exemples des hypothèses sur les besoins des types différents des publics de FOS :

- **Des comptables chinois** se préparent à passer un stage de trois mois à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP). Le concepteur pourrait formuler les hypothèses suivantes quant à leurs besoins :

- 1) Comprendre les cours du stage,
- 2) Prendre des notes,
- 3) Lire des textes spécialisés dans le domaine des affaires,
- 4) Discuter avec les professeurs,
- 5) Rédiger des comptes-rendus sur des sujets abordés pendant les cours,
- 6) Discuter avec des collègues d'autres pays en français au cours du stage,
- 7) Suivre l'actualité des affaires sur Internet,
- 8) Savoir se débrouiller dans la vie quotidienne en France (hébergement, nourriture, déplacement, etc.)

- **Des médecins roumains** suivront une formation dans des hôpitaux français, ils auront peut-être besoin de :

- 1) Parler avec leurs collègues français de certains cas de malades,
- 2) Connaître l'organisation hospitalière française,
- 3) Charger des infirmières de certaines tâches,
- 4) Prescrire des ordonnances pour des malades,
- 5) Ausculter des malades français : leur poser des questions sur leur état, les symptômes des maladies, etc.
- 6) Comprendre une discussion spécialisée lors de réunions du corps médical de l'hôpital.
- 7) Consulter des livres spécialisés en médecine.

- 8) Lire des revues spécialisées sur la cardiologie, l'ophtalmologie, la chirurgie, etc.
- 9) Découvrir des aspects culturels de la vie en France (relations professionnelles, gastronomie française, sites touristiques, etc.)

2-2-2 Des outils pour analyser les besoins des apprenants

Le concepteur des programmes de FOS est doté de plusieurs outils visant à analyser, voire à identifier les besoins langagiers et culturels des apprenants (voir chapitre 2). Lors de cette étape, le concepteur pourrait se trouver dans deux situations :

- L'absence de contacts avec les apprenants avant la formation

Il cherche alors de nouvelles sources d'informations sur les besoins de ses apprenants. Ces sources d'informations pourraient être :

*** Son expérience personnelle**

L'expérience personnelle du concepteur lui permet parfois d'imaginer les situations de communication, les attitudes et le lexique nécessaire pour un domaine donné. Nous avons déjà cité l'exemple du français du tourisme qui paraît accessible pour le concepteur qui a vécu beaucoup de situations de communication en tant que voyageur. Mais, notons que l'expérience personnelle ne peut pas l'aider à imaginer les situations de communication dans d'autres domaines professionnels tels que le français de l'informatique ou le français médical. Il est alors obligé de trouver d'autres sources d'informations dans le domaine visé.

*** L'entourage**

Dans son entourage, le concepteur pourrait parfois trouver quelqu'un qui connaît le domaine professionnel visé. Il est en mesure de l'interroger sur les situations de communication les plus fréquentes, les documents à lire ou à écrire, les attitudes des locuteurs, etc. Ce spécialiste peut avoir fait un stage en France, ce qui aidera le concepteur à savoir les autres besoins langagiers d'un étudiant étranger en France. Par exemple, si le concepteur prépare un programme sur le français juridique pour des avocats s'appêtant à suivre une formation en France, il aura recours à un avocat de son entourage qui a déjà eu cette expérience.

*** Les manuels de français spécifique proposés sur le marché**

Les manuels et les méthodes de FOS sur le marché fournissent au concepteur une idée globale sur les types de discours spécialisé, les situations cibles, les textes à lire ou à rédiger. Par exemple, un concepteur chargé d'élaborer un programme de FOS pour des comptables brésiliens, pourrait consulter les manuels et les méthodes qui existent sur le marché : *Comment vont les affaires?* (Gruneberg & Tauzin, 2004), *Affaires à suivre* (Bloomfield & Tauzin, 2001), *Objectif entreprise* (Bruchet & Tauzin, 1994), etc. Ces manuels aident certainement le concepteur à prendre connaissance des approches didactiques différentes dans le domaine ciblé.

*** L'Internet**

La Toile constitue une des inépuisables ressources d'informations dans les différents domaines. Il s'agit des sites des universités, des centres de recherche, des revues spécialisée, etc. qui permettent au concepteur de se familiariser avec les domaines-cibles.

- La possibilité d'avoir des contacts avec les apprenants avant la formation

Ce contact direct est d'une grande importance d'autant plus qu'il donne la possibilité, d'une part, de connaître le parcours scolaire et professionnel des apprenants, d'autre part, ces derniers pourraient exprimer leurs besoins langagiers à prendre en considération au cours de la formation prévue. Lors de la rencontre concepteur/apprenants, il y a deux moyens de détecter leurs besoins exactement. D'un côté, on trouve l'entretien direct où l'apprenant exprime oralement ses besoins que le concepteur peut noter. D'un autre côté, certains concepteurs privilégient l'utilisation des grilles d'analyse ou des questionnaires auxquels les apprenants répondent. Dans ce contexte, nous citerons un exemple de questionnaires qui a été élaboré par l'Institut Français de Rabat à l'intention des étudiants marocains des filières universitaires. Ce questionnaire met l'accent sur trois points principaux : parcours scolaire, études supérieures et projet personnel ou professionnel :

1) Parcours Scolaire

- *Quelle a été votre orientation scolaire dans le secondaire ?*
 - *Sciences mathématiques*
 - *Sciences expérimentales*
 - *Lettres*
 - *Economie*
 - *Autres, précisez :*
- *En quelle année avez-vous commencé à apprendre le français ? combien d'heures par semaine ?*
- *Avez-vous appris une autre langue dans le secondaire ? combien d'heures par semaine ?*

2) Etudes supérieures

- *Etablissement :*
- *Spécialité :*
- *Diplôme préparé :*

Langue Française :

- *Pourquoi apprenez-vous le français ?*
 - *Pour être à l'aise dans la vie quotidienne, au sein de l'université.*
 - *Pour comprendre les cours.*
 - *Pour comprendre les documents étudiés en français.*
 - *Pour poser des questions.*
 - *Pour faire un exposé.*
 - *Pour rédiger en français.*
 - *Pour mieux réussir vos études.*
 - *Pour mieux réussir votre parcours professionnel (dans le choix des modèles ou orientations proposées à la faculté)*
 - *Pour poursuivre des études universitaires en France.*
 - *Autres, précisez :*

3) Le projet personnel ou professionnel

- *Préparez-vous un projet personnel ou professionnel ?*
 - *oui*
 - *non*
- *Si oui, quel est ce projet ?*
- *En quoi la langue française vous sera-t-elle utile à la réalisation de ce projet ?²² ».*

Dans ce contexte, nous recommandons également au concepteur les différents outils d'analyse proposés dans le chapitre précédent où nous avons souligné des grilles d'analyse et des tableaux suivis d'exemples de cas de publics de FOS (voir chapitre 2). Le concepteur devrait choisir l'outil qui s'accorde avec ses apprenants. Nous lui proposons aussi d'élaborer sa propre grille d'analyse à partir de ces multiples outils. En fait, l'entretien, le questionnaire et la grille d'analyse sont des outils différents mais complémentaires pour que le concepteur puisse mieux connaître son public, notamment au niveau de ses besoins langagiers.

2-2-3 Des facteurs à prendre en considération lors de l'analyse des besoins

Il faut tenir compte de certains facteurs au cours de l'analyse des besoins des apprenants. Ces facteurs ont une grande influence sur le contenu et le déroulement des cours de FOS :

- La dimension interculturelle

Lors de l'analyse des besoins, le concepteur doit prendre en considération le facteur interculturel des situations de communication. Dans le chapitre précédent, on a indiqué que la composante socioculturelle constitue une partie intégrante des besoins d'apprentissage. Communiquer consiste, entre autres, à comprendre la culture de l'autre notamment quand les

²² Ce questionnaire a été établi par le service des cours de l'institut français à Rabat sous la responsabilité de Dominique Casanova, directeur des cours et repris par Mangiante et Parpette (2004:28-29)

deux interlocuteurs ont des cultures complètement différentes. D'où l'émergence de cette notion de *la rencontre interculturelle* qui pourrait être définie ainsi :

« La rencontre interculturelle constitue un espace de conduites socio-langagières et de comportements communicatifs ancrés dans des cadres socio-cognitifs manipulables à l'infini, auxquels ils sont reliés sur le mode du couplage flou ; les acteurs de ces rencontres peuvent y être hétérophobes et/ou xénophiles à des degrés divers, jamais indifférents : les dimensions affective et évaluative de cette rencontre sont donc postulées. »

(De Nuchèze, 2004)

C'est pourquoi, il est important de développer les aspects interculturels au cours de la formation de FOS :

« L'éducation interculturelle vise à dépasser les tendances ethnocentriques « naturelles » qui naissent du contact, ensuite à réélaborer les pseudo-ouvertures à l'autre qui se cachent derrière le semblant de l'attrait, du plaisir, de la curiosité. Ces attitudes émergent dans la découverte du nouveau, du différent- qui ne représente pas encore une menace- confinent l'altérité à l'incommunicabilité ou à la communication instrumentale, banale et simplifiée, celle de l'extériorité exotique, du folklore et de l'éphémère. Les dépasser signifierait devenir conscient que plusieurs identités constituent la vie d'un individu et participent à son expérience du monde et des autres, dans un processus continu de construction et de déconstruction de soi. Ignorer l'autre, le réduire à soi ou à une image altérée de soi, telles sont des tendances que cette éducation vise à limiter»

(Peroni, 2003 :102)

Les différences culturelles peuvent être constatées dans l'organisation institutionnelle et les comportements des individus. Par exemple, des médecins chinois n'ont ni la culture professionnelle ni la culture comportementale de leurs collègues français. C'est pourquoi, ces médecins doivent connaître les aspects culturels du corps médical français avant de venir en France. La négligence de cette dimension culturelle lors de l'analyse des besoins rend, d'une part, la formation proposée incomplète et pose, d'autre part, des problèmes quand les apprenants entrent en contact avec leurs collègues francophones.

« Le français de spécialité ne peut se travailler sous l'angle du langage sans envisager d'aborder une dimension culturelle du domaine concerné (...) Quelle que soit la spécialité, une connaissance du fonctionnement des médias, sources de documents, complétée par une veille sur leur fonctionnement et leur évolution, tant économique que technologique, s'avère indispensable. Un minimum de culture des médias s'impose parce qu'il s'agit d'un français de spécialité, à moins qu'il ne porte sur l'étude de parchemins ou de pierres gravées.» (Challe, 2002 : 122)

Nous recommandons au concepteur de consacrer des séquences des cours à travailler la dimension socioculturelle notamment dans un contexte professionnel du domaine visé. Une telle dimension favorise sans aucun doute l'établissement des ponts d'échange entre les apprenants et leurs interlocuteurs de langue-cible.

- Le rythme et le mode des formations

Le rythme des formations pourrait être intensif ou extensif selon le temps disponible des apprenants. Dans la plupart des formations de FOS, il s'agit des cours intensifs donnés sous forme de sessions de (re)mise à niveau linguistique. Les apprenants assistent à ces cours avant de suivre des cours de spécialité en français ou d'utiliser le français dans le cadre de leurs activités professionnelles.

« Le choix d'un rythme intensif implique que les apprenants, étudiants ou professionnels, soient dégagés de leurs autres obligations. L'avantage de cette formule est qu'il leur permet de se concentrer entièrement sur l'acquisition de la compétence de communication visée. Son inconvénient est que le rythme se révèle parfois trop rapide (certaines formations peuvent atteindre les quarante heures hebdomadaires) pour qu'ils puissent bénéficier pleinement de toutes les expériences d'apprentissages proposées. »

(Le Ninan & Miroudot, 2004 : 109)

Quant au rythme extensif, il permet de ne pas perturber les activités professionnelles ou universitaires des apprenants notamment lorsque la maîtrise d'une compétence de communication spécialisée ne constitue pas un prérequis à l'utilisation de la compétence de communication en français. Ce rythme extensif donne la possibilité au concepteur de bien travailler les compétences visées à travers des activités individuelles ou collectives. Mais la difficulté d'un tel rythme émane du fait que les apprenants suivent les cours en fin de journée. À propos des modes de formation, il en reste deux formes : en présentiel ou à distance. Le mode en présentiel est le plus répandu dans les formations de FOS notamment celles qui suivent un rythme intensif. Le mode à distance est assez rare d'autant plus qu'il s'agit souvent de simples exercices interactifs proposés en ligne sans déterminer un public bien précis ni guider les apprenants. Nous développerons plus loin les possibilités de suivre une formation de FOS à distance (voir chapitre 4).

- Le lieu, la durée des formations et le nombre d'apprenants

La formation pourrait se dérouler soit sur le site des activités des apprenants (entreprises, usines, etc.) soit dans un centre de langue. Dans le premier cas, les apprenants ont la possibilité de suivre leurs cours sans se déplacer dans un lieu différent. Enseigner sur le site des apprenants permet au formateur d'avoir facilement accès à des documents authentiques et de prendre contact avec des spécialistes du domaine cible. Mais la formation de FOS sur le site des apprenants ne manque pas d'inconvénients :

« Les apprenants peuvent être conditionnés par des contraintes liées à leur environnement professionnel, par exemple leur attitude vis-à-vis de la hiérarchie. Du point de vue de l'enseignant, assurer une formation sur le site d'une entreprise peut présenter

l'inconvénient d'avoir évolué dans un milieu inconnu, peut-être mal équipé et disposé de façon inadéquate pour une formation en langue » (Ibidem : 111)

Dans la plupart des cas, les formations de FOS se déroulent dans des centres de langue qui présentent des avantages et des inconvénients généralement inverses par rapport aux formations sur site. Quant à la durée des formations, elle dépend de deux facteurs : l'importance de la formation pour le commanditaire (entreprise, institution éducative, etc.) et la différence entre le niveau des apprenants en compétence ciblée avant la formation et le niveau visé à la fin de la formation. C'est pourquoi, la durée de formation en FOS pourrait aller d'une dizaine d'heures à huit cents heures. Le volume horaire est important lorsque la compétence de communication est nécessaire et qu'une grande différence sépare les niveaux d'apprenants avant et après la formation. C'est le cas par exemple des juristes égyptiens qui doivent lire des textes juridiques complexes. Par contre, la formation en FOS du personnel navigant d'une compagnie aérienne dure moins de temps d'autant plus que leur compétence de communication visée reste limitée. À propos du nombre d'apprenants, il joue un rôle important dans le coût des cours de FOS. Plus la spécialité des apprenants est pointue, plus l'enseignant a affaire à un nombre assez limité d'apprenants. Ceci justifie parfois le coût élevé des cours de FOS. Les effectifs élevés se trouvent souvent dans le cadre d'une logique d'offre qui pourrait concerner plusieurs spécialités du même domaine. C'est le cas d'une offre de formation en français du tourisme qui pourrait intéresser à la fois guides, réceptionnistes, serveurs, hôteliers, etc. Soulignons que le nombre limité d'apprenants permet au formateur de mieux répondre aux besoins d'apprenants qui ont la possibilité de travailler efficacement leurs compétences communicatives ciblées.

- La souplesse du concepteur vis-à-vis des besoins du public

Après l'analyse des besoins des apprenants, le concepteur remarque parfois que les activités proposées ne s'accordent pas avec les besoins réels des apprenants. Mangiante et Parpette (2004) justifient une telle situation par deux raisons principales. La première concerne le temps limité de la formation qui oblige le concepteur à faire des choix dans le contenu des cours. Quand la formation commence, les apprenants expriment leur désir de travailler de nouveaux aspects à cause de l'émergence de nouvelles nécessités professionnelles ou universitaires. La deuxième raison de l'évolution des besoins des apprenants est de nature technique. Normalement, le concepteur reçoit la demande de formation de la part de la direction de l'institution concernée sans rencontrer les apprenants. Cette direction donne

parfois au concepteur une vision différente de celle des apprenants. Or, ces derniers ne s'expriment à propos de la formation que quand celle-ci commence. Une telle situation remet en cause l'élaboration des cours faite par le concepteur qui se trouve alors obligé de revoir ses cours pour mieux répondre aux besoins des apprenants. D'où la nécessité d'avoir un contact direct ou indirect entre le concepteur et les apprenants avant la formation. C'est pour cela que le concepteur doit se montrer souple vis-à-vis des besoins des apprenants qui sont souvent évolutifs du début de la formation jusqu'à sa fin.

2-3 La collecte des données des formations de FOS

Collecter des données constitue une étape capitale dans l'élaboration des programmes de FOS. Elle permet à l'enseignant-concepteur de confirmer, modifier ou compléter les hypothèses qu'il a déjà formulées à l'issue de l'analyse des besoins. La collecte des données aide le concepteur à prendre connaissance du domaine visé, ses particularités, ses situations de communication, ses interlocuteurs, ses documents, etc. Dans certains cas, le concepteur ignore complètement le domaine professionnel de ses apprenants. Rappelons le cas des chercheurs agronomes égyptiens qui vont travailler avec leurs collègues français à l'unité laitière de l'Université du Caire. La spécialité du contenu pousse beaucoup d'enseignants à tourner le dos au FOS. Porcher a déjà souligné ce problème « *oiseux et sempiternel de savoir si l'enseignement doit être assuré par un professeur de français initié de la discipline visée ou par un professeur de cette discipline initié à l'enseignement du français* » (Porcher, 1976: 74)

Il s'avère important de souligner que l'enseignant-concepteur ne doit pas nécessairement maîtriser la spécialité du contenu parce que ce n'est pas sa mission. Celle-ci consiste essentiellement à préparer ses apprenants à faire face en français aux situations de communication dans leurs milieux professionnels ou universitaires. Dans ce contexte, Cheval (2003) considère l'enseignant de FOS comme un *porteur* qui n'est pas nécessairement un spécialiste du domaine. À propos de la spécialité du domaine visé, Le Ninan et Miroudot mettent en lumière *l'acculturation personnelle* de l'enseignant de FOS :

« *Dans la majorité des cas et par la force des choses c'est souvent l'enseignant de français qui se spécialise (...) si les enseignants de FOS ont pour la plupart une formation initiale de linguistes, ils se transforment très souvent en concepteurs de méthodes de FOS et en spécialistes du domaine scientifique. De plus, le monde du travail (c'est-à-dire du travail non enseignant) nous est, à nous, professeurs de langue, généralement parfaitement étranger. Il en résulte que les enseignants de FOS doivent faire preuve d'une grande capacité d'adaptation et d'une grande volonté de se former dans la spécialité. En autres mots, cela demande un effort d'acculturation personnelle.* » (Le Ninan & Miroudot, 2004 : 122)

C'est pourquoi le concepteur de FOS est souvent dans l'obligation de découvrir un domaine qu'il ignore. Il s'agit d'un travail de terrain où le concepteur devient enquêteur : il se rend sur les lieux de travail, prend rendez-vous avec des experts du domaine visé, assiste à des réunions ou à des cours, consulte des documents spécialisés, prend contact avec des professionnels, découvre les noms des machines et des outils qu'il ne connaît pas, etc. Ceci exige du concepteur beaucoup d'efforts mais surtout du temps pour pouvoir découvrir le domaine visé. En menant la collecte des données dans une banque par exemple, le concepteur découvre les différentes activités professionnelles des banquiers : accueillir des clients, leur donner des informations, discuter la possibilité des crédits, préparer le bilan annuel de la banque, analyser la situation financière de certains clients, etc.

Pour surmonter la difficulté de la spécialité du domaine visé, Challe opte pour un échange fructueux de connaissances entre l'enseignant et l'étudiant : le premier maîtrise la langue tandis que le deuxième détient le savoir spécialisé. Elle met en relief ce dédoublement des connaissances linguistique et scientifique dans un cours de FOS tout en prônant le dialogue entre l'apprenant et le formateur :

« Toutefois, le professeur de langue ne peut s'imposer comme seul détenteur du savoir face à ses étudiants spécialistes. En effet, la maîtrise du savoir se dédouble en deux sortes de connaissances : les connaissances linguistiques et les connaissances du domaine de spécialité. Certes, le formateur possède mieux la langue française que l'étudiant. A l'inverse, l'étudiant spécialiste connaît mieux le domaine que son professeur. Il s'agit en ce cas de trouver un nouvel équilibre. Cette relation ne présente aucun danger si elle est exploitée. Le professeur ne court aucun risque d'être déstabilisé. Le dialogue entre l'étudiant qui explique à son formateur une notion spécialisée favorise l'authenticité des échanges pédagogiques. » (Challe, 2002 : 19)

Ces échanges pédagogiques dans un cours de FOS ne font qu'enrichir les connaissances de deux partenaires de l'apprentissage. En progressant dans la formation, chacun développe ses compétences dans le domaine de l'autre. Pour faciliter ces échanges, nous recommandons au concepteur de passer par une étape de familiarisation avec le domaine ciblé : contacter des spécialistes, lire des revues du domaine, consulter des sites Internet, assister aux colloques et conférences, etc.

2-3-1 Les documents authentiques en formation de FOS

Avant d'aborder la multiplicité des ressources des données en FOS, il paraît essentiel de souligner l'importance des ressources authentiques pour les cours. Celles-ci sont :

« Des documents « bruts », élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication. Ce sont donc des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue. Ils appartiennent ainsi à un ensemble très étendu de situations de communication et de messages écrits, oraux et visuels, d'une richesse et d'une variété inouïes »

(Cuq & Gruca, 2003 : 391)

Notons que les documents authentiques occupent une place centrale dans l'enseignement/apprentissage du FOS. D'abord, ils permettent aux apprenants d'entrer en contact direct avec leur domaine de spécialité tout en leur montrant les situations réelles auxquelles ils feront face après la formation. Ensuite, le formateur pourra les exploiter afin de *« briser la monotonie des différentes étapes répétitives qui structurent les unités didactiques des méthodes ou comme complément aux activités des leçons pour renforcer l'acquisition de certains points ou développer des compétences particulières »* (Ibidem : 392). Précisons aussi que les documents authentiques constituent une source de motivation pour les apprenants qui pensent à la rentabilité de leur formation. D'où la réciprocité positive entre les documents authentiques et la motivation des apprenants. Challe met l'accent sur un double traitement des documents authentiques :

« Soit ils servent de matière pour observer la langue, voire son évolution, dans un domaine. Soit ils offrent un modèle de discours à proposer aux étudiants pour différentes tâches, de la lecture au compte rendu, par exemple. Le deuxième cas est plus rare. Lorsqu'un formateur envisage de se consacrer à un domaine de spécialité, il se constitue, dans un premier temps, une base de documents qui lui sert de référence. Au fur et à mesure qu'il les analyse, il peut les trier en fonction de critères propres à l'organisation même du domaine en question. Il les classe en distinguant ceux qui ont été ou peuvent être soumis aux étudiants. » (Challe, 2002 : 122)

Malgré les différents avantages des documents authentiques, le formateur doit prendre en considération leurs inconvénients. D'abord, ils ne constituent pas le support principal de la formation. Lors de leur choix, il faut tenir compte de certains impératifs : âge, pays d'origine de l'élève afin d'éviter certains chocs culturels, niveau des apprenants et leurs objectifs vis-à-vis de la formation. Notons aussi la nécessité de *didactiser* certains documents authentiques pour respecter les impératifs mentionnés ci-dessus. Cuq et Gruca mettent en garde le formateur contre l'utilisation artificielle de l'authentique : *« Utiliser un texte à des fins purement linguistiques ou traiter un fait de langue qui ne lui est pas spécifique, ce serait d'une part évincer la situation de communication et, d'autre part, dénaturer l'objectif de l'exploitation des documents authentiques qui est, avant tout, de comprendre le contenu du message. »* (Cuq & Gruca, 2003 : 393)

Face à des documents authentiques, le concepteur des cours de FOS adopte deux attitudes :

- **Soit il les utilise dans leur état original sans rien changer.** Il garde la nature de ces documents (textes écrits, enregistrements télévisés, schémas, cartes, etc.) et peut les utiliser partiellement ou intégralement selon les besoins de la formation.
- **Soit il modifie ces documents en vue de les rendre accessibles pour les apprenants.** Ces derniers pourraient par exemple avoir un niveau débutant, dans ce cas, le concepteur supprime les structures difficiles, les tournures complexes ou les mots difficiles tout en gardant l'information principale du document « *L'essentiel, c'est que l'apprenant le perçoive comme authentique et motivant et que les démarches pédagogiques lui confèrent une vraisemblance communicative* » (Ibidem : 394).

2-3-2 Les documents authentiques et les droits d'auteur

La collecte des documents authentiques pose le problème des droits d'auteurs. En France, c'est *Le Code de la Propriété Intellectuelle* (CPI, 1992) qui régit les droits d'utilisation des ressources. Sans entrer dans les détails de ce code, nous nous contentons de souligner son premier article qui met l'accent sur la nature de l'objet du droit d'auteur :

« Art. L. 111-1. L'auteur d'une œuvre de l'esprit jouit sur cette œuvre, du seul fait de sa création, d'un droit de propriété incorporelle exclusif et opposable à tous. Ce droit comporte des attributs d'ordre intellectuel et moral ainsi que des attributs d'ordre patrimonial, qui sont déterminés par les livres Ier et III du présent code. L'existence ou la conclusion d'un contrat de louage d'ouvrage ou de service par l'auteur d'une œuvre de l'esprit n'emporte aucune dérogation à la jouissance du droit reconnu par l'alinéa 1er. »
(Loi n° 92-597 du 1^{er} juillet 1992, *Journal Officiel*, 3 juillet 1992)

Selon le Code de la propriété intellectuelle, l'auteur a deux types de droits sur sa création : droits moraux et droits patrimoniaux. Les droits moraux visent à protéger la personnalité de l'auteur (son nom, sa qualité et son œuvre) mais regroupent aussi d'autres droits: droit de divulgation, droit de paternité, droit au respect de l'intégrité de l'œuvre, droit de retrait de l'œuvre et droit à s'opposer à toute atteinte à l'œuvre. Quant aux droits patrimoniaux, ils portent sur l'exploitation de l'œuvre : droit de reproduction et droit de représentation. Les droits patrimoniaux couvrent la vie de l'auteur et 70 ans à partir du premier janvier suivant le décès de l'auteur. Cependant, l'article L.122-5 du CPI souligne certains cas qui n'exigent pas l'autorisation de l'auteur à savoir: les représentations privées, la revue de presse, la courte citation et la copie privée. Dans le monde anglo-saxon, on parle du concept juridique du *copyright*. Ce dernier donne à l'auteur le droit de reproduction de l'œuvre, de préparation des

travaux dérivés de l'œuvre originale, de distribution de copies de l'œuvre au public et de représentation publique de l'œuvre.

Certains pays, à l'instar de l'Allemagne, ont réussi à adopter l'exception pédagogique lorsqu'ils ont transposé la directive européenne des droits d'auteur datant de 2001. En France, le ministère de l'Éducation a signé en 2006 des accords contractuels avec les ayants droits dans les secteurs suivants : l'écrit, l'audiovisuel, la musique, les arts visuels et la presse. Ces accords permettent une utilisation limitée des œuvres pour des fins éducatives. Une telle mesure ne satisfait pas la majorité des enseignants et des chercheurs qui se mobilisent pour avoir l'exception pédagogique en France. En mars 2006, une pétition²³ a recueilli la signature de plus de 4000 enseignants, chercheurs et étudiants en faveur de l'exception pédagogique. La mobilisation des enseignants a porté ses fruits d'autant plus que le Sénat a adopté le 4 mai 2006 un amendement permettant l'exception pédagogique. Celle-ci entrera en vigueur le 1^{er} janvier 2009. Cette exception pédagogique permettra :

« La représentation ou la reproduction de courtes œuvres ou d'extraits d'œuvres, autres que des œuvres elles-mêmes conçues à des fins pédagogiques, à des fins exclusives d'illustration ou d'analyse dans le cadre de l'enseignement et de la recherche, à l'exclusion de toute activité ludique ou récréative, et sous réserve que le public auquel elles sont destinées soit strictement circonscrit à un cercle composé majoritairement d'élèves, d'étudiants, d'enseignants et de chercheurs directement concernés, que leur utilisation ne donne lieu à aucune exploitation commerciale et qu'elle soit compensée par une rémunération négociée sur une base forfaitaire nonobstant la cession du droit de reproduction par reprographie mentionnée à l'article L. 122-10²⁴ ».

De sa part, Challe propose, dans le domaine du français des affaires, de s'adresser directement à l'entreprise commanditaire qui permettra l'utilisation de certains documents authentiques comme supports des cours:

« S'adresser à l'entreprise commanditaire évite toutes les questions de droits d'auteur pour une utilisation pédagogique, dans le cadre d'une formation. Il s'agit d'informations qui circulent au sein de l'entreprise. Celle-ci donne assez volontiers son autorisation pour une sorte de publicité gratuite. Cette communication interne est par vocation spécialisée » (Challe, 2002 : 113)

Lors de notre recherche sur Internet, nous avons trouvé peu de sites qui proposent des ressources libres de droits d'auteur. Ces sites nous ont aidé à trouver des ressources que nous avons utilisées pour élaborer des exercices lors de la formation collaborative de FOS à distance (voir chapitre 6). Parmi ces sites, citons :

²³ Pétition pédagogique (2006) disponible sur <http://exception.politechnicart.net/>

²⁴ Le Sénat (2006) : amendement de la loi sur les droits d'auteur : <http://www.senat.fr/rap/105-308/105-30857.html>

- **Radio France Internationale** ²⁵

Ce site propose des documents audio et écrits téléchargeables sur l'actualité politique, économique, artistique, sportive, etc. ainsi que des dossiers et fiches pédagogiques à exploiter en classe,

- **Le Centre de Langue à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris** ²⁶

Il présente des documents et fiches du monde des affaires disponibles en ligne pour une exploitation pédagogique,

- **France 5** ²⁷

Il s'agit d'une des chaînes du groupe *France Télévision*, *France 5* propose sur son site Internet des documents audiovisuels libres de droits à exploiter à des fins pédagogiques,

- **Radio France** ²⁸

Elle propose des podcasts couvrant l'actualité quotidienne (politique, économie, sport, etc.). Ces podcasts permettent, d'une part, d'avoir des ressources authentiques sur le domaine visé (les affaires par exemple) et de suivre, d'autre part, son actualité tout en travaillant surtout la compétence de la compréhension orale chez les apprenants,

- **Ebooks libres & gratuits** ²⁹ :

Il s'agit d'un groupe francophone international qui constitue un lieu d'échanges et de débats tout en s'organisant pour l'édition et la publication des *ebooks* libres de droits.

2-3-3 Les différentes sources de ressources pour les cours de FOS

- Des spécialistes

Le concepteur a parfois la possibilité d'interviewer des spécialistes dans le domaine visé (juristes, médecins, archéologues, etc.). Chaque spécialiste parle de son métier (compétences, contraintes, relations professionnelles, etc.) ou d'un thème de la spécialité en question. Pour ce faire, l'interview semble être un moyen important pour, d'une part, permettre aux spécialistes de s'exprimer sur leur domaine de spécialité et d'avoir, d'autre part, un document authentique. Ce dernier oriente également le concepteur dans l'élaboration de son programme tout en mettant en lumière les éléments fondamentaux dans la spécialité visée.

²⁵ *Radio France Internationale* : http://www.rfi.fr/lffr/statiques/accueil_apprendre.asp

²⁶ Centre de langue de CCIP : <http://www.fda.ccip.fr/default.asp?metaid=13>

²⁷ *France 5* : <http://education.france5.fr/>

²⁸ *Radio France* : <http://www.radiofrance.fr/>

²⁹ *Ebooks libres & gratuits* : www.ebooksgratuits.com

- Des documents spécialisés

Les documents des institutions professionnelles sont une source essentielle pour découvrir les spécificités du domaine en question. Bien sûr, le concepteur est incapable d'avoir accès à tous les documents spécialisés d'une entreprise par exemple. Mais il est en mesure de contacter le service de communication qui a la charge de fournir à l'extérieur (clients, actionnaires, médias, etc.) des informations à propos de ses activités économiques. Challe met l'accent sur les informations dites *ritualisées* au sein de l'entreprise :

« Quelques pistes permettent de gérer l'afflux d'informations. Il est possible de les classer en fonction de différents critères tels que leur caractère plus ou moins ritualisé ou encore le type de support qu'ils utilisent. Par ritualisé, il faut entendre ici le respect de règles visant initialement à harmoniser les documents. En fait, dans une perspective bureaucratique, ces documents se trouvent ainsi contrôlés » (Challe, 2002 : 114)

Ces documents *ritualisés* concernant par exemple les activités économiques et le bilan de l'entreprise, changent de façon régulière. Dans d'autres institutions professionnelles, le concepteur consulte facilement des documents ou des publications comme ceux des hôpitaux où il trouve des circulaires ou des publications périodiques qui sont accessibles au grand public.

- Des enregistrements sonores et audiovisuels

Les enregistrements sonores et audiovisuels spécialisés contribuent à donner de l'authenticité à la formation suivie. Le concepteur a la possibilité de se rendre aux endroits où la profession visée est exercée. Il demande l'autorisation d'enregistrer une consultation médicale entre un médecin et un malade dans une clinique. Il peut également filmer une scène de travail dans une usine ou dans une unité de recherche où on découvre non seulement des conversations spécialisées mais aussi les outils et les machines utilisés. Voici l'extrait d'une consultation chez un ophtalmologue :

« Transcription :

Document vidéo : une consultation chez un ophtalmologue- extrait :

- **Ophtalmologue :** Alors, maintenant vous allez regarder des petits points qui sont là-bas, on va faire un petit examen de dépistage, hein, qui permet de voir si vous n'avez pas de troubles de vision binoculaire, c'est-à-dire en gros un œil qui louche ou...vous voyez ce que je veux dire.

- **Patient :** Oui, oui.

- **Ophtalmologue :** Voir si les deux yeux travaillent ensemble, d'accord ?

- **Patient :** D'accord.

- **Ophtalmologue :** Regardez les petits points noirs qui sont là-bas, c'est simplement pour que vous ayez un...un petit point de fixation, c'est tout sans rien faire d'autre, tout simplement hein, voilà. Alors, ce que je regarde c'est si les yeux restent bien droits, tout simplement s'ils n'ont pas tendance à bouger, d'accord ?

- **Patient :** D'accord.

- **Ophtalmologue :** Vous allez regarder ici le bord de mon oreille, non, là c'est bon, y a pas de problème. Donc maintenant vous allez regarder ce crayon, on va étudier la convergence, c'est-à-dire que lorsque l'on doit lire

longtemps, ou travailler sur un écran longtemps, eh bien les yeux doivent pouvoir se rapprocher l'un de l'autre. Quand on lit ou qu'on regarde de près, y a deux phénomènes automatiques qui se passent, y a une accommodation, c'est-à-dire que l'œil, c'est un peu comme une caméra ou un appareil photo automatique, y a une espèce d'autofocus. C'est-à-dire que l'œil se règle pour que l'image soit nette en fonction de la distance.

- **Patient** : D'accord ». (Mazzer, 2001 repris dans Mangiante. & Parpette, 2004 : 97)

Remarquons que dans cet extrait, l'ophtalmologue est en train de parler au patient lors d'un examen de dépistage des troubles de vision mais ses explications pourraient servir également, dans un cours de FOS, à faire comprendre certaines notions de l'ophtalmologie. Il utilise à maintes reprises la tournure « *c'est-à-dire* » qu'on trouve dans des phrases comme « *Troubles de vision binoculaire, c'est-à-dire en gros un œil qui louche...* », « *La convergence, c'est-à-dire que lorsque l'on doit lire ...* », « *Une espèce d'autofocus, c'est-à-dire que l'œil...* ». De tels enregistrements authentiques constituent des ressources très riches pour élaborer des cours de FOS dans le domaine visé.

- La presse spécialisée

La presse spécialisée constitue aussi une source importante pour que le concepteur puisse élaborer son cours de FOS. Elle lui fournit les thèmes principaux de la spécialité visée. Elle enrichit également la compétence lexicale du concepteur en lui fournissant les nouveaux termes dans le domaine visé. Soulignons que la presse spécialisée met le concepteur et les apprenants en contact avec l'actualité de leur spécialité. Dans le monde de la presse, on constate que les revues sont de plus en plus spécialisées, ce qui aide le concepteur à avoir des documents et des articles qui concernent directement la spécialité de ses apprenants. Reste à noter la disponibilité de ces revues soit dans des librairies spécialisées soit sur la Toile. Voici quelques exemples dans les domaines suivants :

*** Le droit**

- **Revue juridique de l'environnement** : Cette revue est publiée par la société française pour le droit de l'environnement,

- **Revue juridique personnes et familles** : Destinée tant aux professionnels du droit qu'à ceux qui interviennent dans le traitement juridique des questions liées aux personnes et à la famille. Elle présente des analyses et des commentaires sur des textes ou sur l'actualité juridique,

- **Procédure** : Revue mensuelle, elle propose une information spécialisée dans les droits de la procédure civile en général et des procédures spécifiques (civile, commerciale,

pénale, administrative et fiscale). Elle offre aussi une sélection de l'actualité des textes et de la jurisprudence,

- ***Droit pénal*** : Cette revue met l'accent sur les changements dans le droit pénal, et publie des décisions avec des commentaires par des pénalistes de grand renom.

*** Les affaires**

- ***Revue économique*** : Revue bimestrielle publiée avec le concours du Centre National de la Recherche Scientifique, de l'École des hautes études en sciences sociales et de la Fondation nationale des sciences politiques,

- ***Les Échos*** : Un quotidien de l'économie,

- ***La Tribune*** : Un quotidien des activités des marchés,

- ***L'Expansion*** : Un quotidien traitant l'actualité des entreprises et de la bourse.

*** Tourisme**

- ***L'Art de voyager*** : Revue spécialiste en voyage, elle publie des numéros consacrés entièrement à des différentes destinations à l'étranger : Malte, La Réunion, la Syrie, etc.

- ***Géo*** : Cette revue aide à découvrir le monde en présentant des rubriques telles que carnets de voyages, photos de voyage, informations pratiques pays par pays, formalités à faire avant de voyager, etc.

- ***Vivre à l'étranger*** : Cette revue présente des dossiers spéciaux sur des pays étrangers (Les États-Unis, le Canada, Le Maghreb, etc.). Elle fournit des fiches-pays qui contiennent des informations essentielles pour obtenir les visas, connaître les entreprises expatriées, les secteurs qui recrutent, etc.

- ***Voyages d'affaires*** : Cette revue est spécialisée dans l'actualité touristique tout en mettant l'accent sur l'aviation internationale, les destinations d'affaires, le management, des formations, etc.

- ***Montagnes magazine*** : Cette revue s'intéresse aux voyages en montagne : l'alpinisme, l'himalayisme, les secours en montagne, les ascensions, etc.

- Les sites Internet

Dans certains cas, le concepteur se trouve loin du lieu où se déroulent les activités professionnelles visées ou il est dans un pays étranger. Dans ce cas, Internet constitue une source importante des données nécessaires aux formations en FOS. En fait, l'accès à des sites Internet spécialisés a plusieurs avantages. Avantage spatial d'abord dans la mesure où le

concepteur accède à ces sites à n'importe quel endroit, ces sites sont marqués par leur disponibilité temporelle dans la mesure où le concepteur les consulte selon son emploi de temps. Les sites Internet permettent aussi au concepteur de contacter des spécialistes qui sont capables de répondre à ses questions sur un domaine professionnel donné. Dans certains sites, nous trouvons des documents téléchargeables de nature textuelle, sonore et audiovisuelle. Reste à souligner que ces sites mettent à jour souvent leurs informations facilitant ainsi le suivi de l'actualité du domaine visé. Parmi les nombreux sites Internet, citons:

*** Les affaires**

- Ministère du Travail et de la cohésion sociale : www.travail-gouv.fr
- Organisation de coopération et de développement économique : www.oecd-org
- Ministère de l'Économie, des finances et de l'industrie : www.finances.gouv.fr
- Banque de France : www.banque-France.fr
- Organisation internationale du travail : www.ilo.org:

*** Médecine**

- Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale : www.inserm.fr
- Agence Nationale de l'Accréditation et d'Évaluation en Santé : www.anaes.fr
- Conseil National de l'Ordre des Médecins : www.conseil-national.medecin.fr
- Agence Française de Sécurité des Aliments : www.afssa.fr

*** Sciences**

- Centre National d'Études Spatiales : www.cnes.fr
- Centre National des Études de Télécommunication : www.cnet.fr
- Bureau Central sismologique Français : www.seisme.prd.fr
- Site spécialisé en physique : <http://phys.free.fr>

- Les médias

Le concepteur peut avoir recours aux médias francophones (télévision et radio) pour avoir des documents authentiques (sonores ou audiovisuels) présentés par des spécialistes dans un domaine donné. Ils permettent au concepteur de se familiariser avec des thèmes spécialisés tout en suivant de près les développements survenus dans ce domaine. Dans les chaînes de radio et de télévision, nous trouvons des émissions spécialisées dans des domaines professionnels tels que le tourisme, l'économie, le droit, etc. Ces émissions permettent de faire des enregistrements des épisodes dont les thèmes intéressent les apprenants. Prenons comme exemples:

- *Capital* sur M6
- *La Santé d'abord* sur France2
- *Le magazine de la santé au quotidien* sur France 5
- *Thalassa* sur France3
- *Le droit et vous* sur France infos
- *Tous consommateurs* sur France Infos
- *Mieux vivre votre argent*, sur France infos

- Les conférences et les colloques

Nous conseillons au concepteur, selon sa disponibilité, d'assister aux conférences et colloques portant sur le domaine qui l'intéresse. De telles rencontres mettent le concepteur en contact avec des spécialistes avec qui il a la possibilité de discuter des thèmes spécifiques concernant la formation de FOS prévue. Dans ces conférences, le concepteur pourrait aussi se procurer des documents et des fiches portant sur le thème débattu. Mais le concepteur ne peut pas compter toujours sur des conférences pour collecter des données. Premièrement, ces conférences ne se tiennent pas régulièrement, tandis que les demandes de formation de FOS sont souvent immédiates et urgentes. Cela met la pression sur le concepteur pour élaborer le plus tôt possible son programme de formation. Deuxièmement, ces conférences débattent de thèmes très pointus au détriment d'autres thèmes concernant la spécialité visée. Enfin, les conférences ne se déroulent pas forcément dans la ville du concepteur qui est alors obligé de se déplacer sans être sûr du profit qu'il peut en tirer. De tels déplacements exigent du concepteur du temps, de l'effort et de l'argent qu'il calcule en fonction de la rentabilité attendue de la formation voulue.

- Visite des institutions professionnelles ou universitaires

Si le concepteur habite dans la ville où se trouve l'institution professionnelle ou universitaire, il est alors en mesure de s'y rendre. Sa visite lui permet de découvrir l'organisation de cette institution: personnel, relations hiérarchiques, activités, etc. Dans une entreprise, le concepteur aurait parfois la possibilité d'assister à des réunions où il fera des enregistrements sonores ou audiovisuels. Ces visites aident le concepteur à prendre des notes sur les situations où travailleront ou étudieront les apprenants. Supposons que le concepteur prépare un programme de formation à l'intention de médecins non francophones, il semble important qu'il se rende à l'hôpital où travailleront ses apprenants. Il y passera quelques journées

accompagnant un médecin pour voir de près les situations de communication qu'il doit travailler lors de la formation. Mais le concepteur n'a pas toujours la possibilité de se rendre à l'institution où se déroulera la formation de ses apprenants. Ceux-ci demandent souvent de suivre des cours avant leur départ en France soit pour étudier soit pour suivre une formation professionnelle. Donc, les cours de FOS se déroulent souvent dans un pays étranger. Pour surmonter cette difficulté, il nous semble nécessaire de prendre contact par téléphone ou par mail avec des professionnels ou des spécialistes de ces institutions en vue de savoir les différentes situations de communication que les apprenants doivent assumer.

2-3-4 Des exemples de la collecte des données

- Formation de FOS pour un groupe de chercheurs libanais en chimie organique

D'abord, ce programme de FOS répond aux besoins d'un public précis, ce qui aide le concepteur à bien préciser les besoins langagiers du public visé. Après avoir identifié ces besoins langagiers (assister à des cours, comprendre l'explication des professeurs, poser des questions, prendre des notes, lire des livres de chimie, etc.), le concepteur pourrait:

- Assister aux cours de chimie organique pour savoir comment ils se déroulent,
- Interviewer des professeurs en vue de connaître exactement les principaux thèmes à traiter lors de la formation des apprenants,
- Collecter des documents écrits portant sur la chimie organique,
- Se rendre au laboratoire où les chercheurs travailleront pour savoir les tâches qu'ils sont censés faire ainsi que les outils et les machines utilisées au laboratoire,
- Consulter des revues spécialisées en chimie organique,
- Consulter des sites Internet traitant des thèmes qui feront l'objet de la formation prévue,
- Rencontrer des étudiants ayant déjà suivi la même formation,
- Faire des enregistrements de quelques cours et des travaux pratiques menés au laboratoire.

Notons que le concepteur, dans cette situation, a l'avantage d'être dans la ville où se déroule la formation. Ceci lui permet de prendre contact avec les acteurs de la formation, de visiter les lieux de la formation, etc. De même, c'est l'université qui demande cette formation au concepteur, donc, elle lui fournira toutes les données nécessaires en vue d'élaborer ses cours de FOS en chimie organique. Dans ce cas, il paraît indispensable d'utiliser un des

questionnaires qu'on a déjà évoqués afin de savoir le parcours scolaire et universitaire des chercheurs libanais ainsi que leur niveau en français (voir chapitre 2).

- Formation de comptables brésiliens s'apprêtant à passer un stage à la CCIP

Des comptables brésiliens demandent à un concepteur de programmes de FOS au Brésil de leur élaborer une formation en français des affaires afin qu'ils puissent suivre un stage prévu à Paris. Notons que la tâche de ce concepteur brésilien n'est pas facile d'autant plus qu'il est incapable d'accéder au lieu du stage. Une telle difficulté est due à la distance géographique séparant le Brésil de la France, dans ce cas nous proposons au concepteur brésilien de procéder ainsi en vue de collecter les données nécessaires :

- Discuter avec les apprenants pour savoir le ou les thème(s) à aborder au cours du stage,
- Prendre contact, par mèl ou par téléphone, avec les formateurs du stage à la CCIP qui peuvent l'informer des situations de communication prévues, des tâches à accomplir, des rapports à rédiger, etc.,
- Rencontrer d'autres comptables brésiliens ayant déjà effectué le même stage. Ce contact est important dans la mesure où il permet au concepteur de connaître l'arrière-plan culturel dont les comptables brésiliens auront besoin lors de leur séjour à Paris,
- Consulter le site Internet de la CCIP (www.fda.cciip.fr) où il trouvera des fiches d'exercices et des documents à télécharger. A partir de ce site, le concepteur trouve une rubrique (*Ressources*) qui comprend des exercices d'application et des fiches de synthèses qui sont classés par thèmes de spécialité (*production, revenus, consommation, etc.*) ou bien par situations de communication professionnelle (*manifestations professionnelles, recherche et offres d'emploi, voyage, etc.*). Ce site propose également aux enseignants des documents spécialisés en économie de l'entreprise,
- Avoir recours à la presse économique qui fournit des textes authentiques.

- Un hôpital français reçoit un groupe de cardiologues chinois pour une formation de trois mois.

La direction de l'hôpital demande à un centre de langue d'élaborer des cours de français médical spécialisé en cardiologie. Il s'agit plutôt d'une formation pratique où l'oral domine. Face à une telle demande, le concepteur pourrait suivre les démarches suivantes en vue de collecter les données nécessaires :

- Contacter des médecins français en vue de savoir les thèmes et les notions de cardiologie qui seront abordés au cours de la formation,

- Enregistrer des interviews avec des cardiologues français qui mettent l'accent sur des pratiques médicales en cardiologie,
- Se rendre à l'hôpital pour savoir les situations de communication qu'affronteront les cardiologues chinois lors de la formation,
- Enregistrer des conversations dans des situations professionnelles (médecins/médecins, médecins/infirmières, médecins/malades),
- Assister à des consultations médicales où il prend des notes ou les enregistre,
- Filmer, après autorisation des responsables, une ou des opérations chirurgicales pour les exploiter sur le plan pédagogique,
- Collecter des documents internes sur l'organisation du travail à l'hôpital,
- Prendre en compte également les différents panneaux indiquant les nombreux services à l'hôpital,
- Envoyer un questionnaire aux cardiologues chinois avant leur arrivée en France en vue de savoir leur niveau en français,
- Consulter des sites Internet spécialisés en cardiologie,

2-3-5 Difficultés de la collecte des données de FOS et témoignages

Le concepteur fait face à plusieurs difficultés lors de la collecte des données. Vient en premier lieu la distance géographique séparant le concepteur du lieu où se dérouleront les situations de communication visées. C'est le cas assez fréquent où le concepteur doit préparer ses apprenants souvent dans un pays non francophone avant leur départ en France. Cette situation empêche le concepteur de prendre contact directement avec les formateurs ou de se déplacer pour découvrir les lieux des activités professionnelles et de collecter les documents nécessaires. Face à cette difficulté, la solution proposée est de contacter l'institution universitaire ou professionnelle soit par mèl soit par téléphone en vue d'avoir des réponses satisfaisantes aux questions du concepteur.

La deuxième difficulté concerne l'accès à certains documents authentiques. Certaines institutions, notamment professionnelles, interdisent l'accès à leurs documents internes, c'est le cas souvent de ces entreprises imposant des restrictions à leurs documents parfois classés « secrets ». Ces documents concernent, par exemple, leur stratégie, les salaires de leur personnel, l'étude du marché, etc. Dans ce cas, le concepteur se contente d'avoir les communiqués publiés par l'entreprise. À cela s'ajoute la difficulté de prendre rendez-vous avec un spécialiste ou avec quelqu'un en relation avec le domaine donné. Mangiante et

Parpette soulignent plusieurs témoignages de concepteurs de FOS sur leurs difficultés de collecte des données. Citons celle d'Imbert qui raconte son expérience dans la collecte des discours oraux sur l'anthropologie :

Tout d'abord, il a fallu prendre rendez-vous. Le premier a été avec un anthropologue intervenu dans notre formation de DESS et dont les cours étaient passionnants. Un premier message électronique...et le jour même, je reçois un brillant résumé sur quelques malentendus linguistiques susceptibles d'apporter de la matière à ma recherche. J'avoue franchement que je ne comprenais pas tout. Courage. Un rendez-vous est pris. A l'heure dite, personne, porte close. Me serais-je trompé de jour ? Après quarante-cinq minutes, je m'en retourne bredouille. Quelques jours plus tard, après moult excuses pour un empêchement de dernière minute dont il n'a pu m'avertir, mon premier contact me propose une autre date. Parfait. Pendant plus de trente minutes, le parcours professionnel de mon interlocuteur a défilé devant moi, enrichi d'anecdotes, de détails que je savourais tout en enregistrant. À la fin, catastrophe ! L'enregistreur mini-CD haute technologie n'avait pas fonctionné. Rien. Pas un souffle. Même pas un souvenir de Nouvelle Guinée. Rien. Si juste un très fort sentiment de gêne. Cette fois, c'était moi qui me confondais en excuses. A refaire donc. Rendez-vous pris pour le lundi suivant, même heure, même endroit. J'ai vérifié tout le week-end le moindre bouton, le moindre fil...L'entretien commence par un premier essai concluant, ça marche !!» (Imbert repris par Mangiante & Parpette, 2004: 74-75)

À travers ce témoignage, le concepteur met l'accent sur les différentes difficultés de la collecte des données ayant en tête la prise de contact avec des personnes ressources (des formateurs, des spécialistes, des étudiants, etc.) qui ne sont pas toujours disponibles pour répondre aux questions du concepteur. Celui-ci doit souvent se déplacer pour les rencontrer. Notons également quelques problèmes techniques imprévus qui mènent souvent le concepteur à refaire une interview ou à assister à un autre cours. Ces différentes démarches prennent beaucoup de temps au concepteur qui pourra finir par abandonner certaines données même si elles sont parfois importantes pour l'élaboration du programme de FOS. Voici un autre témoignage d'un étudiant chargé de recueillir des documents sonores en archéologie en vue de préparer des étudiants jordaniens à travailler comme guide-accompagnateur:

Grâce à des affiches dans le métro, je découvre qu'une conférence est prévue 31 janvier 2001 au musée des Beaux-arts de Lyon sur deux sites majeurs de la Jordanie, conférence assurée par un archéologue de Tours. J'amorce les démarches auprès du musée et du conférencier pour obtenir l'autorisation d'enregistrer. Sans réponse. Finalement les autorisations arrivent quelques jours avant la conférence. Je souhaitais un enregistrement vidéo, seul l'enregistrement sonore sera autorisé. Le lendemain de la conférence, je rencontre le conférencier pour étudier l'exploitation possible de cet enregistrement. L'archéologue reconnaît que le seul support audio est difficilement utilisable car son propos s'est largement appuyé sur des cartes et des photos. Il considère aussi que le contenu de son intervention est sans doute trop complexe pour des étudiants non spécialistes d'archéologie. Son discours suppose des pré-requis qu'il remet en question et bouscule de façon quelque peu iconoclaste certaines idées reçues, ce qui risque d'être difficile d'accès pour des étudiants néophytes. L'archéologue propose alors de refaire une intervention enregistrée plus adaptée au public visé : à lui de choisir les contenus, à moi de préciser la forme de discours et les objectifs d'utilisation.» (Lévêque A, 2004)

Un tel témoignage montre clairement les difficultés auxquelles le concepteur doit faire face en vue de collecter les données nécessaires pour l'élaboration des cours de FOS. Le concepteur prend le rôle d'enquêteur qui effectue les démarches nécessaires pour avoir accès aux informations demandées : demander des autorisations, enregistrer des conférences, discuter avec des spécialistes, se déplacer, etc. De telles démarches finissent parfois par décourager les concepteurs de s'engager dans l'élaboration de cours de FOS. En vue de faciliter la collecte des données par les concepteurs, nous avons élaboré un guide thématique des supports de FOS qui a pour fonction de donner aux concepteurs des pistes pour qu'ils puissent trouver les ressources recherchées. Vu la multiplicité des domaines du FOS, nous nous contenterons de mettre en lumière les six domaines les plus demandés à savoir : le français des affaires, le français du tourisme et de l'hôtellerie, le français juridique, le français médical, le français scientifique et technique et le français des relations internationales. Pour chaque domaine, nous mettons l'accent sur des manuels, cédéroms, revues, dictionnaires, sites Internet et articles (voir annexe 1)

2-3-6 La didactisation des données collectées

Après la collecte des données pour les cours de FOS, le concepteur a parfois besoin de les *didactiser* c'est-à-dire de mener les modifications nécessaires pour « *prendre en compte aussi bien la pluralité des publics et la diversité des médias que les impératifs imposés par l'institution dans laquelle prend place l'enseignement (outils pédagogiques, horaire, programmes, etc.)* » (Cuq & Gruca : 2003 : 399). Prenons l'exemple du texte suivant qui pourrait être exploité dans un cours de FOS destiné à des agronomes non francophones :

« Biocarburants : la filière oléagineuse française envisage un « développement réaliste »

A l'occasion des rencontres annuelles du Cetiom (Centre technique interprofessionnel des oléagineux métropolitains), la filière envisage un développement réaliste de la production de graines oléagineuses et des capacités de trituration-raffinage-estérification de l'outil industriel, avec à l'horizon 2010, 2 millions d'hectares cultivés dont le tiers, alimenterait la filière biodiesel (commercialisé sous le nom de Diester).

Cette production permettrait d'approvisionner les nouvelles unités industrielles pour atteindre une production d'un million de tonnes, soit environ 3% d'incorporation. On rappelle que Jean-Pierre Raffrain a affiché en septembre, à Compiègne, l'objectif suivant : produire 1,25 millions de tonnes de biocarburants d'ici 2007. Il va alors falloir compter sur l'appui de la filière éthanol.

Les projets industriels sont programmés, avec l'unité d'estérification de Sète qui devrait démarrer dès 2005 et produire 160 000 tonnes de Diester en 2006, puis 200 000 d'ici 2008. Un doublement de la capacité de l'unité d'estérification de Sète, qui passerait à 200 000 tonnes annuelles en 2006. Deux nouveaux projets sont actuellement à l'étude : la localisation exacte n'a pas encore été faite de façon stratégique (proches des lieux de production d'oléagineux, pour limiter les coûts de

transports). La première à Donge (façade atlantique) et la seconde aux abords de la Seine. A elles deux, ces usines produiront 300 000 tonnes supplémentaires. Dominique Bussereau, nouveau ministre de l'agriculture, sera sollicité par la filière : il lui sera demandé de soutenir auprès du gouvernement le rééquilibrage de la défiscalisation du biodiesel. Il s'agit d'introduire une valeur plancher, demandée par la filière à 0,35 £/L, afin de limiter la fuite de non productions vers l'Europe, et notamment vers l'Allemagne, pays pour lequel l'écart est de 0,14 £/L, ce qui représente une différence significative de 50£ par tonnes de graines (environ 25%) »³⁰

Avec de tels textes, l'intervention du concepteur semble être nécessaire aussi bien sur le plan culturel que linguistique. Sur le plan culturel, le texte n'indique pas le poste de Jean-Pierre Raffarin (ex-premier ministre français : 2002-2005) qui reste inconnu pour des apprenants non francophones ne suivant pas l'actualité politique française. Au niveau géographique, le concepteur-enseignant se charge de localiser les deux endroits cités dans le texte (Donge et les abords de la Seine) sur la carte de l'Hexagone. Reste à noter que le formateur doit aussi expliquer aux apprenants pourquoi on veut augmenter la production du biodiesel. Ceci est dû à la hausse des prix du baril de pétrole. Sur le plan linguistique, nous constatons quelques termes très spécifiques comme « *graines d'oléagineux, capacités de trituration/raffinage/estérification, défiscalisation* ». Dans ce contexte, le concepteur a deux possibilités pour faciliter la compréhension de ce texte à ses apprenants. Soit il explique ces termes aux apprenants pour renforcer leur compétence lexicale, soit il les remplace par d'autres termes plus faciles. Nous recommandons plutôt la première possibilité pour enrichir la compétence lexicale chez les apprenants.

Parfois il est préférable de supprimer quelques passages ou quelques phrases afin de focaliser l'attention des apprenants sur l'information principale. C'est souvent le cas dans les documents écrits ou audio où le locuteur utilise des termes métaphoriques afin d'exprimer son point de vue. Il cite parfois des faits qui ne concernent que les français. On trouve ce cas dans le texte suivant qui est tiré d'un cours de Relations Internationales :

« (...) Alors aujourd'hui le concept de tiers-monde est un peu mis au placard, on ne l'utilise quasiment plus, ça fait partie des figures historiques. On parle au contraire de sud et on met généralement l'expression...on utilise l'expression Les sud mais sans mettre de S à sud évidemment. Et dans la catégorie du sud, on établit un certain nombre de distinctions et on va distinguer plusieurs types de pays. On va distinguer d'abord les PMB, les pays les moins avancés, donc là vos souvenirs de géographie sont encore très présents, les pays les PMA donc, les pays les moins avancés, ils se caractérisent par trois critères».

(Lacono, 2000 repris par Mangiante & Parpette, 2004 : 54)

³⁰ Un texte extrait du *Terre-net.fr* du février 2005 : www.terre-net.fr

Dans cet extrait, nous trouvons une expression métaphorique qui pourrait entraver la compréhension « *un peu mis au placard* » notamment si les apprenants ont un niveau débutant. Pour surmonter cette difficulté d'incompréhension, le concepteur pourrait simplement remplacer cette expression par « *qu'on n'utilise plus* ». Soulignons également une autre phrase qui est destinée aux français « *donc là vos souvenirs de géographie sont encore très présents* ». L'enseignant opte pour la suppression de cette phrase d'autant plus qu'elle ne concerne pas l'information principale.

Dans d'autres domaines du FOS, le concepteur est incapable de modifier ou supprimer des phrases ou des mots. C'est le cas, par exemple, du français juridique où chaque phrase, chaque tournure et chaque terme ont été minutieusement choisis par des juristes afin d'éviter toute interprétation malhonnête. Ceci s'applique par exemple aux termes juridiques tels que :

- « **Assignment** : Acte de procédure qui permet à une personne (le demandeur) d'informer son adversaire (le défendeur) qu'elle engage un procès contre lui et l'invite à comparaître devant une juridiction. L'assignation est établie et délivrée par un huissier de justice »,
- « **Autorité parentale** : Ensemble des droits et devoirs des parents sur leur enfant légitime, naturel ou adoptif, jusqu'à sa majorité ou son émancipation :
 - Devoir de le protéger, de le nourrir, de l'héberger, d'assurer sa garde, sa surveillance et son éducation, de veiller à sa santé, à sa sécurité et à sa moralité...
 - Droit de lui interdire certaines fréquentations, de choisir sa religion...En principe, elle est exercée conjointement par les deux parents. Dans certains cas, le juge peut décider de la confier à un seul parent³¹ ».

Le concepteur n'est pas en mesure de changer ou modifier ni phrase ni terme de ces textes juridiques. Il se contente d'expliquer les termes difficiles, par exemple, dans le cas des définitions juridiques, il prépare une liste des mots difficiles accompagnés soit d'explications soit de traductions en langue maternelle des apprenants selon leur niveau en FOS. Dans d'autres cas, le concepteur pourrait avoir recours aux éléments iconiques (photos ou schémas) pour bien illustrer le contenu de certains textes juridiques. Nous appliquons cette proposition au texte suivant portant sur la description de la Cour d'assises :

- « La Cour d'assises juge les personnes accusées de crimes ou des infractions les plus graves (meurtre, viol, vol à main armée...) ainsi que les tentatives et complicités de crimes. C'est une juridiction originale car elle est non permanente. Elle se réunit, généralement tous les trois mois pendant une quinzaine de jours. Elle est aussi départementale et originale par sa composition et son fonctionnement. Comment est-elle composée ?
 - Trois juges professionnels à savoir : un président (président de chambre ou conseiller à la cour d'appel)
 - Deux assesseurs (conseillers à la cour d'appel ou magistrats du tribunal de grande instance du département de la tenue des assises)
 - Des jurés : neuf citoyens tirés au sort en 1^{er} jugement et 12 en appel.

³¹ Le Ministère de la Justice : www.justice.gouv.fr

- Un avocat général : magistrat du parquet (ministère public) qui représente la société et demande l'application de la loi
- Un greffier : fonctionnaire chargé des tâches administratives et de retranscrire les débats³² »

Pour illustrer la composition de la Cour des assises, nous proposons au concepteur d'utiliser le schéma suivant³³ :

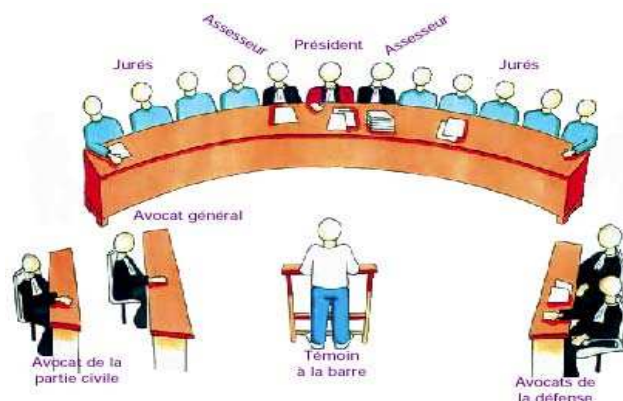


Figure 9 : La composition de la Cour d'assises

Cette présentation iconique pourrait aider le concepteur à expliquer la composition de la Cour d'assises sans changer le texte écrit ou le traduire en langue maternelle des apprenants. Certes, constituer un support didactique du FOS est une tâche difficile qui exige du concepteur beaucoup de temps mais aussi de la créativité en vue d'adapter des documents authentiques au niveau des apprenants. Il faut des adaptations originales pour des domaines peu familiers au concepteur.

2-4 Les différentes approches d'élaboration des formations FOS

Une fois que le concepteur de FOS a fini la collecte des données, il passe à l'étape de l'élaboration des activités destinées aux apprenants. Il s'agit de l'étape la plus importante du processus de l'élaboration didactique de FOS. Au début de cette étape, chaque concepteur doit se poser les deux questions suivantes :

- Quoi enseigner ?

Le concepteur doit entamer une sélection des thèmes et des supports qu'il a collectés au cours de l'étape précédente. Cette sélection paraît importante pour prendre en compte le temps

³² Ibidem.

³³ Composition de la Cour d'assises :

<http://www.justice.gouv.fr/index.php?rubrique=10031&ssrubrique=10033&article=12027>

limité accordé à l'apprentissage et les situations cibles des apprenants. Donc il semble évident de déterminer les thèmes qui répondent le mieux aux besoins des apprenants. Nous recommandons au concepteur de varier les supports utilisés au cours de la formation (écrits, sonores, audiovisuel, etc.). Cette variation des supports a pour fonction de rapprocher les apprenants de la réalité professionnelle ou universitaire visée.

- Comment enseigner ?

Pour répondre à cette question, le concepteur doit mettre en place des activités didactiques visant à exploiter les données collectées. Ces activités peuvent varier selon les compétences linguistiques ou culturelles à atteindre. Par exemple, le concepteur privilégiera la compétence de la compréhension orale et la prise de notes pour un public étudiant se préparant à poursuivre ses études dans une université française. Mais il favorisera évidemment l'expression orale pour des guides travaillant avec des touristes francophones. Peut-être, deux concepteurs se mettront-ils d'accord sur le contenu à enseigner mais chacun a ses propres approches méthodologiques du FOS. C'est pourquoi il semble important de souligner ces différentes approches méthodologiques dans l'élaboration des activités d'apprentissage.

2-4-1 L'approche de situations d'action langagière

La notion de « situation » occupe une place centrale dans l'enseignement/apprentissage du FOS. En fait, les objectifs des apprenants de cette branche du FLE consistent avant tout à faire face à certaines situations bien précises dans leurs milieux sociaux. D'où la nécessité de souligner la relation étroite entre le contexte et le langage :

« Le rapport de l'homme au milieu se fait à travers des activités sociales, dont le langage. L'activité humaine est ainsi régulée et médiatisée par le langage et c'est la raison pour laquelle, parmi les activités sociales en général, nous retrouvons les activités langagières qui sont présentes dans les situations d'action langagière (...). L'enseignement d'une langue étrangère serait envisagé, dans cette perspective, comme le développement de la capacité à comprendre et à produire différents genres de texte, en langue étrangère, selon les différentes situations d'action langagière. Il en va de même pour l'enseignement d'une langue étrangère sur des objectifs spécifiques, en exceptant les contraintes de temps parfois imposés dans le cas du FOS. La différence d'un programme de FLE et d'un programme de FOS se situerait donc dans le choix des situations d'action langagière choisies, qui pourraient être plus générales pour le FLE et plus attachées aux contextes spécifiques déterminés par le domaine du travail en question dans le cas du FOS. » (Lousada, 2004 : 127)

Cette importance accordée aux situations d'action langagière pousse le concepteur à bien analyser le contexte dans lequel se dérouleront les situations prévues : lieux, durée, acteurs, tâches, etc. en prenant en compte évidemment les besoins culturels et ceux d'apprentissage.

Nous avons déjà détaillé les outils d'analyse des publics qui pourraient aider le concepteur à réaliser cette tâche (voir chapitre 2). Lors de l'analyse des situations professionnelles ou universitaires des apprenants de FOS, Moirand incite le concepteur de cours à :

« Repérer les récurrences dans les textes et les dialogues, dégager les structures privilégiées par un domaine professionnel spécifique (Darot, 1989), s'interroger sur les paramètres situationnels qui conditionnent les variations linguistiques lors des procédures de mise en texte, tels sont les objectifs d'une description des discours qui cherche à inventorier, classer, organiser des faits de langue, et à programmer, en conséquence, leur apprentissage » (Moirand, 1990 : 52)

De son côté, Beacco souligne la corrélation entre les inventaires de situations de communication et les besoins langagiers des apprenants de FOS. *« On pourra utiliser des inventaires de situations de communication orales interactives et déterminer celles à privilégier en fonction des besoins langagiers des apprenants (s'ils sont identifiables, ce qui est souvent le cas pour des publics dits spécifiques) ou, plus largement, en fonction des conditions d'utilisation de la langue cible prévues pour les apprenants » (Beacco, 2007 : 138).* Il souligne l'exemple des inventaires du *Vantage* de l'enseignement/apprentissage de l'anglais notamment les situations de communication d'ordre pratique (entrer en contact avec des autorités, prendre des dispositions pour se loger, se nourrir, faire des achats, etc.)

Prenons le cas des juristes non francophones dont la lecture des textes juridiques constitue une des situations les plus récurrentes dans leurs activités professionnelles. À travers le texte suivant, le concepteur pourrait préparer ces publics à faire face à cette situation assez fréquente qui consiste à lire des références en droit (lois, procès, verdicts, arrêts, etc.) :

Le conciliateur de justice

Si vous êtes en désaccord avec une personne et si un procès vous paraît disproportionné avec l'importance du problème, vous pouvez vous adresser à un conciliateur de justice. C'est un moyen simple, rapide et souvent efficace de venir à bout d'un litige d'obtenir un accord amiable.

Qui est le conciliateur ?

- *C'est une personne bénévole. Ce n'est pas un magistrat.*
- *Il est nommé par le premier président de la cour d'appel, sur proposition du juge d'instance.*
- *Il présente toutes les garanties d'impartialité et de discrétion.*
- *Sa mission est de favoriser et de constater le règlement à l'amiable des conflits qui lui sont soumis.*
- *Il ne donne pas de consultations juridiques.*
- *Il peut se rendre éventuellement sur les lieux et proposer une solution.*

Quelles sont les compétences du conciliateur ?

- Le conciliateur de justice peut intervenir dans de nombreuses affaires : problème de mitoyenneté, conflit entre propriétaire et locataire, conflit opposant un consommateur à un professionnel, problème de copropriété, querelle de voisinage ou de famille, désaccord entre fournisseur et client, difficulté dans le recouvrement d'une somme d'argent, contestation d'une facture, etc.

Le conciliateur de justice ne peut pas intervenir dans les conflits :

- Entre vous et l'administration (Etat ou collectivité territoriale), adressez-vous au médiateur de la République ou son délégué.

- Concernant l'état civil et la famille (divorce, reconnaissance d'enfant, pensions alimentaires, garde des enfants, autorité parentale...)

Comment saisir le conciliateur ?

Pour demander au conciliateur de justice de régler votre problème, vous n'avez aucune formalité particulière à effectuer pour le rencontrer. Ecrivez-lui, téléphonez-lui, présentez-vous devant lui ou prenez rendez-vous.

Le conciliateur reçoit le plus souvent à la mairie ou au tribunal d'instance (dans chaque arrondissement), parfois dans un autre lieu communal (local dans une école, foyer rural...) il y tient une permanence en général hebdomadaire. Le recours à un conciliateur de justice est gratuit et peut vous éviter d'engager un procès. Si le tribunal d'instance est saisi d'un litige, le juge peut, avec l'accord des personnes en litige (parties) désigner un conciliateur de justice

(décret 96-652 du juillet 1996 et n° 98-1231 du 28 décembre 1998)³⁴.

Dans le cadre des activités didactiques de FOS, le concepteur vise à faire acquérir à ses apprenants non seulement des compétences linguistiques mais aussi des connaissances spécialisées dans un domaine donné. Rappelons que les cours de FOS pourraient aussi véhiculer du savoir que l'apprenant cherche à acquérir. Dans ce texte, l'apprenant de français juridique prend connaissance des fonctions du conciliateur de justice (sa définition, ses compétences et sa saisine). Quant à la structure de ce texte, elle est simple. Avec une courte introduction, l'apprenant a la possibilité de repérer les différentes parties du texte grâce aux trois questions données à propos du conciliateur de justice :

- Qui est le conciliateur de justice ?
- Quelles sont les compétences du conciliateur ?
- Comment saisir le conciliateur ?

Pour travailler ce texte, nous proposons les activités suivantes :

1- Le concepteur distribue le texte aux apprenants en leur accordant quelques minutes pour le découvrir. Ensuite, il leur pose des questions en vue d'évaluer la compréhension :

- De qui parle le texte ?
- Qui est le conciliateur ?
- Quel est le rôle du conciliateur ?
- Comment peut-on saisir le conciliateur ?
- Dans quels conflits le conciliateur ne peut-il pas intervenir ?

Les apprenants répondent oralement à ces questions en travaillant seuls ou en binômes afin d'échanger les informations recherchées.

³⁴ Le Ministère de la Justice : www.justice-gouv.fr/fiches

2- Le concepteur propose un exercice de « vrai » ou « faux » :

- Le conciliateur est nommé par le président de la République.
- Le conciliateur donne des consultations juridiques.
- On peut téléphoner au conciliateur pour prendre rendez-vous.
- Le recours à un conciliateur de justice est payant.
- Le conciliateur ne peut pas intervenir dans le conflit de divorce.

3- Un exercice de phrases lacunaires :

- Le conciliateur de justice est nommé par.....
- Il présente toutes les garanties d'.....et de.....
- Le conciliateur de justice peut tenir.....à la mairie ou au tribunal d'instance
- Le juge peut saisir le conciliateur de justice avec l'accord des personnes en
- La mission du conciliateur de justice est de favoriser.....des conflits.
- Le conciliateur peut intervenir dans plusieurs conflits comme..... et

4- Le concepteur demande enfin à ses apprenants de faire une présentation orale du conciliateur de justice en mettant l'accent sur les principaux éléments cités dans le texte.

Notons que plus le concepteur tient compte des caractéristiques des situations visées, plus la formation de FOS est capable de réaliser les objectifs des apprenants. Cette approche permet au concepteur de mettre ses apprenants en contact avec le domaine visé. Elle suscite la motivation des formés qui sont conscients de la rentabilité des cours suivis.

2-4-2 L'approche par compétences dans les formations de FOS

Suivre des cours dans une langue étrangère vise à développer certaines compétences dans la langue cible. Notons que le terme de compétence est marqué par la complexité de ses emplois dans la littérature des sciences de l'éducation (Dolz & Bronckart, 2000). Beacco tente de définir le terme de compétence :

« On peut entendre par compétence :

- 1- *une faculté (ou capacité), donnée comme non acquise, et/ou un savoir acquis (dans le cas des langues, ce n'est pas la faculté de langage mais la compétence dans une langue donnée qui est à acquérir),*
- 2- *qui se manifeste de manière observable (comme savoir-faire),*

- 3- dans une activité décomposable en éléments (phases, étapes...), impliquant la manipulation d'une matière ou d'un matériel, au moyen d'outils, et aboutissant à l'élaboration de produits,
- 4- rapportée à un jugement sur l'aptitude à manifester régulièrement cette faculté et/ou ce savoir pour produire des objets conformes (impliquant donc une évaluation de conformité à un/des modèle(s) de référence),
- 5- et, de la sorte, transmissible parce qu'analysable. »
(Beacco, 2007 : 71-72)

Dans ce contexte, la compétence de communication occupe le devant de la scène dans les formations de FLE et de FOS. Il s'agit d' « un savoir de type procédural, dont il est désormais traditionnel de considérer qu'il se réalise par deux canaux différents, écrit et oral, et de deux manières différentes, compréhension et expression. Ces quatre grands types de compétences, compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale et expression écrite, structurant les objectifs de tout programme d'apprentissage et, au sens commun du terme, d'évaluation » (Cuq & Gruca, 2003 : 149)

Dans le cadre des formations de FOS, les compétences communicatives visées sont mieux déterminées par rapport à celles du FLE grâce à l'analyse préalable des besoins des apprenants. Dans le chapitre précédent nous avons souligné les différentes compétences qui pourraient intéresser les publics de FOS : compétence linguistique, compétence socioculturelle et compétence discursive (voir chapitre 2). Pour aborder les compétences d'apprenants de FOS, Challe adopte l'approche par compétence en parlant plutôt des *savoir-faire* :

« Lorsqu'il (l'apprenant) essaie de diagnostiquer sa compétence en langue étrangère, il évoque une situation (par exemple, « quand je participe à une réunion ») qui correspond à un savoir-faire. Le demandeur intègre ainsi à son apprentissage du français des techniques propres à la situation : prise de parole en réunion, compte rendu. De même, à l'université, l'étudiant non francophone attend que l'enseignement du français lui fournisse des techniques propres au système éducatif : présenter un exposé, rédiger un mémoire » (Challe, 2002 : 59)

Challe souligne les différents savoir-faire que le formateur doit travailler dans ses cours selon le public visé. Elle distingue trois catégories principales de savoir-faire : *savoir-faire en parlant* (compétence orale), *savoir-faire en écrivant* (compétence écrite) et *savoir-faire en choisissant les mots* (compétence lexicale). Chaque catégorie se divise en sous-savoir-faire qui se composent d'autres savoir-faire selon le public d'apprenants. Prenons par exemple le cas du *savoir-faire en parlant*, l'auteur le divise en *aider un non-francophone à s'exprimer à*

l'oral (se préparer à l'exposé, se préparer à l'entretien et se préparer aux questions et au débat), se former à l'entretien et assurer un exposé oral (exposer ou prendre la parole devant un public français, se défendre lors d'une soutenance, utiliser des supports visuels et maîtriser le jeu des questions et des réponses).

- Exemple d'une activité sur la compétence de la compréhension orale

Pour les apprenants de FOS, la compréhension orale est une des compétences indispensables dans leurs activités professionnelle ou universitaire. C'est le cas par exemple des guides touristiques, des réceptionnistes ou de toute autre personne travaillant dans le domaine du tourisme. Ce type de public souhaite acquérir un certain niveau en compréhension orale permettant d'exercer le métier. Nous proposons ce document audio tiré de l'émission *Destination* diffusée sur *France Info* le 7 décembre 2004 :

La transcription :

Destination. Saint-Barthélemy

Nous sommes à 250 KM de la Guadeloupe. Cette île minuscule, dont on fait le tour en une demi-journée sans se presser, est devenue une destination très jet set. Aucun tourisme de masse, pas de grands complexes touristiques comme ceux qui ont dénaturé une bonne partie de la Guadeloupe et de Saint-Martin l'île voisine. Les hôtels ne sont que 25, plutôt dans des catégories élevées bien qu'il soit également possible de séjourner à Saint-Barth d'ailleurs que dans des hôtels de luxe, par exemple dans des hébergements gérés par des habitants ou dans des hôtels plus modestes. Si vous partez en famille ou entre amis, plus d'une centaine de villas dont disponibles à la location.

Que fait-on à Saint-Barth, à part le shopping dont il semble que ce soit l'activité principale de bon nombre de touristes assez aisés ? Après avoir loué un scooter ou un véhicule, on choisit sa plage. Saint Barth en compte plus d'une vingtaine, superbes, plus ou moins isolées. La plus belle ? Celle de l'Ansi à Colombier que l'on atteint après un quart d'heure de marche !

Tous les sports nautiques sont évidemment pratiqués avec le matériel plus récent, le plus sophistiqué. Il y a longtemps que l'artisanat local a disparu. Seules quelques vieilles dames fabriquent encore quelques chapeaux pour les touristes dans le petit village de Corossol. A Gustavia, la capitale, la rue commerçante offre une vision surréaliste. Toutes les grandes marques de luxe y sont représentées. Il est vrai que la TVA ne s'applique pas, Gustavia étant un port franc. Chez les voyageurs, vous trouverez une semaine dans un hôtel de Saint Barth, avec les vols air à partir de 1020 euros jusqu'au 15 décembre, ensuite les prix grimpent vite³⁵ ».

En analysant ce document audio, nous constatons qu'il s'agit d'un discours descriptif sur l'île de Saint-Barth où l'accent est mis sur la localisation géographique de l'île, la capacité hôtelière de l'île, les activités qu'on peut pratiquer et la présence commerciale sur l'île. Nous remarquons également que ce discours est riche en lexique du tourisme : tourisme de masse, sports nautiques, artisanat local, rue commerçante, vols air, hébergement, etc. Pour exploiter ce document en classe de FOS, nous proposons les activités pédagogiques suivantes :

³⁵ Beaumont T., *Destination*, *France Info*, du 7 décembre 2004 : <http://www.france-info.com/>

1- Après la première écoute, le concepteur pose les questions suivantes pour évaluer la compréhension orale des apprenants :

- De quelle île parle-t-on ?
- Où se trouve cette île ?
- Combien d'hôtels trouve-t-on sur cette île ?
- Quelle est la capitale de cette île ?
- Quelle est la plus belle plage de cette île ?

2- Le concepteur propose une deuxième écoute puis il demande aux apprenants de compléter les phrases suivantes :

- L'île de Saint Barth se trouve à 250 K.M de.....
- Le touriste peut louer.....ou..... pour se déplacer sur l'île.
- est l'île voisine de Saint Barth.
- Il faut pour atteindre la plage de l'Ansi à Colombier.
- Quelques vieilles dames fabriquentpour les touristes.
- Le touriste payepour un séjour d'une semaine à l'île y compris le billet d'avion.

3- Ensuite, le concepteur distribue la transcription aux apprenants qui font d'abord une lecture individuelle silencieuse. Après, il demande à un apprenant de faire une lecture à haute voix. Le concepteur peut l'interrompre pour expliquer des termes importants ou des structures difficiles. Enfin, le concepteur invite ses apprenants à faire une présentation orale d'une ville ou d'un site touristique qu'ils connaissent. A travers cette exploitation, le concepteur prend comme point de départ la compréhension orale pour finir par travailler l'expression orale, compétence indispensable pour les guides touristiques.

- Exemple d'activité sur la compétence de l'expression orale

Pour un public du français des affaires, on propose le texte suivant tiré d'une revue économique *L'Expansion*. Il aborde la mise en œuvre du premier train IDTGV. On y trouve les avantages et les inconvénients de ce nouveau système de vente des billets :

Le TGV Internet sème le trouble à la SNCF

Le premier train IDTGV à destination de Marseille est parti en retard après avoir été bloqué par les cheminots en colère. Les syndicats craignent que ce nouveau produit à prix cassés, réservé à Internet, ne préfigure une attaque contre le service public et ses emplois.

C'est sous les cris de « TGV privés, emplois soldés » et 35 minutes de retard que le premier train IDTGV à destination de Marseille a quitté lundi la gare de Lyon. Près de 400 cheminots étaient réunis à l'appel des principaux syndicats de la SNCF pour protester contre le lancement de cette formule de voyage à bas prix réservée aux internautes. La police a même dû intervenir en se déployant le long du quai, afin d'empêcher les manifestants de descendre sur la voie. Reste que l'IDTGV connaît déjà un grand succès auprès des usagers. Selon la SNCF, plus de 200 000 billets ont été vendus depuis l'ouverture des réservations le 17 novembre. Soit une quarantaine de rames.

Pour l'entreprise publique, l'IDTGV n'est officiellement qu'un train expérimental destiné à contrer les compagnies aériennes low cost en s'inspirant de leurs techniques. Ce train « interactif-détente-TGV » propose ainsi des tarifs d'appel à 19 euros en seconde classe, et 39 euros en première, et deux « ambiances » de voyage. Le secret de ces prix de départ très bon marché ? D'abord le fait qu'ils ne constituent qu'un produit d'appel, et qu'ils ne représentent au final que 10% des places disponibles. Ils cachent une grille tarifaire comportant pas moins de 15 paliers en deuxième classe, selon le principe de « plus tôt réservé (jusqu'à 4 mois à l'avance), moins cher payé ». Mais l'explication majeure est évidemment Internet, qui fait de l'IDTGV une chasse gardée, et qui permet d'économiser environ 50% de coûts par rapports à une vente au guichet.

Pour les syndicats, toutefois, l'IDTGV n'est rien moins qu'une remise en cause du service public. Et ce d'autant que le mode de gestion retenue alimente le spectre d'une privatisation larvée. Elle a en effet été confiée à une filiale détenue à 100% par la SNCF, ce qui est un moyen d'échapper aux contraintes pesant sur l'entreprise publique. Au-delà, ce sont les possibles suppressions d'emplois, découlant de l'IDTGV, qui inquiètent les cheminots. Surtout si le système devait être étendu. En effet, les billets n'étant disponibles que sur Internet, le rôle des guichetiers serait tout simplement menacé. De plus, comme le contrôle des titres de transport se fait par lecture optique avant l'embarquement, le nombre de contrôleurs nécessaire serait lui aussi réduit. Enfin, dans la plupart des cas, l'IDTGV n'a pas besoin d'un conducteur car sa rame est accrochée à celle d'un TGV Med. L'ensemble de ces mesures permettrait à la SNCF de faire 20% d'économie.³⁶ » (L'Expansion, 6 décembre 2004)

En analysant cet article, nous constatons que sa structure principale repose sur quatre éléments principaux à savoir :

- L'introduction annonce le contenu de l'article.
- Les faits (retard du départ de train, manifestation des cheminots, etc.)
- Les avantages de l'IDTGV : moins cher, faire face aux compagnies aériennes, etc.
- L'opposition des syndicats : remise en cause du service public, privatisation, possibles suppressions d'emploi, etc.

³⁶ L'Expansion.com du 6 décembre 2004 : www.lexpansion.com

Notons également l'omniprésence des chiffres et des pourcentages dans le texte : 400 cheminots, 200 000 billets, 15 paliers, 19 euros, 10% des places disponibles, 50% de coûts, une filiale détenue à 100%, etc. Pour exploiter ce document, nous proposons les activités pédagogiques suivantes :

- 1- Le concepteur fait une lecture globale du texte,
- 2- Il demande aux apprenants de lire le même texte en corrigeant au fur et à mesure leurs fautes de prononciation,
- 3- Il explique les mots qui peuvent poser des difficultés pour les apprenants, (privatisation, internautes, etc.) et aussi certaines abréviations (SNCF et IDTGV).
- 4- Il peut ensuite poser des questions pour évaluer la compréhension des apprenants :
 - De quoi parle-le texte ?
 - En quoi consiste l'IDTGV ?
 - Pourquoi l'IDTGV est-il parti en retard ?
 - Quelle est la réaction des cheminots vis-à-vis à l'IDTGV ?
 - Quels sont les avantages de l'IDTGV ?
 - Pourquoi les cheminots s'opposent-ils à l'IDTGV ?
- 5- Pour travailler l'expression orale, le concepteur pourrait diviser les apprenants en deux groupes : l'un représente les cheminots tandis que l'autre exprime le point de vue de l'entreprise publique. Chaque groupe défend son point de vue à partir des arguments donnés dans le texte ou d'autres,
- 6- Le concepteur pourrait proposer aussi de faire la simulation d'une négociation entre les syndicats et la direction de la SNCF.

Il est nécessaire de préciser que dans un cours de FOS, l'approche de situation et celle par compétence ne sont pas totalement différentes mais plutôt complémentaires. L'apprenant de FOS a besoin de certaines compétences pour faire face à une situation donnée. Celle-ci constitue le contexte dans lequel se déroulent les futures activités de l'apprenant. Le formateur pourrait mettre en pratique les deux approches dans le but de mieux répondre aux besoins de ses apprenants.

2-4-3 L'approche des genres de textes pour développer des capacités langagières

Le genre pourrait être un des concepts théoriques à partir desquels le concepteur élabore son cours de FOS. Il s'agit d'une ancienne notion proposée par Bakhtine (1953) et reprise par Bronckart (1996). Bakhtine propose une linguistique dite dialogique en opposition à la

linguistique monologique. Aux styles de la langue répondent les genres de la parole, à la proposition (abstraite) répond l'énoncé (concret). Selon lui, l'activité humaine est marquée par l'utilisation du langage à travers des énoncés qui répondent aux besoins de communication dans un contexte donné. Notons que les genres du discours sont relativement stables mais leurs textes sont à la fois variables et souples.

« Comme chaque situation d'usage de la langue se réalise verbalement à travers un genre, nous pouvons conclure que la capacité de communication dépend de la maîtrise (Dolz & Shneuwly, 1996) que l'on a du genre en question. En tant que construction socio-historique, plusieurs genres sont plus ou moins maîtrisés par les locuteurs natifs d'une langue. La conversation établie entre le vendeur et le consommateur, quand l'on veut acheter quelque chose dans un magasin, est évidemment très connue des locuteurs natifs. En revanche, en langue étrangère, il est nécessaire que les élèves apprennent à comprendre et à produire plusieurs types de textes, qu'ils soient plus ou moins connus, plus ou moins semblables à leurs réalisations en langue maternelle. De cette façon, l'approche pourrait être, pour des apprenants de FOS, celle d'enseigner à comprendre et à produire les genres les plus courants dans les situations de travail auxquelles ils seraient probablement exposés. »
(Lousada, 2004 : 128-129)

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

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

« *Public cible : employés d'une usine ; guides touristiques*
- *Thème : l'usine, le processus de fabrication de certains produits ou le tourisme lié aux produits typiques des régions*
- *Genre : dépliant touristique expliquant le processus de fabrication d'un produit*
- *Capacité d'action : activités liées aux discussions sur le produit, son lieu de fabrication et ses spécificités ; lecture et discussion sur les dépliants touristiques expliquant des processus de fabrication (toutes ces activités sont axées sur les représentations que l'on a de la situation et englobent la mobilisation des contenus, c'est pourquoi elles sont considérées comme des capacités d'action)*
- *Capacité discursive : activités liées à l'organisation textuelle du texte en question ; activités d'identification et de caractérisation des séquences descriptives d'action typiques du genre dépliant expliquant un processus de fabrication*
- *Capacité linguistico-discursive : activités liées à l'identification du mécanisme énonciatif présent dans le texte en question (effacement de l'énonciateur-omission du responsable de l'action et mise en valeur du produit-voix passive ; utilisation de pronoms pour assurer la cohésion textuelle) » (Lousada, 2004 : 130)*

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

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

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

et culturels des apprenants. Nous proposons de travailler un genre récurrent dans le domaine des affaires : les tableaux de statistiques. Ce type de genre pourrait intéresser des économistes, hommes d'affaires, banquiers, etc. C'est le cas du tableau suivant³⁷ qui porte sur les indicateurs économiques des collectivités locales de l'Union Européenne de 1997 à 2002 :

Indicateurs clés des collectivités locales dans l'Union Européenne de 1997 à 2002

	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Dépenses :						
-Dépenses publiques locales (MD£)	811	841	891	955	997	1068
-Dépenses publiques locales/PIB (%)	11,1	11,0	11,1	11,1	11,2	11,6
-Dépenses locales/dépenses publiques totales (%)	22,5	22,8	23,2	24,2	23,9	24,9
Investissement :						
-Investissement public local (MD£)	102	107	117	125	131	136
-Investissement public local/PIB (%)	1,4	1,4	1,5	1,5	1,5	1,5
-Investissement public local/investissement public total %	62,7	62,0	63,3	63,2	63,5	67,1
-Investissement public local/dépenses publiques locales %	12,6	12,8	13,1	13,1	13,2	12,7
Fiscalité :						
-Recettes fiscales locales (MD £)	278	319	333	359	368	406
-Recettes fiscales locales/PIB (%)	3,8	4,2	4,1	4,2	4,2	4,4
-Recettes fiscales locales/recettes fiscales totales (%)	14,3	15,1	14,7	14,8	15,0	16,3
Solde budgétaire :						
Solde public local (MD £)	1	4	3	4	-3	-10
Dettes :						
- Dette publique locale (MD £)	460	457	477	478	488	493
- Dette publique locale/PIB (%)	6,3	6,0	5,9	5,6	5,5	5,4
- Dette publique locale/Dette publique totale (%)	8,9	8,7	8,7	8,7	8,7	8,6

Tableau 11 : Indicateurs économiques dans des collectivités de l'UE de 1997 et 2002. (Finances locales dans l'Union Européenne, novembre 2003)

Le formateur de FOS pourrait exploiter ce tableau au niveau didactique en suivant les étapes suivantes :

- **Décodage du tableau** : le formateur pose quelques questions traditionnelles pour aider les apprenants à décoder ce tableau:

- De quoi s'agit-il ?
- Quels sont les indicateurs mentionnés dans le tableau ?
- De quelle période s'agit-il ?
- Que signifie « PIB » ?
- Est-ce que les dépenses publiques locales ont augmenté ?
- Comment trouvez-vous le solde budgétaire ?

Pour permettre à des apprenants débutants de répondre à ces questions, le concepteur doit leur fournir de temps en temps les termes nécessaires (augmenter, baisser, hausse, ralentissement, enregistrer une augmentation, déficit, etc.).

³⁷ *Finances locales dans l'Union Européenne*, novembre 2003.

- **Commentaire oral:** le formateur divise ensuite les apprenants en deux ou trois groupes dont chacun se charge de commenter oralement un des indicateurs du tableau. Après dix minutes, chaque groupe présente oralement son commentaire tandis que les autres groupes prennent des notes.

- **Commentaire écrit:** le formateur demande enfin à ses apprenants de rédiger leurs commentaires sur le tableau en prenant en considération les commentaires faits en classe. Le formateur se charge de corriger les différents commentaires avant de les rendre aux apprenants pour qu'ils tiennent compte des remarques émises sur leurs productions textuelles.

Nous constatons que cette approche du genre est bien influencée par la méthodologie du Français Instrumental apparu en Amérique latine dans les années soixante du siècle précédent (voir chapitre 1). Le FI considère la langue comme un outil qui sert à lire et produire des textes spécialisés dans un domaine donné. Une telle approche pourrait intéresser certains publics de FOS qui accordent une importance particulière à comprendre et à produire des textes dans leurs domaines professionnels : juristes, secrétaires, comptables, etc.

2-4-4 L'approche de simulation en formations de FOS

La simulation est un terme générique qui désigne toute construction imitant un système réel dans un domaine donné. Elle est aussi définie comme « *method whereby an artificial or hypothetical experience is created that engages the learner in an activity that reflects real-life conditions but without the risk-taking consequences of an actual situation* ³⁸ » (Bastable, 2003: 270). Selon le *Dictionnaire de Didactique du Français* (2003), la simulation globale consiste à « *faire inventer par un groupe d'apprenants un univers de référence- par exemple un immeuble, un village, une île, un hôtel, un camp de vacances, un congrès international, une entreprise, etc.-, à animer cet univers de personnages en interaction et d'événements, et à simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu-thème et un univers du discours, est susceptible de faire surgir: productions orales, pratiques d'écriture diverses allant de la phrase simple au texte long* » (Ibidem : 221). Cette pratique pédagogique en classe de langue a plusieurs avantages. Elle permet de :

³⁸ Une méthode par laquelle une expérience artificielle ou hypothétique se crée, elle engage l'apprenant dans une activité reflétant les conditions de la vie réelle sans prendre les risques d'une situation réelle.

- susciter et maintenir la motivation des apprenants,
- optimiser l'implication des apprenants dans les prises de parole,
- gérer l'incontournable hétérogénéité d'un groupe-classe et individualiser l'apprentissage,
- multiplier les moments de contact avec la langue et optimiser le temps de classe

Ce type d'activité didactique requiert un minimum de connaissances linguistiques et discursives qui ont pu être acquises avant les niveaux avancés. En participant à la simulation, les apprenants cherchent à développer certaines compétences notamment orales comme celles de l'échange d'idées, de la résolution de problèmes et de l'exposé ainsi qu'un savoir-faire argumentatif. Pour que la simulation réussisse à atteindre ses objectifs, on doit tenir compte de deux conditions fondamentales : « *la création de situation et la participation des étudiants en tant qu'acteurs jouant des rôles dans ces situations, dont ils ne connaissent pas l'issue finale. Elles peuvent être longues (on les appelle parfois « globales ») ou plus réduites, c'est-à-dire qu'elles peuvent s'étaler sur la durée d'un cours ou constituer des documents du cours* » (Courty, 2003 : 99)

De son côté Cali (2004) met l'accent sur quatre invariants fondateurs de la simulation :

- La richesse contextuelle

Il s'agit de sélectionner et d'adapter les éléments contextuels de la documentation authentique produite dans le milieu cible. Les éléments sélectionnés doivent être présentés aux apprenants sous forme d'un dossier documentaire regroupant les objectifs de la simulation, la liste des participants, leurs rôles, fiches et articles sur les tâches à réaliser, etc.

- La dimension fictionnelle

Elle vise à déclencher la dynamique de jeu. Cette dimension met l'identité réelle des acteurs à l'abri et les libère des éventuelles contraintes institutionnelles d'origine en créant un monde fictif,

- La dynamique de résolution des tâches

Grâce aux multiples interactions entre les acteurs, ces derniers sont chargés de certaines difficultés professionnelles dans un contexte professionnel donné. Ce dernier pourrait être

une réunion de travail, une conférence, etc. « *Dans une perspective didactique de l'apprentissage/enseignement d'une langue, ce n'est pas la recherche de la meilleure solution qui oriente l'action des participants, mais simplement l'accomplissement d'une tâche plus ou moins complexe par le biais des échanges langagiers* » (Ibidem : 137)

- L'approche intégrative et collaborative de l'enseignement/apprentissage

La simulation est basée avant tout sur l'idée de l'échange et de l'interaction entre les différents acteurs qui cherchent à développer, entre autres, leurs savoirs et savoir-faire dans le domaine ciblé. Dans ce contexte, la simulation est perçue comme une construction partagée et négociée tout en restant ouverte pour favoriser la créativité des participants.

En vue d'appliquer cette approche aux cours de FOS, il faut déterminer dans un premier temps les objectifs de la simulation selon les besoins des apprenants. Ces derniers aident le formateur à préciser les différentes situations, les profils des participants, leurs tâches, etc. tout en prenant en considération le temps imparti et leur niveau en langue cible. D'où l'importance de prendre contact avec des experts avant le choix des actes pertinents. La deuxième étape consiste à identifier les cadres interactionnels liés aux situations sélectionnées, les partenaires (individuels et institutionnels) et les règles de communication en prenant en considération la dimension interculturelle. Il est nécessaire aussi d'analyser la grande diversité des productions qui constituent un milieu donné : spécificités du discours d'un domaine donné, ses expressions-clés, et sa phraséologie spécifique. « *Plus l'animateur sera conscient des caractéristiques du discours cible, plus sa réflexion sur les documents d'accompagnement à mettre au point sera fondée. Il pourra également développer un feedback plus précis dans les activités de rétroaction* » (Ibidem : 139)

Dans le cadre des formations intensives de FOS, le formateur fait face à une double hétérogénéité : celle de la compétence linguistique et celle de l'expertise professionnelle. Dans un contexte universitaire par exemple, nous trouvons souvent un emboîtement des objectifs à prendre en compte. D'une part, les étudiants ont besoin de se préparer pour faire face aux tâches potentielles liées à leur futur professionnel. D'autre part, ils veulent satisfaire dans l'immédiat leurs besoins institutionnels : comprendre leurs cours, passer des examens, rédiger des mémoires, etc. Il faut tenir compte de la contrainte systémique dans la mesure où la connaissance des apprenants se résume parfois à une liste de noms et de fonctions. Les activités de simulation ont l'avantage de se focaliser dans leur construction sur les tâches plus que sur les apprenants dont les

informations nécessaires se résument à leur fonction, milieu d'origine et d'intervention ainsi qu'à une indication approximative de leur niveau en langue. Une fois que le dispositif de simulation est mis en place, l'enseignant-animateur pourra se montrer flexible pour changer certaines tâches en vue de prendre en compte leurs besoins d'apprentissage. Il doit aussi offrir de véritables possibilités de choix personnels dans les rôles et les travaux proposés. Une telle approche exige de la part du concepteur de FOS une bonne préparation afin de mener à terme sa simulation dans le domaine visé :

« Sans tomber dans le réalisme le plus plat, ni renoncer à la dimension fictive, il s'agit de sélectionner des interactions précises, avec les participants légitimes selon la situation, et de mettre à disposition la phraséologie et la terminologie idoine. Tout cela suppose de la part de l'intervenant une préparation documentaire préalable, parfois complétée par une recherche sur le terrain, et des contacts avec des experts du domaine. Bref, il lui faut, dans les cas les plus pointus, pratiquer une véritable « didactique d'investigation » » (Ibidem : 141)

Dans ce contexte, la mission du formateur ne consiste plus à transmettre certaines connaissances aux apprenants mais il devient plutôt « constructeur du cadre d'apprentissage ». Ce dernier se voit occuper une nouvelle position qui se rapproche plus de celle du *coach* en milieu sportif. Les didacticiens anglo-saxons parlent désormais de *facilitator* (facilitateur) (Osman & Herring, 2007). Lors de la simulation, il accompagne le groupe dans sa production, suit la participation de chaque membre, évalue les différentes performances, donne des conseils pratiques, rappelle les cadres, les objectifs, les règles de la simulation, le temps imparti, discute d'une difficulté d'apprentissage, modifie le cas échéant le programme initial, etc. Il abandonne certes une partie de sa parole mais il conserve une fonction structurante décisive.

Reste à souligner certaines limites de la simulation dans une formation de FOS. D'abord, cette approche didactique doit tenir compte du nombre d'apprenants suivant la formation. La simulation nous paraît moins pratique lorsque la formation de FOS est destinée à un grand nombre d'apprenants. Nous avons déjà enseigné le français du tourisme à l'Université du Caire (1999-2001) où les apprenants étaient divisés en groupes composés de 80 ou 100 étudiants. Il était évidemment difficile de pratiquer cette approche avec un aussi grand nombre d'apprenants. Notons également que le formateur de FOS est chargé parfois d'élaborer des cours pour des spécialités assez pointues. Dans ce cas, il a un groupe de deux ou trois apprenants dans sa formation. De même, il faut prendre en considération le facteur du temps lors de la préparation des simulations de FOS. Dans la plupart des cas, les apprenants de FOS (professionnels et étudiants) ont un temps limité consacré à l'apprentissage. Ceci pousse le formateur à limiter les activités proposées aux apprenants en vue de mieux cibler les objectifs de la formation. À cela

s'ajoute aussi un autre facteur, celui du niveau des apprenants en langue cible. Pour mener une simulation en FOS, les apprenants doivent avoir un certain niveau en français. Donc, le concepteur doit prendre en compte ce facteur lors de la préparation de la simulation. Nos critiques ne signifient pas notre rejet de cette approche mais nous optons plutôt pour des adaptations de cette approche pour prendre en compte leurs besoins, leurs caractéristiques et le contexte dans lequel se déroulera la formation.

Ces propositions d'exploitation méthodologique ne font qu'ouvrir des pistes pour tout concepteur voulant élaborer un cours de FOS. Ce panorama des approches pédagogiques vise à permettre aux formateurs de choisir l'approche qui s'accorde avec la réalité de leurs apprenants. Ils pourraient même réaliser une approche complémentaire dans le but de mieux réaliser les objectifs escomptés de leur formation. Quelle que soit l'approche choisie, nous partageons la vision pédagogique de Mangiante et Parpette qui incitent les formateurs à :

*« - Développer des formes de travail très participatives qui permettent d'une part une pratique maximale de la langue, d'autre part, un apport important des apprenants. Considérant que c'est la pratique qui assure l'apprentissage, et non l'enseignement lui-même, nous veillons à limiter la participation de l'enseignant, à la rendre discrète pendant le déroulement des activités. Son rôle est capital dans toutes les étapes qui précèdent le cours, mais il est important que la classe soit avant tout le champ d'action des apprenants,
- Créer le plus possible une communication réelle dans le cours en favorisant l'échange d'informations et la concertation,
- Combiner le travail collectif avec des moments de travail individuel, voire autonome. »*

(Mangiante & Parpette, 2004 : 79)

Pour réaliser ces objectifs dans le contexte des cours de FOS, nous optons pour une approche collaborative qui permet aux apprenants d'être à la fois responsables et acteurs principaux de leurs propres apprentissages. Elle leur donne aussi la possibilité de réaliser des tâches authentiques dans leurs spécialités professionnelles tout en favorisant les interactions entre les apprenants. Nous détaillerons plus loin notre approche collaborative de FOS à distance : définitions, origines, apports, rôles, acteurs, etc. (cf. chapitre 4)

2-5 L'évaluation dans les formations de FOS

Évaluer est une tâche à la fois difficile et importante dans toute formation quel que soit le domaine concerné. L'évaluation est un processus qui a pour mission de déterminer si les apprenants ont atteint ou non les objectifs de la formation suivie. *« L'évaluation est un aspect incontournable de la construction d'un cours. La conception qu'on a de l'évaluation et de la*

progression donne l'image de la compétence que l'on attend d'un étudiant » (Courtyllon, 2003 : 43). Notons la relation étroite entre les objectifs énoncés au départ d'une formation de langue et les instruments mis en place pour évaluer les acquisitions faites par les apprenants. Plus ces objectifs sont clairs et bien définis, plus il est facile de déterminer le degré de réussite dans une formation donnée. Les résultats de l'évaluation intéressent les acteurs de la formation à savoir : les apprenants, l'enseignant et l'institution. À propos des apprenants, l'évaluation indique si la formation a répondu à leurs besoins et le niveau acquis des compétences visées tandis que l'enseignant s'attache à savoir si les différentes composantes de la formation ont réalisé ou non les objectifs escomptés. Quant à l'institution, elle s'attache à savoir si les formations réalisées servent à mettre en œuvre sa stratégie d'action.

2-5-1 Les différents types d'évaluation

Dans ce contexte, nous distinguons plusieurs types d'évaluation que l'enseignant pourrait appliquer selon les objectifs et le contexte de la formation suivie. Selon la littérature de l'évaluation, il en existe trois types principaux (Cuq & Gruca, 2002) que nous citons brièvement :

- L'évaluation sommative

Elle intervient à la fin de la formation pour évaluer ce que l'apprenant a acquis au niveau des connaissances et des compétences visées. Les résultats donnés se traduisent en notes afin d'indiquer le niveau des apprenants atteint par rapport à une norme donnée. C'est pourquoi, ce type d'évaluation est appelé aussi certificative ou normative dans la mesure où elle permet de classer l'apprenant par rapport à ses pairs.

- L'évaluation formative

Cette évaluation se déroule au cours de la formation donnant ainsi à l'enseignant les informations nécessaires sur les points forts et faibles de l'apprenant. De telles informations permettent de modifier le cours et de réorganiser certaines activités. Cette réorganisation s'avère nécessaire pour un meilleur ajustement dans le but de faciliter la réalisation des objectifs visés.

- L'évaluation diagnostique (pronostique)

Cette évaluation se fait au début de l'apprentissage en vue de faire le point sur les connaissances acquises de l'apprenant. Elle permet aussi à l'enseignant de prédire les capacités et les compétences ultérieures de l'apprenant au terme d'une formation donnée. Certains formateurs utilisent ce type d'évaluation dans les concours d'entrée et les tests d'orientation scolaire.

À ces trois modes principaux d'évaluation s'ajoutent d'autres types qui sont appliqués selon des contextes particuliers de cours. Ils visent à mieux informer l'enseignant au cours de différentes étapes de la formation :

-L'évaluation interne est réalisée par le formateur lui-même tandis que **l'évaluation externe** se fait par des parties extérieures au cadre enseignant,

- **L'évaluation continue** vise à donner une note finale pour l'ensemble des travaux fournis ou effectués par l'apprenant au cours de la formation. Par contre **l'évaluation ponctuelle** a pour but de donner une note à une activité précise réalisée à un moment donné du cours,

- **L'évaluation directe** permet au formateur d'évaluer la performance ou la compétence de l'apprenant lors d'une activité donnée comme un entretien. **L'évaluation indirecte** se fait par un test,

- **L'évaluation de la performance** porte sur la production orale ou écrite (savoir procédurale) tandis que **l'évaluation des connaissances** concerne le savoir déclaratif de l'apprenant sur des thèmes abordés dans le cadre de la formation,

- **L'évaluation normative** a pour mission de classer l'apprenant par rapport à ses collègues tandis que **l'évaluation critériée** évalue ses compétences et ses connaissances selon les objectifs de la formation.

- **L'autoévaluation** permet à l'apprenant de s'interroger sur son propre niveau et ses résultats. Quant à **l'évaluation interactive**, il s'agit d'une discussion entre les apprenants et l'enseignant portant sur les démarches de la formation plutôt que sur la

production elle-même. L'avantage de ces deux types d'évaluation est la responsabilisation des apprenants en les faisant participer à évaluer une formation donnée.

Quant à Chardenet (2004), il distingue deux types d'évaluation d'une langue étrangère, l'un interne l'autre externe. **L'évaluation interne** se déroule dans des situations d'enseignement/apprentissage dans le but de connaître les points et les facteurs de blocage du processus au niveau individuel chez un ou plusieurs apprenants. Quant à **l'évaluation externe**, elle se fait au niveau d'un réseau d'établissements partageant les mêmes buts. C'est le cas des examens de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP) qui sont reconnus dans le monde entier grâce à leur valeur professionnalisante. Le centre de langue propose plusieurs certificats à l'attention des publics de FOS tels que le certificat de français professionnel (CFP), le Diplôme de français des affaires 1 et 2 (DFA 1/2), le Certificat de français du secrétariat (CFS) et le Certificat de français juridique (CFJ).

Quel que soit le type d'évaluation suivie, *le Cadre européen commun de références* (2000) souligne trois concepts fondamentaux à prendre en considération :

- **La validité** : un test est valide dans la mesure où l'information recueillie donne une image exacte de la compétence évaluée chez l'apprenant,
- **La fiabilité** : il s'agit d'un terme technique selon lequel on trouve le même classement des apprenants dans deux passations des mêmes épreuves,
- **La faisabilité** : il s'agit d'un concept essentiel d'autant plus que les examinateurs disposent d'un temps limité qui ne leur permet qu'avoir un échantillon limité des performances des apprenants évalués, d'où l'importance d'élaborer des modes d'évaluation à la fois pratiques et opérationnels.

Dans le cadre du FOS, ce sont les pratiques d'enseignement (propositions)/apprentissage (attentes) qui donnent la dimension de la fonctionnalité et de l'instrumentalisation aux cours de FOS. Dans ce contexte, les apprenants ne font que spécifier leurs besoins pour se distinguer par rapport aux autres publics. D'où la nécessité d'élaborer des procédures évaluatives permettant de mesurer le niveau d'apprenants dans les différentes compétences langagières :

« L'évaluation a développé un domaine de connaissances étoffé qui permet de proposer des réponses adéquates si le référentiel nécessaire à l'observation des écarts ou de

la complétude (entre les critères qui le composent et les indicateurs de réussite ou d'échec puisés dans la matière langagière fournie par la performance) est déterminé. Formalisée en situation, cette activité de mesure vise à établir un lien entre l'indicateur d'écart (segment fautif ou inadéquat) et la norme de référence (segment attendu) ici représentée par la « fonctionnalité », l'« instrumentalisation », la « spécification », la « spécialisation ». (Chardenet, 2004 : 149)

Dans notre étude du processus d'élaboration des cours, nous nous intéressons particulièrement à l'analyse des différentes procédures visant à évaluer les quatre compétences communicatives : la compréhension (orale et écrite) et la production (orale et écrite).

2-5-2 L'évaluation de la compréhension en cours de FOS

La compréhension (orale et écrite) joue un rôle de premier plan dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Elle constitue une condition préalable pour que l'apprenant puisse accéder aux spécificités de la langue visée. En plus, communiquer c'est avant tout comprendre les différents énoncés pour pouvoir y réagir. Courtyllon souligne l'importance de l'évaluation de la compréhension en notant :

« Des études montrent qu'une grande partie de la mémorisation ayant lieu lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue se fait de manière implicite, subconsciente, par la fréquentation répétée des textes. Proposer des activités de compréhension qui imposent à l'étudiant de retourner au texte, d'y rechercher des informations, est une manière d'apprendre la langue dans son fonctionnement sans que l'attention soit nécessairement portée sur la structure. Une recherche de sens, en réalité, est l'occasion d'intérioriser des formes. On le voit, décider d'évaluer la compréhension parce que c'est la compétence de base de toute acquisition d'une L.E est un acte pédagogique important, qui réoriente les différentes activités d'une classe de langue » (Courtyllon, 2003 : 44)

Les outils d'évaluation de la compréhension sont marqués par leur diversité grâce à l'approche communicative qui a contribué à concevoir de nouveaux instruments. Fermés, ces derniers demandent une réponse bien précise de la part de l'apprenant. C'est pourquoi ils sont à la fois mesurables et adaptés aux niveaux inférieurs. Parmi ces outils d'évaluation, citons : le questionnaire à choix multiple, les questions fermées, le texte lacunaire ou à trous, le test de closure, le test d'appariement et le puzzle. Ces types d'exercice sont assez fréquents dans les formations de FOS quel que soit le domaine visé. Nous proposons un exercice de QCM à partir du texte suivant³⁹ destiné à un public du français des affaires :

³⁹ *LExpansion.com*, <http://www.lexpansion.com/PID/30.html>, texte tiré le 9/10/2006

Une entreprise française sur trois victime de la corruption

Une entreprise française sur trois a perdu un ou plusieurs contrats sur les 12 derniers mois au profit d'un concurrent ayant versé un pot-de-vin, affirme une étude publiée lundi. Selon le cabinet de conseil Control Risks et le cabinet d'avocats Simmons and Simmons, auteurs de l'étude, 43% des sociétés dans le monde ont été victimes de la corruption, et jusqu'à 76% à Hong Kong. L'étude s'appuie sur la consultation de 350 firmes dans sept pays (Allemagne, Brésil, Etats-Unis, France, Hong Kong, Pays-Bas, Royaume-Uni). Selon presque 10% des personnes interrogées, le montant des pots-de-vin versés peut représenter jusqu'à la moitié de la valeur du contrat, et 7% rapportent qu'il peut même être supérieur. L'industrie du pétrole, du gaz, des mines et de la construction sont les secteurs les plus exposés en raison de l'importance des contrats qui se chiffrent au moins en centaines de millions de dollars.

1- Quel est le pourcentage des entreprises françaises victimes de la corruption ?

- A- 60 % B- 10 % C- 30 % D- 90 %

2- Quel est le pays le plus touché par la corruption ?

- A- La France B- Hong-Kong C- L'Italie D- Les Etats-Unis

3- Dans combien de pays cette étude a-t-elle été réalisée ?

- A- 5 B- 9 C- 10 D- 7

4- Quels sont les secteurs les plus touchés par la corruption ?

- A- L'industrie du gaz, du pétrole, des mines et de la construction
B- L'industrie des vêtements, du gaz, des mines et de la presse
C- L'industrie du lait, des médicaments, des mines et de la construction
D- L'industrie du gaz, des mines, des chaussures et de la construction

5- Combien de sociétés ont été consultées dans le cadre de cette étude ?

- A- 450 B-350 C- 550 D- 150

6- Le montant des pots-de-vin peut atteindre

- A- Le double de la valeur du contrat
B- Le tiers de la valeur du contrat
C- La moitié de la valeur du contrat
D- Le quart de la valeur du contrat

Courtilion propose des modes d'évaluation de la compréhension écrite. « *Il paraît important de concevoir cette évaluation en fonction des projets de lecture possibles de l'étudiant et de son niveau d'apprentissage. Quels peuvent être les projets de lecture d'un étudiant d'une classe de langue orientée vers l'autonomie et la communication ? Cette question pose le problème de la difficulté d'entrée dans le texte. Le projet sera nécessairement influencé par les obstacles à la perception immédiate du contenu du texte et*

par complexité » (Courtyllon, 2003 : 44-45). Elle met l'accent sur trois pistes qu'elle appelle *projets* pour évaluer la compréhension écrite des apprenants dans une langue étrangère : *le projet fonctionnel/pragmatique*, *le projet sémantique* et *le projet d'apprentissage*. Pour éclaircir *les projets* de Courtyllon, nous les appliquons dans le cadre des formations de FOS. D'abord, *le projet fonctionnel/pragmatique* consiste à lire un texte donné pour agir. En fait, il s'agit de vérifier la capacité de mise en rapport d'un texte et d'une action. Par exemple, en cours de français du tourisme et de l'hôtellerie, nous proposons aux apprenants plusieurs recettes de cuisine en leur demandant d'en choisir une seule pour préparer un repas pour leurs clients au restaurant ou à l'hôtel. Nous suivons la même procédure dans un cours de français des affaires en présentant aux apprenants plusieurs appels d'offre pour réaliser une ligne ferroviaire entre deux villes dans un pays donné. Quant au *projet sémantique*, il consiste à lire un texte pour en dégager les idées et les informations dans le but de faire des commentaires, critiques, résumés, comptes rendus, etc. Ce type d'évaluation de la compréhension nous rappelle l'approche du Français Instrumental et celle du genre développées plus haut dans ce chapitre. Ce type d'évaluation pourrait être utilisé pour déterminer la compétence de la compréhension écrite d'un public de juristes au terme de leur formation en FOS. Concernant *le projet d'apprentissage*, il vise à lire un texte pour comprendre les spécificités de sa construction. Par exemple, le formateur de FOS pourrait demander à ses apprenants du français des relations internationales de lire des exemples de résolutions de l'ONU en vue d'élaborer des grilles de lecture de ces textes spécifiques.

2-5-3 L'évaluation de la production

Il s'agit d'évaluer deux compétences communicatives importantes chez les apprenants de FOS à savoir la production orale et la production écrite. Dans ce contexte, le formateur doit tenir compte du fait qu'une évaluation ne consiste pas à comptabiliser les fautes de l'apprenant. Dans ce cas, il serait amené à négliger les aspects positifs dans la performance de l'apprenant aussi bien à l'écrit qu'à l'oral: lexique varié, bonne prononciation, structures, etc. Lors de l'évaluation orale ou écrite, le formateur doit prendre en considération certains aspects : linguistiques (phonétiques, lexicaux et grammaticaux), pragmatiques (fluidité, registres et enchaînement) et expressifs (intonation expressive et utilisation d'images ou de figures de style et la gestuelle).

Le Dictionnaire de Didactique du Français met l'accent sur ***l'évaluation authentique*** qui devient une modalité d'évaluation pragmatique axée sur la performance. Cette évaluation a pour but d'« *évaluer les habiletés langagières dans des situations contextualisées tirées de la vie courante. Elle se concentre tant sur les processus que sur les produits de l'apprentissage, c'est-à-dire sur l'habileté de l'élève à mettre en œuvre les stratégies cognitives et métacognitives nécessaires pour réaliser des tâches intellectuellement significatives, simples et complexes, et sur son habileté à intégrer ce qu'il sait faire.*» (Cuq et al. 2003 : 92). Dans le contexte du FOS, nous pensons que l'évaluation authentique constitue le vrai critère pour juger si les apprenants ont réussi ou non à atteindre les objectifs escomptés. Ces derniers se réalisent en fait dans un contexte authentique des milieux professionnel ou universitaire, d'où l'appellation *évaluation contextualisée* (Chardenet, 2004). Ce sont les apprenants eux-mêmes qui deviennent leurs propres évaluateurs pour savoir dans quelle mesure ils arrivent à assumer leurs différentes tâches en FOS

À travers cette présentation de la méthodologie d'élaboration des formations de FOS, nous avons tenté de mettre l'accent sur les différentes étapes que le formateur doit suivre pour réaliser les objectifs escomptés. Notre objectif consiste à sensibiliser les formateurs aux spécificités méthodologiques de cette branche du FLE. Ainsi nous avons souligné l'origine des cours (offre/demande) et l'analyse des besoins en passant par la collecte des données et les différentes approches d'élaboration avant de souligner les différentes évaluations appliquées dans le contexte du FOS. Ce parcours méthodologique constitue la feuille de route de tout formateur voulant préparer des cours pour des publics spécifiques. Il est important de noter que ce parcours méthodologique pourrait faire l'objet de plusieurs adaptations selon le contexte des formations et les caractéristiques des publics visés. Certes, il s'agit de tâches lourdes étant donné les efforts et le temps que les enseignants investissent pour assumer leur mission. C'est pourquoi nous soulignerons ci-dessous certaines expériences réelles des formations de FOS dans le but de connaître la réalité de terrain dans ce domaine.

3- Expériences de formations de FOS

Nous mettons en relief de nombreux cas réels de formations de FOS menées par des didacticiens et des concepteurs non seulement en France mais aussi dans des pays non francophones. Notre recherche vise à découvrir la méthodologie suivie, les difficultés, les solutions proposées et les résultats des formations. Dans un premier temps, nous nous

contentons de faire une brève présentation de chaque expérience. À la fin, nous ferons un commentaire commun sur toutes les expériences présentées en mettant l'accent sur leurs points positifs et négatifs.

3-1 Élaboration d'un programme de français scientifique en Tunisie

La nécessité d'élaborer ce programme de français spécialisé a vu le jour grâce à une demande institutionnelle qui est due aux difficultés constatées à deux niveaux. L'un est professionnel où les ingénieurs tunisiens des Écoles supérieures n'ont aucune pratique de français scientifique. Ceci les empêche de trouver des débouchés soit en Tunisie soit dans un pays francophone. Au niveau académique, les enseignants ont constaté que les étudiants sont incapables de prendre des notes, de lire des livres spécialisés et de rédiger des mémoires et des rapports qui devraient être à la fois corrects et lisibles. Pour faire face à cette situation, les institutions de l'enseignement supérieur en Tunisie ont recours au Bureau de l'Action Linguistique (BAL) de l'ambassade de France à Tunis.

Le BAL a invité, à son tour, le Centre de Recherches et d'applications pédagogiques en langue à l'Université de Nancy II (CRAPEL) à participer à l'élaboration d'un programme de français scientifique. Lors de l'élaboration de cette formation, les concepteurs ont pris en compte quatre acteurs principaux:

« Une situation de formation se caractérise, entre autres facteurs, par différents acteurs qui jouent chacun un rôle dans le processus de formation. La présente situation en présentait quatre : les administrations universitaires, les enseignants scientifiques des différentes institutions d'enseignement supérieur, les étudiants et les experts. Chacune de ces catégories se positionne dans le processus de mise en place de la formation, en fonction des connaissances, des représentations et des modalités d'action qui lui sont propres » (Cembalo, 1990 : 110)

L'administration universitaire est représentée par les directeurs des établissements d'enseignement supérieur scientifique et le Recteur des universités du Nord. Formés en France ou aux États-Unis, ces responsables sont spécialistes dans des domaines différents. Quant aux enseignants, ils ont une formation littéraire dans des départements de lettres des universités françaises ou tunisiennes. Leur statut dans leurs établissements est hétérogène. Certains travaillent à temps plein tandis que d'autres y donnent des cours tout en gardant leur travail aux départements de lettres sans oublier la présence des enseignants vacataires. À propos des étudiants, ils sont diversifiés aussi bien au niveau géographique que disciplinaire. Ils ont des spécialités très variées comme la physique et la biologie. Ils ont besoin de français

pour comprendre des cours universitaires, prendre des notes et participer aux stages où le français est la langue des activités professionnelles. Cette formation du FOS est marquée par :

*** Consultation des acteurs**

Pour élaborer ce programme de formation, des experts du BAL et du CRAPEL ont consulté les différents acteurs en vue de savoir leurs difficultés et leurs besoins ainsi que leurs propositions de solutions. Pour ce faire, les experts ont utilisé des moyens différents selon l'acteur consulté :

- Les administrations universitaires

Pour consulter les responsables des établissements universitaires de Tunis, les experts ont recours à l'entretien avec ces responsables qui s'occupent uniquement des établissements scientifiques et techniques. Au cours de ces entretiens, chaque responsable aborde le rôle du français dans son établissement, les difficultés qu'affrontent les étudiants et sa vision des solutions. Les résultats de ces entretiens indiquent trois points principaux:

- La présence de difficultés concernant la connaissance et l'utilisation du français,
- L'inadéquation des formations actuelles: temps insuffisant, méthodes et contenus qui ne répondent pas aux besoins des étudiants,
- La volonté de mettre en place de nouvelles formations.

Les responsables des établissements ont souligné aussi la possibilité d'aménager l'emploi du temps des étudiants, la disponibilité des enseignants et la présence d'un financement universitaire. Quant à leurs propositions, elles sont variées. Certains sont pour le recours à des méthodes utilisées hors de Tunisie. Une telle proposition tourne le dos aux spécificités des difficultés rencontrées en Tunisie et aux besoins des étudiants. D'autres responsables ont laissé aux experts le choix de la formation envisagée mais ils demandent de savoir le coût de l'élaboration de ces cours.

- Les enseignants

Les enseignants consultés travaillent dans des établissements de la région de Tunis comme l'École nationale d'ingénieurs de Tunis, l'École normale de l'enseignement technique, l'Institut des hautes études commerciales et l'Institut supérieur de commerce. Deux moyens ont été utilisés lors de ces consultations :

- Des entrevues directes,
- Une conférence sur le thème général de la didactique des langues étrangères.

À partir de ces consultations, trois constats ont été dégagés : une position marginale du français technique et scientifique dans le cursus des études, une formation inadéquate aux besoins de l'enseignement et une volonté de proposer des formations différentes.

- Les étudiants

Dans un premier temps, la consultation des étudiants était indirecte parce qu'elle se déroulait dans une période d'examens et de vacances. Les concepteurs ont donc eu recours à des témoignages indirects : comptes-rendus par les enseignants et productions écrites des étudiants (rapports de stage et mémoires de maîtrise). Ensuite, des observations ont été faites lors des stages organisés au CRAPEL en présence de certains enseignants tunisiens. Les stagiaires étaient des étudiants tunisiens venant de différentes régions. Lors de l'évaluation du stage, un questionnaire a été élaboré pour déterminer l'utilité et l'acceptabilité des activités proposées. La production écrite des étudiants a montré des problèmes dans l'expression écrite notamment la syntaxe et l'organisation discursive. Quant à l'observation des stages, elle a permis de savoir l'hétérogénéité des besoins des étudiants qui se sont montrés favorables à l'introduction de nouvelles formes d'activités pédagogiques. Faute de temps et de moyens de contact, les concepteurs n'ont pas pu savoir les professions des étudiants à la fin de leurs études et par conséquent ils ignorent les activités et les situations professionnelles prévues.

*** Contraintes de la formation**

- Contrainte temporelle

Les partenaires de la formation (les directions des établissements et les experts) se mettent d'accord sur le fait que la formation ne doit pas empêcher les enseignants de poursuivre leur travail dans leurs établissements. La formation se déroule donc souvent pendant les périodes des vacances universitaires. Cette articulation entre la formation et le travail des enseignants aide ces derniers à profiter au fur à mesure des apports de la formation suivie.

- Contrainte géographique

La formation se déroule dans des lieux géographiques différents. Un tel choix est dû à plusieurs facteurs. D'abord, les experts veulent prendre en compte les différentes réalités locales d'autant plus que plusieurs établissements participent à cette formation. Il s'agit aussi d'un facteur pragmatique dans la mesure où il y a une répartition logistique et financière entre les différents établissements. Les déplacements permettent aux enseignants de connaître d'autres collègues et de tenir compte de l'adaptation des activités proposées.

- Contrainte fonctionnelle

Le système de formation suivie est celui des formations en alternance. Dans un tel processus, la formation et le travail en situation réelle se succèdent. On constate des imbrications de la formation dans la répartition de travail : investigation théorique, préparation méthodologique et préparation technique. La formation proposée laisse à chaque établissement la possibilité de faire les adaptations nécessaires selon ses situations de travail.

*** Les sessions de formation**

La formation se divise en 4 sessions, chacune ayant un triple but : « *Fournir des connaissances didactiques nouvelles aux enseignants, évaluer les applications déjà mises en place sur les domaines étudiés au cours des sessions précédentes et mettre en place le suivi dans ces domaines et établir un plan d'application de ces connaissances nouvelles sur une période d'un semestre* » (Cembalo, 1990 : 113). La figure suivante montre bien les imbrications des sessions dans le travail des enseignants. Ceci permet à ces derniers de mettre en œuvre de nouvelles techniques dans leur travail. Les cours donnés aux établissements universitaires tunisiens constituent l'expérimentation de ces nouvelles techniques. Chaque session comprend un apport théorique portant sur une aptitude langagière donnée, l'élaboration d'un plan de travail des activités pour le prochain semestre et enfin l'évaluation des activités faites avec les étudiants à partir des thèmes des séminaires précédents :

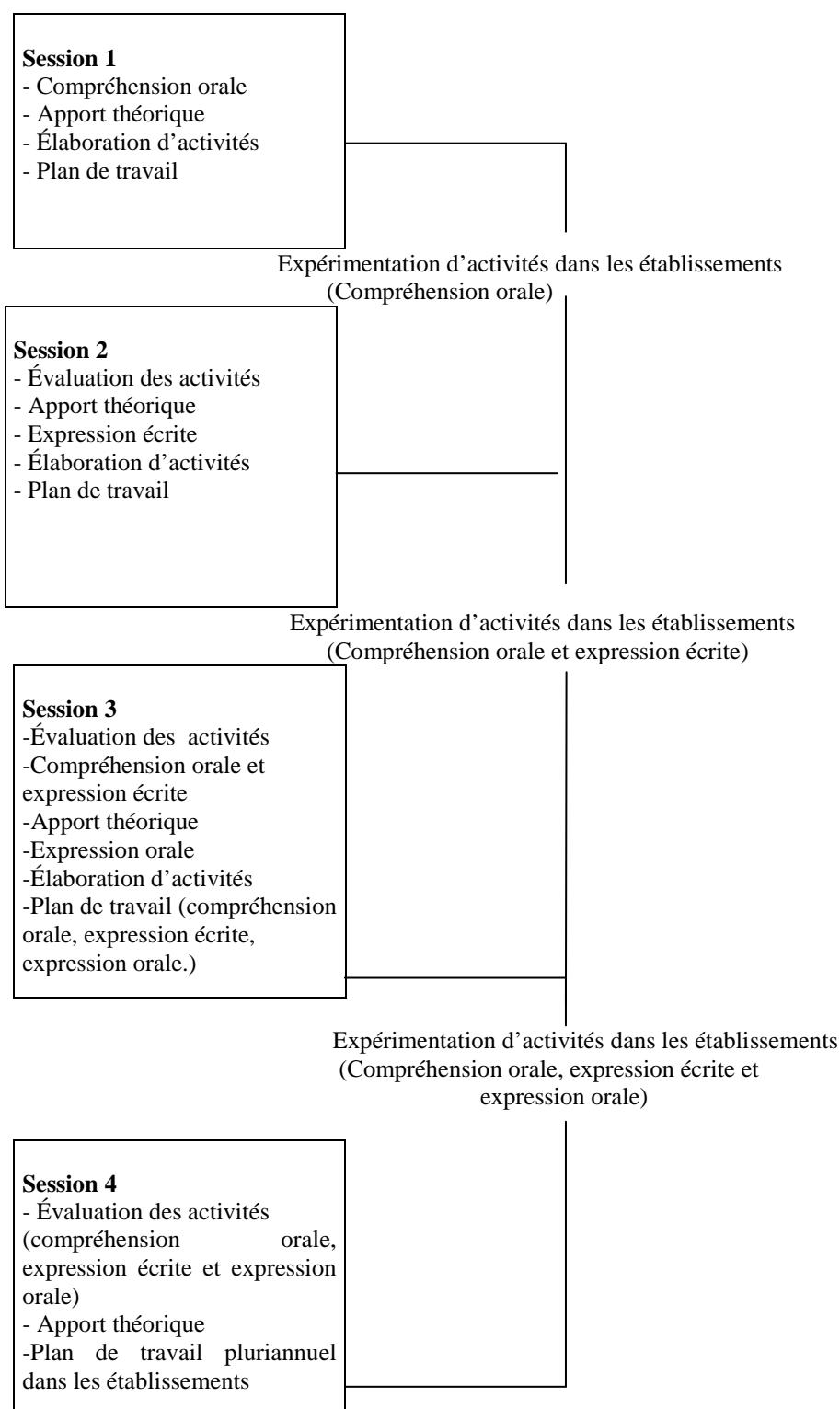


Figure 10 : Sessions de formation d'enseignants (Cembalo, 1990 : 113)

*** Le programme proposé**

Au terme de ces sessions de formation et ces semestres universitaires, un programme de travail (voir le tableau ci-dessous) a été élaboré pour les étudiants aux établissements universitaires. Il est fondé sur le principe de proportions tout en évitant des quantités fixes ou

rigides. Ceci a pour fonction de donner à chaque établissement la liberté de faire les adaptations nécessaires selon les besoins de ses étudiants. Par exemple, un établissement tunisien donné a comme priorité de faire acquérir à ses étudiants la compétence de la compréhension orale tandis qu'un autre s'intéresse plutôt à faire développer chez ses étudiants l'expression écrite. Voici les quatre compétences langagières présentées en pourcentages et réparties sur trois ans :

	Compréhension orale	Expression écrite	Expression orale	Compréhension écrite
Année 1	50%	10%	20%	20%
Année 2	30%	15%	30%	25%
Année 3	12,5%	45%	30%	12,5%

Tableau 12: Répartition des quatre compétences langagières (Cembalo, 1990 : 114)

À partir de cette présentation, quelques points s'avèrent importants. D'abord, chaque établissement choisit le contenu du programme selon la spécialité de ses étudiants. La répartition des compétences langagières en pourcentage permet aux enseignants de les travailler selon le temps disponible dans chaque établissement. Notons également que chaque compétence langagière est marquée par un découpage au niveau d'activités, de textes et de discours.

3-2 Formation des chercheurs scientifiques étrangers en France

Au sein des universités françaises, plusieurs programmes de formation spécialisés ont été mis en place depuis les années quatre-vingts pour répondre aux besoins des étudiants étrangers. C'est le cas du Centre Universitaire d'Études Françaises (CUEF) de Grenoble, de l'École Nationale des Travaux Publics (ENTP) de Lyon et de l'Institut Agronomique Méditerranéen (IAM) à Montpellier. Voici les principales caractéristiques de cette formation :

*** Les facteurs de la formation**

Les formations proposées reposent sur certains facteurs :

- Le public

Il s'agit d'étudiants étrangers, de chercheurs ou d'enseignants (mexicains, chinois, indonésiens, brésiliens, etc.) qui viennent en France pour poursuivre leurs études supérieures, faire des stages ou assister aux conférences ou colloques. Ils peuvent être boursiers du gouvernement français dans le cadre des conventions de coopération entre la France et d'autres pays étrangers. D'autres obtiennent des bourses des organismes mondiaux tels que la

Banque mondiale, la FAO, l'Union Européenne, etc. Leur niveau en français est varié : certains ont fait des stages dans leurs pays avant de venir en France tandis que d'autres ont un niveau débutant en langue cible.

- Les spécialités enseignées

-Grenoble : Mathématiques, physique, informatique, électrique, automatique, télécommunication, électricité, chimie, économie, gestion et droit.

-Montpellier : Toutes les disciplines de l'agronomie, de la pharmacie et de la médecine.

- La durée du stage

-Grenoble : sciences exactes (juillet/août/septembre) et économie, gestion, droit : septembre (toute l'année à la demande 25h/semaine)

-Montpellier : programme d'été. Toute l'année-25h/semaine

*** Les objectifs de la formation**

Les concepteurs de ces formations soulignent deux objectifs principaux. D'une part, elles ont pour fonction de faire acquérir aux apprenants les compétences nécessaires en vue de suivre des études spécialisées en France. Elles doivent, d'autre part, aider ces étudiants étrangers à s'adapter à la vie en France notamment à la vie sociale et universitaire. Ce sont deux objectifs très liés :

« L'acquisition de méthodes de travail, de contenu linguistique et d'informations culturelles sont indissociables et intimement liées les uns aux autres car, dans la réalité, elles s'interpellent mutuellement. Si dans la pratique des activités pédagogiques différentes sont proposées en fonction de chaque micro-objectif, il est extrêmement important que toutes ces activités poursuivent les mêmes objectifs finaux : acquisitions méthodologique, linguistique et culturelle ne font qu'un tout. À partir de ce présupposé, on cherche à réaliser le montage pédagogique qui, en fonction du temps disponible et du niveau des apprenants, sélectionnera au mieux les activités pédagogiques les plus utiles» (Hénao & Eurin, 1990 : 117)

*** Le contenu des programmes**

Il vise à faire acquérir aux apprenants certaines compétences à savoir :

- **Suivre des cours :** compréhension orale, compréhension d'éléments écrits au tableau, prise de notes et relecture des notes.

- **Lire des textes spécialisés :** compréhension écrite des rapports, livres spécialisés, thèses, manuels, etc.

- **Faire un exposé** : expliquer les différentes parties de l'exposé et répondre aux questions de l'animateur.
- **Établir des relations avec son milieu de travail** : (compréhension et expression orales)
- **Rédiger et soutenir une thèse** : expression écrite, répondre aux questions du jury, etc.

Pour travailler chacune de ces compétences, les concepteurs de cette formation proposent certaines activités pédagogiques. Par exemple, pour la première compétence « *suivre un cours* », les activités proposées portent sur la lecture des chiffres, lettres et symboles, l'étude des abréviations, des exercices de reformulation et de prise de notes en cours. Quant à la deuxième compétence « *lire des textes spécialisés* », les concepteurs étudient des marqueurs spatiaux et temporels, des articulatoires, des discours, de la désignation, des qualificatifs, etc.

* **L'organisation des programmes**

Cette formation spécialisée est assurée grâce à l'intervention de plusieurs enseignants :

- **Des enseignants de FLE** qui se chargent d'assurer les cours de « français général » (Langue, civilisation, phonétique)
- **Des enseignants de FLE « spécialisés »** travaillent à l'aide d'un matériel élaboré à partir de documents spécialisés. Ces derniers permettent d'enseigner les éléments lexicaux et discursifs les plus fréquents dans chaque spécialité.
- **Des enseignants scientifiques** : à Grenoble, ce sont des jeunes chercheurs (préparant leurs thèses) qui s'occupent de cours de spécialité : mathématiques, physique, informatique, électronique, automatique, etc. Ils donnent ces cours en « co-animation » avec des enseignants de FLE. Tous les deux dirigent des travaux des apprenants (mini-mémoires). À Montpellier, des professeurs ou des doctorants encadrent les travaux de mini-mémoires en collaboration avec des enseignants de FLE. Chaque étudiant s'organise avec son tuteur pour être dirigé dans ses travaux dans le cadre de certaines heures. La notation du mini-mémoire porte sur la langue et le contenu scientifique.

Les enseignants ne suivent pas un déroulement rigide ou fixe des activités. Mais ils sont pour une souplesse du déroulement du programme dans le but de prendre en considération certains facteurs externes qui pourraient avoir une influence sur le processus éducatif : besoins des apprenants, temps accordé à l'apprentissage, matériaux disponibles, lieu de l'apprentissage (francophone ou non). Ils soulignent l'importance des compétences du

concepteur qui doit adapter le contenu proposé selon la situation de la formation. « *Le montage pédagogique et le choix d'une activité plutôt qu'une autre ne peuvent être définis une fois pour toutes. Les programmes doivent coller à « la réalité » et la réalité est toujours un peu imprévisible. Ainsi la mise en place de programmes de formation spécialisés et c'est sans doute un de leurs intérêts, mobilise les meilleures qualités des enseignants : leur aptitude à la créativité et à l'adaptation continuelle...* » (Henao & Eurin, 1990 : 119)

De leur côté, Henao et Eurin soulignent les avantages d'un programme d'auto-formation assistée (AFA). Un tel programme est destiné à un public professionnel qui se distingue par certaines caractéristiques : emploi du temps chargé, recherche d'un lieu d'apprentissage pratique et volonté d'avoir un enseignement efficace et de réaliser un progrès tangible. Elles notent que l'apprenant de FOS préfère des modes d'apprentissage de plus en plus individuels vu les contraintes de ses activités professionnelles. Cette individualisation nécessite le changement du système éducatif dit classique. Dans le cadre de l'Institut National de la Recherche Agronomique (INRA), Daphane Goodfellow, enseignante d'anglais, a conçu des programmes AFA qui sont le fruit de quelques constats concernant le système éducatif suivi : passivité des apprenants, manque de temps personnel, irrégularité des apprenants à cause de contraintes professionnelles et faible motivation des apprenants. Pour y faire face, le système AFA se fixe les objectifs suivants :

- «1- Aider les apprenants à identifier clairement leurs besoins,
- 2- Mettre à leur disposition le plus grand nombre de ressources matérielles,
- 3- Apporter l'aide pédagogique indispensable pour permettre à l'apprenant de dégager une stratégie d'apprentissage personnelle,
- 4- Créer les conditions psychologiques qui permettent d'entretenir la motivation,
- 5- Fournir les éléments nécessaires à la construction d'un parcours pédagogique conforme aux besoins en accord avec la stratégie dégagée (guide d'apprentissage),
- 6- Assurer le suivi pédagogique nécessaire,
- 7- Proposer des auto-évaluations et des préparations aux examens»

(Henao & Eurin, 1990 : 120)

Pour réaliser ce programme, l'enseignante a suivi quatre étapes :

- **L'identification des besoins individuels**

Elle vise à déterminer les contenus à enseigner. Étant adultes, ces professionnels savent bien leurs besoins et dans quelles situations ils vont pratiquer la langue cible. D'où le choix du contenu au niveau des sujets à aborder et des compétences langagières à développer (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, etc.)

- **La constitution d'un centre de ressources**

Ce centre vise à collecter toutes les ressources pédagogiques indispensables dans le domaine visé (documents écrits, cassettes audio, manuels, cassettes vidéo, disquettes, dictionnaires, CDROM, vidéodisques, etc.). Ces supports sont, d'une part, « *très ciblés* » pour répondre aux besoins spécifiques du public. Mais d'autre part, au niveau économique, ils ne sont pas rentables vu qu'ils sont destinés à un public assez restreint. L'accès au centre de ressources devrait être facile aux apprenants soit de leur lieu de travail soit de leur lieu de vie. Henao et Eurin indiquent que cet accès est possible grâce à « *la gestion informatique* » sans préciser comment se déroule cette gestion ni sa nature. Elles proposent également des activités d'exercices accompagnés de leur correction en vue d'aider l'apprenant à avancer seul dans son programme,

- **La détermination d'un programme de travail**

Après l'identification des besoins, le système d'AFA propose aux étudiants de prendre conscience de leurs contraintes, puis les invite à déterminer leur programme de travail en fonction de leurs objectifs. Mais nous nous demandons comment les apprenants peuvent être capables de déterminer un programme dont ils ignorent le contenu,

- **Un suivi pédagogique**

L'apprentissage dans le système d'AFA commence par un stage où les animateurs enseignent aux apprenants comment se déroulera la procédure d'apprentissage proposée en présentant les différentes ressources du centre. Chaque apprenant a la possibilité de travailler seul ou en binôme. Il peut choisir son partenaire au cours du stage. Le suivi pédagogique comprend également la tenue de réunions et de séances de conversations avec les apprenants. Henao et Eurin mettent en relief trois caractéristiques principales du système AFA. D'abord, il libère l'enseignant de ses cours répétitifs pour consacrer son temps à réaliser d'autres activités : correction des travaux écrits, cours de civilisation, conversation, etc. Ensuite, il s'agit d'un système exigeant qui nécessite une organisation efficace des ressources humaines et matérielles. Enfin, l'AFA est un système « *ouvert* » qui permet de changer le contenu pour supprimer ou introduire de nouveaux cours, ce qui aide l'enseignant à suivre les nouveaux développements dans un domaine donné.

3-3 La mise à niveau linguistique des géologues indonésiens

Le secteur « Français de spécialité » du Centre de Linguistique Appliquée de Besançon (CLAB) a mené beaucoup de travaux sur les problèmes auxquels font face les scientifiques étrangers dans la structuration des discours spécialisés. Ces travaux d'analyse discursive ont pour mission d'aider les apprenants à produire des textes spécialisés à la fois cohérents, structurés et compréhensibles. En fait, la notion de la cohérence a fait son apparition depuis les années 1970 grâce aux apports de la linguistique textuelle. Ensuite, elle s'est introduite dans la didactique notamment en « français fonctionnel ». Rûck considère la cohérence comme un objectif d'apprentissage :

« Produire avec cohérence le texte monologique exigé par la situation, (...) comme quelque chose de clos (avec début et fin identifiable), (...) en tenant compte du niveau de langue exigé par la catégorie textuelle, de telle manière que l'auditoire puisse recevoir et juger ce texte d'une manière pertinente par rapport à l'intention. Le locuteur doit maîtriser les règles fondamentales de la textualisation. » (Rûck, 1980 : 52)

Dans un article collectif, Lebeaupin, Le Ninan et Schmitt (1990), chercheurs au CLAB, soulignent l'importance de maîtriser certains outils linguistiques par les apprenants tels que les organisateurs temporels et les relations temporelles, les anaphores pronominales et lexicales, les subordinations complétives et circonstancielle, etc. En suivant cette approche, le CLAB a effectué la mise à niveau linguistique d'un groupe de géologues indonésiens entre 1987 et 1988. À travers des textes spécialisés, les enseignants du CLAB ont travaillé la cohérence sous deux aspects. Le premier porte sur la compréhension écrite où on met l'accent sur les relations causales tandis que le second concerne la production de textes à partir de reformulations successives. Les relations causales établissent un lien logique qui est assez fréquent dans le discours spécialisé. Les apprenants du français scientifique doivent être capables de repérer ces relations causales d'autant plus que *« ce type de relations apparaît de façon extrêmement fréquente dans le discours scientifique, notamment dans la phrase explicative, lorsqu'il s'agit de donner les raisons d'un phénomène »* (Vigner, 1979 : 119). Avec un public de géologues indonésiens, les enseignants du CLAB ont travaillé des textes portant sur des événements géologiques basés sur des relations causales. Les apprenants doivent indiquer les événements liés par ce type de relation et aussi les outils linguistiques utilisés. C'est le cas du texte suivant :

« La collision de deux plaques lithosphériques entraîne la formation de différentes structures à fort relief. Lorsqu'une croûte océanique très chargée en sédiments plonge dans l'asthénosphère, ces sédiments ne s'enfoncent pas, mais se plient en accordéon contre la croûte continentale. Sous l'effet des contraintes, ils subissent des cassures qui vont produire des mouvements verticaux. » (Extrait de *Science et Vie*, n° spécial « La terre », 1987)

Ce texte fait l'objet d'une analyse fine en vue de souligner les relations causales entre les différentes phrases. Pour ce faire, l'enseignant entame une classification « causale » des phrases du texte qui se présente ainsi :

<i>La collision de deux plaques lithosphériques entraîne</i>	(e1c)
<i>La formation de différentes structures à fort relief.</i>	(c2c)
<i>Lorsqu'une croûte océanique très chargée en sédiments</i>	(e3)
<i>Plonge dans l'asthénosphère,</i>	
<i>ces sédiments ne s'enfoncent pas, mais se plient en</i>	(e4c)
<i>accordéon contre la croûte continentale</i>	
<i>Sous l'effet des contraintes,</i>	(e5c)
<i>ils subissent des cassures qui vont produire</i>	(c6c/c6c)
<i>des mouvements verticaux</i>	(e7c) »

(Lebeaupin, Le Ninan et Schmitt, 1990 : 144)

À droite, nous trouvons des symboles qui indiquent que la partie de la phrase est une cause comme (e1c) ou une conséquence (c2c). Notons également que les mots soulignés indiquent la présence des relations causales. Nous constatons aussi que les causes sont citées avant les conséquences, ce qui reflète la chronologie réelle des événements. L'enseignant découvre que les apprenants comprennent les relations causales entre 1c et e4 où les phrases s'enchaînent sous forme « cause-effet ». Par contre, ils n'arrivent pas à comprendre les autres phrases (e5, c6, e7) vu leur organisation complexe. Or, c6 est à la fois la conséquence d'e5 et la cause d'e7.

L'enseignement des relations causales dans des textes spécialisés fait face à plusieurs difficultés. D'abord, les apprenants débutants ont du mal à comprendre ce type de relation notamment dans une syntaxe complexe. Pour sa part, l'enseignant trouve des difficultés à travailler tout seul ce type de textes à cause de sa méconnaissance de la spécialité en question. Il est donc obligé d'avoir recours à un spécialiste afin de faciliter l'exploitation pédagogique d'un texte dominé par les relations causales. Ce recours à un spécialiste n'est pas toujours possible, ce qui pousse l'enseignant à ne changer ni le contenu ni la forme du texte. Or, une telle situation remet en question le rôle de l'enseignant du français de spécialité qui se montre parfois incapable de rendre la compréhension des textes spécialisés accessibles pour ses apprenants (voir la difficulté de l'enseignant face à des textes spécialisés traités plus haut).

- La reformulation des textes spécialisés

À travers les activités didactiques proposées, les enseignants du CLAB font acquérir à leurs apprenants la compétence de rédiger un texte qui doit être à la fois cohérent et spécialisé. Cette cohérence du texte doit être basée sur une construction interne au niveau de sa

progression aussi bien logique que thématique. Pour ce faire, l'apprenant fait face à deux difficultés. D'une part, il doit proposer « *une schématisation en français à une représentation mentale qu'il a construite* » (Ibidem : 145). D'autre part, il faut que la schématisation proposée soit bien perçue par le destinataire déterminé. Pour mener cette activité, les enseignants du CLAB ont expérimenté le texte suivant qui est l'énoncé d'un problème pour en faciliter la compréhension. Pour y parvenir, ils ont incité les apprenants à mener des réécritures successives. Celles-ci les aident à tenir compte de modifications à effectuer en vue de rendre le texte plus accessible. Ce texte fait partie des dossiers réalisés par des enseignants vietnamiens. Il a été expérimenté au CLAB avec des étudiants de nationalités et spécialités différentes ayant un niveau intermédiaire

Texte à reformuler : PROBLÈME

Un dégoûtant cycliste habite une sordide localité située à dix-huit jolis kilomètres de l'infâme gare la plus proche. A quelle bonne heure doit-il partir de chez lui pour prendre le train pourri à huit heures féériques dix minutes exquis ? Le stupéfiant cycliste fait en moyenne quinze radieux kilomètres à l'heure immarcescible et désire arriver à la gare effroyable vingt-cinq éblouissantes minutes avant le départ monstrueux du train difformé »

(Ibidem : 146)

Les concepteurs de cette formation n'indiquent pas exactement le déroulement des activités mais ils se contentent de souligner la nécessité d'analyser le texte avant de le rendre plus « lisible ». Ils présentent sept reformulations possibles dont nous citons les trois suivantes:

1) « *Un cycliste habite une localité située à dix-huit kilomètres de la gare la plus proche. À quelle heure doit-il partir de chez lui pour prendre le train à huit heures dix minutes ? Le cycliste fait en moyenne quinze kilomètres à l'heure et désire arriver à la gare vingt-cinq minutes avant le départ du train* »

2) « *Un cycliste habitant (qui habite) une localité située à dix-huit kilomètres de la gare la plus proche fait en moyenne quinze kilomètres à l'heure. Il désire arriver à la gare vingt-cinq minutes avant le départ du train de huit heures dix qu'il veut prendre. A quelle heure doit-il partir de chez lui ?* »

3) « *A quelle heure un cycliste doit-il partir de chez lui pour prendre le train à huit heures dix.*

On sait par ailleurs :

- qu'il habite une localité distante de dix-huit kilomètres de la gare la plus proche.

- que sa vitesse est en moyenne de quinze kilomètres à l'heure.

- et qu'il désire arriver à la gare vingt-cinq minutes avant le départ du train »

(Ibidem : 146-147)

Cette dernière reformulation facilite mieux la compréhension du problème. D'un côté, elle met en tête du texte le problème posé en vue d'attirer l'attention du destinataire. D'un autre côté, elle classe les informations données d'une façon précise selon les méthodes mathématiques. À travers cet exercice, l'apprenant est en mesure de prendre connaissance de différentes façons possibles et des modifications à faire en vue de rendre le texte plus

compréhensible. Lebeaupin, Le Ninan et Schmitt vont même plus loin en soulignant que l'enseignant du français de spécialité « *doit permettre à l'apprenant d'être l'architecte de sa pensée et de sa créativité en français, de façon que, dans une visée communicative, celles-ci fassent écho chez le destinataire* ». (Ibidem : 149). Pour atteindre le niveau visé par les chercheurs du CLAB, il faut que les apprenants maîtrisent un certain niveau de français dans leur domaine spécialisé. Nous avons déjà affirmé à maintes reprises le rôle indispensable des apprenants dans la détermination des besoins linguistiques et les objectifs à atteindre dans les situations cibles. L'apprenant a besoin certes de rendre ses textes plus accessibles mais il a besoin avant tout de comprendre le lexique, les thèmes et les structures récurrentes dans son domaine de spécialité. Reste à préciser que les deux exemples présentés par le CLAB privilégient certaines compétences linguistiques notamment la compréhension et la production écrite en négligeant l'aspect oral qui constitue une des compétences importantes dans l'apprentissage spécialisé.

3-4 Cours d'histoire pour des étudiants jordaniens

En vue de mieux préparer leurs étudiants au marché du travail, l'Université du Yarmouk à Irbid et l'Université de Jordanie à Amman ont décidé de mettre en place des enseignements de spécialité en français. Parmi les différentes options proposées, nous trouvons celle du français du tourisme. Cette option se compose de cinq cours dont un est destiné à étudier l'histoire de la Jordanie. Un guide touristique jordanien doit avoir un niveau satisfaisant des connaissances historiques de son pays en vue d'assurer sa fonction avec des touristes francophones. Au cours de la préparation de ce cours d'histoire, trois questions se sont posées :

- Quel enseignant prendra la charge de ce cours ?
- En quelle langue ce cours sera-t-il dispensé ?
- Selon quelles modalités de travail ?

Certains responsables des deux universités ont proposé de faire appel à un enseignant du département d'histoire ayant un niveau satisfaisant en français. Mais le cours d'histoire proposé a deux objectifs: l'acquisition des connaissances historiques (tâche assurée par un historien) et la capacité d'exposer ces connaissances en français au public visé (tâche d'un enseignant de français). Donc, il faut un enseignant qui soit capable d'élaborer des activités didactiques en vue d'amener ses étudiants à oraliser ces connaissances en français. Au département d'histoire, les cours sont dispensés en arabe, ce qui oblige les étudiants à les

traduire plus tard en français. Or, on peut éviter cette traduction si les cours sont donnés en français. En outre, au département d'histoire, les cours développent chez les étudiants les compétences d'écoute et de lecture mais toujours en arabe. Donc la solution convenable est de trouver un enseignant au département de français capable d'élaborer les différentes activités didactiques en français. Les difficultés pour trouver l'enseignant convenable étant résolues, ce dernier devait travailler avec des spécialistes d'histoire afin de savoir le contenu à enseigner aux étudiants. Ces historiens sont capables de valider le contenu des cours. C'est pourquoi l'enseignant a fait appel aux historiens de la Maison de l'Orient Méditerranéen de l'Université de Lyon II.

Quant aux modalités d'enseignement, il y avait deux possibilités : soit donner un cours d'histoire en arabe suivi d'un cours de français, soit travailler l'histoire et le français en même temps. Les responsables de cet enseignement spécialisé ont opté pour le second choix. Plusieurs activités ont été proposées. Par exemple, nous trouvons un exercice de QCM qui vise à évaluer le niveau des connaissances des étudiants avant le cours

Que savez-vous des Nabatéens

Par deux, discutez et cochez la ou les bonne(s) réponses.

- 1) Les Nabatéens sont un peuple d'origine :
- arabe - grecque - juive - sémite - romaine
- 2) Leur capitale était :
- Damas - Bosra - Petra - Karak - Ma'an
- 3) Ils sont originaires :
- de la Syrie actuelle - du Koweït actuel - du sud de la péninsule arabe
- de l'Irak actuel - de la Turquie actuelle
- 4) Ils faisaient des commerces avec :
- des aromates - de l'or - des tissus - des pierres précieuses
- des esclaves
- 5) Un nomade, c'est quelqu'un qui :
- voyage beaucoup - cultive des terres - n'est pas sédentarisé
- est commerçant - vit sous une tente.
- 6) La chute du royaume des Nabatéens a été causée par :
- Les Romains - Les Grecs - Les Juifs - les Arabes
- 7) La Nabatène a des frontières communes avec :
- Le califat omeyyade - Israël - Le Décapole - La Perse -
L'empire byzantin
- 8) Les Nabatéens utilisent pour se déplacer :
- Des chameaux - Des chevaux - des bateaux - des
charrettes - des ânes⁴⁰ »

Pour répondre à cet exercice, les étudiants peuvent travailler en petits groupes pour qu'ils puissent échanger leurs connaissances sur les Nabatéens et préparer également le contenu du cours suivant.

⁴⁰ Université de Lyon II : ressources sur le français de spécialité : www.univ-lyon2.fr/

L'enseignant a proposé une autre activité visant à familiariser les étudiants avec la notion de source historique en comparant les différentes sources. La classe est divisée en deux groupes : le premier prend le texte de *Diodore* tandis que le deuxième groupe prend celui de *Strabon*. Les deux textes portent sur le même thème: *les Nabatéens*. D'abord les étudiants commencent à préparer le texte chez eux en répondant aux questions suivantes :

- Cherchez des informations sur l'auteur.
- Où vivent les Nabatéens ?
- Quelles sont leurs coutumes ?
- Comment gagnent-ils leur vie ?
- Pourquoi survivent-ils mieux dans le désert que les autres ?

Voici deux extraits⁴¹ de deux textes donnés aux étudiants :

<i>Diodore de Sicile : bibliothèque historique, livre 19, XCIV, 1-9</i>	<i>Strabon : Géographie, Livre 16, 4.21+26</i>
<i>Antigone, après avoir recouvré sans lutte toute la Syrie et la Phénicie, projeta une expédition contre le territoire des Arabes qu'on appelle Nabatéens. (...) Pour ceux qui les ignorent, il est utile de rapporter les usages de ces Arabes, grâce auxquels, semble-t-il, ils sauvegardent leur liberté. Ils vivent en plein air et appellent patrie ce territoire sans hésitations, qui n'a ni rivières ni source abondantes pouvant ravitailler en eau une armée ennemie. Ils ont pour coutume de ne pas semer de grains, de ne pas planter d'arbres fruitiers, de ne pas boire de vin et de ne pas construire de maisons. Si quelqu'un est pris à agir autrement, le châtement est la mort. Ils suivent cette coutume parce qu'ils croient que, pour pouvoir en jouir, les possesseurs de ces biens se laissent aisément contraindre par les puissants à exécuter leurs ordres.</i>	<i>Les premiers peuples près de la Syrie qui habitent en Arabie Felix (l'Arabie heureuse) sont les Nabatéens et sabéens. Ils dévastaient souvent la Syrie avant qu'ils ne deviennent sujets des Romains ; mais maintenant eux et les syriens sont assujettis aux Romains. La Métropole des Nabatéens est Petra, comme on l'appelle ; car elle est située dans un site qui à l'intérieur est lisse et plat, mais est fortifié tout autour par des rochers, les parties intérieures ayant des sources en abondance, tant pour des emplois domestiques que pour l'arrosage des jardins. A l'extérieur du circuit des rocs, la plus grande partie du territoire est désertique, surtout celle qui va vers la Judée. Ici se trouve aussi la route la plus courte qui va vers Jéricho, un voyage de trois ou quatre jours, et vers le bosquet de palmiers, un voyage de cinq jours.</i>

Tableau 13 : comparaison entre deux extraits sur les Nabatéens

Lors de la confrontation des deux groupes, chaque étudiant oralise les connaissances du texte qu'il a déjà préparé. Une telle activité permet de travailler l'expression orale qui est la compétence capitale chez les futurs guides touristiques jordaniens. De même, le concepteur de FOS en histoire propose aussi un texte qui comprend de fausses informations sur les Nabatéens. Il demande à ses apprenants de les repérer en travaillant en petits groupes. Cette activité les amène à consolider leurs connaissances historiques du sujet en question. Citons un extrait de ce texte à erreurs :

Les Nabatéens sont un peuple d'origine juive qui est arrivé en Idumée au 6^{ème} siècle av.J.C. Dès leur arrivée, ils se sont sédentarisés et ont construit la ville de Petra. Ils ont choisi cet endroit premièrement parce qu'il était presque impossible de prendre la ville par la force, vu sa position géographique, deuxièmement parce que l'endroit était

⁴¹ Ibidem.

le confluent de plusieurs routes majeures, l'une venant de la Syrie, l'autre de la Méditerranée et la troisième d'Afrique.

Les Nabatéens étaient des commerçants vivant du commerce des aromates. Les aromates étaient transportés par de grandes caravanes qui traversaient le désert. Leur problème principal était le manque d'eau, parce que les oasis étaient très dispersées. A cause de cela, ils donnaient à boire à leurs animaux seulement tous les trois jours pour qu'ils n'aient pas tout le temps besoin d'eau⁴².

Pour inciter les étudiants à prendre la parole devant la classe, le formateur leur demande de choisir un thème dans la liste qui comprend les sujets suivants :

- Le mode de vie des Nabatéens avant la sédentarisation,
- Les activités commerciales des Nabatéens,
- Pourquoi les Nabatéens ont-ils choisi Petra comme capitale?
- La façon dont les Nabatéens ont perdu leur indépendance,
- Les causes du déclin économique des Nabatéens.

Lors de la prise de parole de chaque étudiant, le reste de la classe peut prendre des notes, critiquer, discuter et corriger cette présentation orale.

À travers cette expérience de FOS, nous constatons que l'enseignant a réussi à atteindre deux buts principaux : l'un linguistique, l'autre cognitif. Le premier est réalisé grâce à l'acquisition du lexique et des expressions spécialisés qui aident les étudiants à comprendre et à exprimer des connaissances en français tandis que le second consiste à véhiculer des connaissances en histoire. Il semble important de souligner que l'évaluation du niveau des étudiants se fait avant la formation. Une telle démarche est capitale en FOS dans la mesure où elle donne à l'enseignant les informations nécessaires sur les caractéristiques de ses apprenants. Notons également que le formateur a réussi à adapter la formation proposée aux besoins et aux objectifs visés. Il privilégie les compétences de la compréhension et de l'expression orales dont les étudiants auront besoin dans leur travail en tant que guides touristiques. Reste à mettre en lumière le mode d'apprentissage où chaque étudiant participe activement au cours : préparation des cours, travail en petits groupes, prise de parole, correction de textes à erreurs, etc.

3-5 Préparation des étudiants étrangers à étudier en France

Dans le chapitre précédent, nous avons montré que le public étudiant constitue une des catégories les plus importantes au sein des publics de FOS. Une telle réalité a incité beaucoup

⁴² Ibidem.

de didacticiens à élaborer des cours de FOS en vue de préparer des étudiants non francophones à suivre des études dans une université française ou à effectuer des stages dans les laboratoires français. Mangiante et Parpette (2004) proposent une activité de FOS qui a pour fonction de développer chez les apprenants la compétence de la compréhension orale des cours magistraux. Il s'agit d'un cours de Relations internationales en première année de droit :

« Transcription :

Donc la prise de conscience du développement des problèmes émerge très exactement à la conférence de Bandung- je vais vous écrire, ça vous rappelle de bon souvenirs. La conférence de Bandung, elle a eu lieu en 1956-Bandung, c'est en Indonésie hein, c'est pas en Afrique du Sud, c'est pas en Afrique, c'est en Indonésie Bandung, quand je donne quelquefois des cartes, ça crée...y a quelquefois des surprises. Donc Bandung, c'est en 1956, et à cette conférence va émerger- je vais vous l'écrire mais je cherche une place désespérément sur le tableau, Bandung- donc va émerger à cette conférence un concept aussi que vous connaissez bien, le concept de tiers-monde (...) Alors aujourd'hui le concept de tiers monde est un peu mis au placard, on l'utilise quasiment plus, ça fait partie des figures historiques, on parle au contraire de Sud, et on met généralement l'expression...on utilise l'expression les sud, sans mettre de s à sud évidemment, et dans la catégorie des sud, il y a un certain nombre de distinctions. Alors, il y a un certain nombre de distinctions, et on va distinguer plusieurs types de pays. On distingue donc plusieurs types de pays. On va distinguer d'abord les PMA, les pays les moins avancés, - donc là vos souvenirs de géographie sont encore très présents- les pays...les PMA donc, les pays les moins avancés, ils se caractérisent par trois critères. Premier critère, un PNB inférieur à 765 dollars, un taux d'analphabétisation inférieure à 20%, et une activité industrielle qui représente moins de 10% du PIB. Donc environ 48 Etats sont actuellement placés dans les PMA (...) »

(Lacono G., Relations Internationales, Université Lyon 2, 2001, repris par Mangiante & Parpette, 2004 : 87)

Dans ce support didactique, nous constatons l'authenticité du discours qui est basée sur une organisation discursive qui est marquée par la superposition des énoncés secondaires à l'énoncé principal qui tourne autour du concept du tiers-monde qui a vu le jour à la conférence de Bandung en 1956. Quant aux énoncés secondaires, ils portent sur :

- La prise en compte des connaissances des étudiants présents,
- Le constat d'un problème matériel : la recherche d'une place sur le tableau pour écrire,
- Les répétitions des mêmes phrases pour permettre aux étudiants de prendre des notes,
- La reformulation d'une même expression en vue de faciliter la compréhension des étudiants.

Pour exploiter ce support en classe de FOS, Mangiante et Parpette (2004) proposent les exercices suivants:

- 1) Sensibiliser les étudiants à l'alternance entre l'énoncé principal et les énoncés secondaires tout en distribuant la transcription du cours,
- 2) Élaborer des exercices de compréhension orale portant d'abord sur l'énoncé principal et ensuite successivement sur les énoncés secondaires,
- 3) Proposer des exercices visant à bien cerner l'énoncé principal et à demander aux étudiants de reconstituer les énoncés secondaires,
- 4) Faire classer les énoncés secondaires par rapport à leur fonction : rappel, alerte, référence à un problème matériel, etc.
- 5) Repérer les reprises en indiquant s'il s'agit de simples répétitions, de précisions ou de rectifications du premier énoncé.

Notons que la plupart des étudiants ne sont pas habitués à ce type de discours dans un cours de FLE qui est marqué par la linéarité qui évite toute sorte de suspension, ou de répétitions, etc. Un tel discours pédagogique semble être proche de la réalité à laquelle feront face les étudiants étrangers. C'est pourquoi qu'il paraît indispensable de faire intégrer ce type de discours dans les cours de FOS afin que les étudiants soient capables de comprendre les cours donnés aux universités françaises.

3-6 L'approche modulaire du CRAPEL

Le Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques en Langues (CRAPEL) de l'Université Nancy II a élaboré la méthode « *Vacances Cubaines* » en coopération avec l'École des hautes études d'hôtellerie et de tourisme de la Havane à Cuba. Cette méthode est basée sur des modules qui prennent en considération trois principes essentiels :

- **L'approche communicative** : Les objectifs d'apprentissage sont définis non seulement en termes de savoirs linguistiques mais aussi de savoir-faire communicatifs.
- **L'approche cognitive** : Cette approche se fait en trois étapes à savoir :
 - Des activités de découverte pour observer et analyser des phénomènes langagiers,
 - Des activités de mise en pratique où l'apprenant se trouve dans des situations d'utilisation des savoirs sous le contrôle de l'enseignant,
 - Des activités d'utilisation où l'apprenant met en œuvre ses savoirs et ses savoir-faire dans des situations moins contrôlées afin qu'il puisse s'évaluer.

- **L'autonomisation de l'apprenant** : C'est à l'apprenant d'assurer son propre apprentissage dans la mesure où le rôle de l'enseignant se limite à organiser l'apprentissage guidé tout en développant chez les apprenants leur capacité d'apprendre. Pour ce faire, l'enseignant s'attache à discuter avec les apprenants sur les choix pédagogiques : thèmes, activités, supports sans oublier de proposer des pistes de travail individuel. Cette recherche d'autonomisation est assurée par :
 - Des consignes d'apprentissage rédigées dans la langue maternelle des apprenants (l'espagnol)
 - Des conseils d'apprentissage (sur les façons de mémoriser du vocabulaire, d'améliorer la prononciation, de s'évaluer, etc.) rédigés dans la langue maternelle,
 - La transcription intégrale des enregistrements,
 - Les propositions de corrigés pour tous les exercices.

Voici un des modules proposés dans cette méthode :

Relations avec la clientèle

Module 4 : Vendre un produit touristique

S'informer : nous et les autres

Activité 1 : s'informer sur les goûts des français en matière de vacances

Activité 2 : se sensibiliser aux comportements appropriés à un entretien de vente

Apprendre à communiquer

Compréhension orale

- S'exercer

Activité 1 : comprendre les réactions d'un client lors d'entretiens de vente

Activité 2 : comprendre les demandes de renseignement d'un touriste

- Se lancer

Activité 3 : comprendre les interventions d'un client au cœur d'un entretien de vente

Expression orale

- Se préparer

Activité 1 : découvrir ce qu'est un argument de vente

Activité 2 : découvrir le lexique et les structures utiles pour faire une description positive

Activité 3 : découvrir les moyens linguistiques pour faire des suggestions lors d'un entretien de vente.

Activité 4 : découvrir des expressions utiles pour accueillir un client, identifier sa demande, l'inciter à acheter et conclure une transaction.

- S'exercer

Activité 6 : s'entraîner à faire une description positive d'un lieu.

Activité 7 : s'entraîner à faire des suggestions lors d'entretiens de vente de produits touristiques.

Activité 8 : s'entraîner à expliquer un produit touristique

Activité 9 : s'entraîner à inciter un client à acheter une réservation

- Se lancer

Activité 10 : vendre un produit touristique

Conseils pour apprendre

Le rôle de la grammaire dans l'apprentissage de l'expression orale

Modèle de correction

Transcriptions

**Tableau 14 : Un modèle de l'approche modulaire
(Bailly & Castillo, 2003 : 122-123)**

Les deux auteurs mettent l'accent sur les apports de cette approche modulaire dans l'enseignement/apprentissage du FOS. D'abord, cette approche favorise la communication sans attendre d'acquérir un certain niveau linguistique en langue cible (mots, règles grammaticales et phonologiques, etc.). Ensuite, elle répond de manière rapide aux besoins des apprenants, ce qui rend ces derniers plus motivés à suivre cet apprentissage tout en ayant une attitude positive vis-à-vis de l'acquisition d'une nouvelle langue. Enfin, cette approche modulaire a l'avantage de pouvoir réunir des groupes hétérogènes en termes de niveau et de métiers qu'on peut gérer sur les plans administratif, financier et pédagogique.

3-7 Un cédérom du français médical pour des médecins chinois

- L'origine du cédérom

La région Rhône-Alpes a des relations de coopération avec la municipalité de Shanghai en Chine y compris l'Université médicale et son centre de formation au français fonctionnel. Ces relations existent à trois niveaux :

- Depuis 1991, le Centre Universitaire d'Études Françaises (CUEF) envoie un enseignant spécialiste à Shanghai pour une mission d'enseignement, de coordination et de recherche,
- Des médecins français assurent des cours théoriques et pratiques aux étudiants chinois dans la filière francophone à Shanghai,
- Les Centres Hospitaliers Universitaires (CHU) français accueillent des médecins chinois comme « faisant office » d'internes pour une durée d'un an.

À travers ces relations de coopération, les enseignants français à Shanghai et les chefs de service des CHU ont constaté le niveau faible des étudiants chinois. Ces derniers ont du mal à communiquer avec les patients et leurs collègues francophones. Une telle situation entrave la réalisation des objectifs escomptés de l'apprentissage suivi par les médecins chinois. C'est pourquoi, la région Rhône-Alpes a demandé au CUEF d'élaborer un programme de formation destinée à faciliter l'apprentissage des médecins chinois. Après avoir analysé les besoins des étudiants chinois, les concepteurs du CUEF ont étudié le système d'enseignement/apprentissage dans la filière francophone à Shanghai. Il est dominé par la méthodologie traditionnelle marquée par l'écrit et la traduction. Ils ont également constaté que les enseignants chinois maîtrisant le français médical sont rares. Aussi le CUEF a-t-il proposé

d'élaborer un cédérom⁴³ de français médical qui pourrait être un matériel complémentaire des cours suivis par les médecins chinois.

- L'élaboration du cédérom

L'élaboration du cédérom a connu trois étapes avant de voir le jour. Premièrement, les concepteurs ont commencé par l'analyse d'une quinzaine de cédéroms grand public de médecine notamment celui d'*Encyclopédie de la santé*⁴⁴ (EDUSOFT, 1998). Ce cédérom a attiré l'attention des concepteurs parce qu'il contient une cinquantaine de vidéos qui sont à la fois simples, courtes et intéressantes. Ils en ont sélectionné 29. Deuxièmement, les concepteurs ont cherché un générateur d'activités. Ils ont choisi *Hot Potatoes* qui présente des activités assez diversifiées (QCM, exercices lacunaires, remise en ordre, etc.). Quant à la troisième étape, elle concerne la conception du cédérom qui suit la progression suivante : « *Un travail préparatoire avant le visionnement du document, des activités de compréhension et un travail sur le lexique propre au domaine médical et aux spécificités des textes selon leurs objectifs communicatifs* » (Louveau & Tolas, 2003 : 127). Les concepteurs ont élaboré 300 activités à partir de différentes vidéos. Ces activités ont été ensuite informatisées. Selon les concepteurs, leur difficulté consiste à faire un tri dans les activités de *Hot Potatoes* qui leur ont paru limitées et répétitives.

- La description du cédérom

Le menu proposé contient 29 thèmes médicaux classés par ordre alphabétique (*acné, digestion, système endocrinien, etc.*) avec les objectifs linguistiques liés à chaque thème. L'utilisateur a la possibilité de choisir le thème qui l'intéresse. En cliquant sur un des thèmes proposés, on découvre la page d'accueil du thème choisi. Celle-ci comprend une première image de la vidéo et quatre rubriques: *se préparer, visionner, comprendre et pratiquer*. L'utilisateur peut sélectionner la rubrique qu'il veut sans avoir un parcours obligatoire à suivre. Il a également accès à un tableau indiquant les différentes rubriques avec les activités proposées. Quant aux quatre rubriques, elles constituent la colonne vertébrale de la méthodologie du cédérom:

⁴³ Les concepteurs sont des enseignants de l'Université Stendhal-Grenoble3 : François Mangenot, Elisabeth Louveau (CUEF), Jaqueline Tolas (CUEF), et d'étudiants du DESS « Formateur concepteur multimédia appliqué à l'enseignement des langues » de l'Université Stendhal : Yu Chen, Nathalie Carrière, Florence Gelmo.
⁴⁴ *Encyclopédie de la santé*, TLC-Edusof, The Learning Company, 1998.

- *Se préparer*

Il s'agit de sensibiliser l'utilisateur au thème proposé dans la rubrique suivante tout en créant chez lui une zone d'attente qui le pousse à faire des hypothèses. Par exemple, à propos du thème « *Brûlures d'estomac* », les consignes données prennent la forme de questions : « *De quelle partie va-t-on parler ?, De quel appareil va-t-on parler ?, connaissez-vous les mots suivants ?* ». De telles questions ne font que préparer l'utilisateur à la deuxième étape.

- *Visionner*

Elle porte sur le visionnement du thème en question qui se fait de deux manières. D'abord, l'utilisateur découvre visuellement le document sans le son. Cette première découverte permet de confirmer ou d'infirmer ses hypothèses déjà formulées dans l'étape précédente. Ensuite, le deuxième visionnement est accompagné du son, ce qui donne une compréhension globale du thème en question.

- *Comprendre*

Dans cette étape, l'utilisateur passe à une écoute active qui lui permet de repérer des mots-clés du document. L'utilisateur est amené à répondre à la question suivante: « *Combien de fois avez-vous entendu les mots suivants ?* ». Une telle question montre quels sont les informations et les mots pertinents à retenir sans passer par une compréhension linéaire. L'utilisateur trouve des activités de repérage des thèmes et des informations essentielles: des exercices vrai/faux, des exercices d'appariement de début et de fin de phrase, des activités de hiérarchisation des idées-clés. Le cédérom fournit aussi à l'utilisateur aussi des aides pour comprendre le document: l'image, les commandes vidéo et la transcription du document sonore qui n'est accessible qu'à la première page pour éviter une consultation systématique pendant les exercices.

- *Pratiquer*

La quatrième étape vise à réaliser des objectifs fonctionnels, lexicaux et grammaticaux. Dans cette étape, l'accent est mis sur quatre thèmes médicaux : l'anatomie, la physiologie, la pathologie et la thérapie. Louveau et Tolas (2003) soulignent huit objectifs fonctionnels à atteindre à travers cette rubrique : décrire la composition, caractériser, localiser, décrire des fonctions, décrire un fonctionnement

et un processus, décrire le changement, décrire des causes et des conséquences et décrire les finalités d'une thérapie. Quant aux objectifs linguistiques, ils sont réalisés grâce aux activités discursives concernant le fonctionnement d'un texte descriptif et explicatif. Les deux auteurs soulignent que ces activités se font selon les possibilités de l'outil et la situation de l'apprenant en apprentissage autonome. Vu l'importance de la compétence lexicale chez les spécialistes, l'utilisateur trouve des activités lexicales dans cette étape : certaines portent sur la sémantique, d'autres sur la morphologie. Le cédérom propose également des exercices de conceptualisation à partir de préfixes et de radicaux grecs (*anti-*, *intro-*, *péri-*, *arrière-*, *avant-*, *trans-*, *bi-*, *epi-*, etc.). D'après les premiers résultats de cette expérience soit au CUEF soit à Shanghai, les concepteurs ont constaté que l'apprenant utilise le cédérom avec intérêt avec d'autant plus d'intérêt qu'il lui permet de travailler en autonomie. Nous indiquerons les apports de ce type d'apprentissage dans notre commentaire général sur les différentes expériences de formations de FOS.

3-8 Site Internet du français juridique à l'Université de Fribourg (Suisse)

- L'origine de ce site du droit

L'Université de Fribourg en Suisse a des filières bilingues dans ses facultés de droit et de sciences économiques. Ces filières sont basées sur une politique de bilinguisme qui aboutit aux formations bilingues diplômantes. Les étudiantes suivent les cours en deux langues, le français et l'allemand. Dès la première année, les professeurs de l'université conseillent les étudiants germanophones de droit de suivre les cours de « *français pour juristes* » et les étudiants francophones de suivre ceux d'« *allemand pour juristes* ». Cette formation bilingue a connu un grand succès à tel point que l'effectif des cours « *français pour juristes* » a atteint 200 étudiants et que l'enseignante avait du mal à gérer ce nombre important d'étudiants. Face à cette situation, Kohler-Bally et Wertenschlag (deux enseignants à l'université) ont proposé de développer un site Internet⁴⁵ du droit avec une aide informatique fournie par un webmestre.

- L'étape d'observation de la relation étudiant-ordinateur

Les deux enseignants ont commencé à observer les étudiants en situations d'apprentissage: cours magistraux, médiathèque, bibliothèque, etc. C'est la lecture qui a attiré l'attention des deux enseignants lors de cette étape. Il s'agit de l'activité la plus indispensable pour les

⁴⁵ Université de Fribourg : <http://moodle.unifr.ch/>

étudiants qui la pratiquent d'une façon différente selon le support. Quand il s'agit d'un support écrit, les deux enseignants ont constaté que les étudiants ont recours souvent au dictionnaire pour chercher le sens d'un mot ou d'un terme. Ils suivent alors une lecture linéaire de type sémasiologique. Par contre, lors de la lecture d'un document sur l'écran, les étudiants s'intéressent au sens global. Ils suivent une lecture de balayage de type onomasiologique. Lors de cette étape, il s'est avéré important de développer chez les étudiants la maîtrise de l'outil informatique tout en évitant d'être surinformé par le flot de documents sur la Toile. Il faut aussi élaborer des activités de recherche en vue de développer l'interactivité entre l'étudiant et l'ordinateur. *« Il nous est alors clairement apparu que la construction du site ne pouvait se concevoir sans la mise en place d'un ou de plusieurs projets pédagogiques intégrés, destinés à aider l'étudiant à acquérir aussi bien la matière que la langue, ou encore la maîtrise de l'outil informatique dans des activités de recherche valorisant le savoir »* (Kohler-Bally, 2003 : 137).

- Objectifs du site

Ce site du droit a pour objectif de réunir en même temps l'enseignement traditionnel et l'enseignement à distance en affirmant l'aspect bilingue de la formation suivie par les étudiants. De plus, ces derniers ont un niveau de C1 en français selon le *Cadre européen commun de références* lors de leur première année à l'université. Ils ont acquis du français dit général soit au collège soit au lycée ou à la faculté de droit, ils ont besoin d'un français plus spécifique, sans toutefois se limiter au lexique spécialisé, pour pouvoir poursuivre leurs études en droit. Il est à noter que ces étudiants n'ont pas le même niveau en français. L'auto-apprentissage semble être un système éducatif qui permet à l'étudiant d'apprendre selon son rythme et son niveau en langue visée.

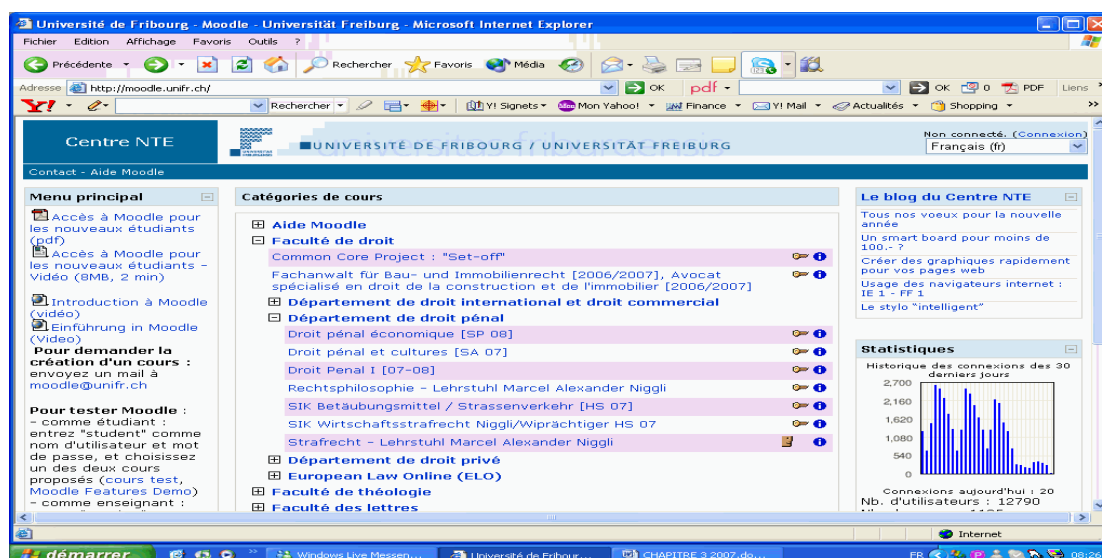


Figure 11 : Cours de droit proposés sur le site de l'Université de Fribourg

- Description du site

Dès la page d'accueil, l'étudiant constate l'aspect bilingue du site. Il trouve deux entrées différentes : l'une pour le français et l'autre pour l'allemand. Les deux enseignants ont accordé une grande importance à coordonner les deux entrées pour que les contenus de deux langues soient similaires. Les six premiers mois du lancement ont permis aux enseignants de recevoir les critiques des utilisateurs en vue de mieux adapter le site à leurs besoins. Dans le menu gauche du site, on trouve les rubriques suivantes :

- « **Actuel** » et « **Info** » contiennent des informations sur l'actualité des cours, les programmes et leurs objectifs linguistiques et juridiques. Dans la présentation du plan et des objectifs des cours, on peut lire les objectifs suivants :

- « *Développer les savoir-faire à l'écrit en langue seconde sur la base de documents juridiques en langue seconde,*
- *Mettre en valeur les outils linguistiques nécessaires à la compréhension et à la production de textes juridiques en langue seconde,*
- *Préparer à l'examen écrit en langue seconde : faire un compte-rendu et analyser un texte juridique du point de vue linguistique et juridique,*
- *Présenter clairement en L2 le dossier réalisé à l'écrit en L2 au SH01» (Ibidem : 139)*

- Le « **Feedback** » : Cette rubrique permet à l'étudiant de faire ses remarques sur le site soit à l'informaticien soit aux enseignants,

- Les « **Exercices** »: nous trouvons quatre sous-rubriques (*Online, Documents, Dossiers et Lecture*). Il s'agit des exercices en ligne de mise à niveau linguistique et juridique, ce sont des exercices autocorrectifs où l'accent est mis sur le droit public. Ces exercices ont été conçus à

l'aide de *Hot Potatoes* déjà utilisé pour concevoir le cédérom du français médical. Il permet de créer des exercices variés (QCM, phrases lacunaires, mots croisés, etc.).

- La sous-rubrique « **Dossiers** » donne la possibilité à l'étudiant d'avoir le statut d'auteur. Il peut déposer des articles sur un thème de son choix, ce qui incite l'étudiant à mieux travailler son article avant sa publication. « *Souvent, c'est par ce travail de recherche en français que les étudiants ont approfondi certaines fonctions de Word. Leur motivation était déclenchée par la possibilité de rendre visible leur travail ainsi valorisé, puisque l'étudiant prenait le statut d'auteur. Ils ont été tous beaucoup soigneux de la langue comme de la présentation de leur dossier* » (Kohler-Bally, 2003 : 141).

- « **Forum** » : l'étudiant a la possibilité de participer aux discussions sur un thème proposé lors du cours traditionnel. Un débat a été lancé par exemple en 2000 et 2001 sur le code de la nationalité à l'intention non seulement des étudiants suisses mais aussi des étudiants *Eramus* à Fribourg. Le « **Forum** » permet à l'étudiant, d'une part, d'exprimer son point de vue et d'autre part de savoir les opinions des autres sur le thème proposé. Ainsi, cette sous-rubrique a réussi à créer une complémentarité entre le présentiel et le non-présentiel. Un tel système rend l'étudiant à la fois plus autonome et plus responsable de sa propre production. Dans ce contexte, le statut de l'enseignant passe de la personne-ressources au guide-conseiller dont la fonction devient multidimensionnelle traitant à la fois la matière, la langue, les technologies et la communication.

Reste à souligner que les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) pourraient devenir un facteur important dans l'enseignement/apprentissage du FOS. Elles ont plusieurs apports: l'individualisation et l'autonomie de l'apprentissage, l'accès à un grand nombre des étudiants, l'aide aux étudiants en difficulté, la disponibilité temporelle et spatiale du support, la responsabilisation de l'apprenant, l'interaction apprenant/enseignant et apprenant/apprenant, la complémentarité entre le présentiel et le non-présentiel et enfin la motivation pour la formation proposée. Ces éléments seront développés en détail à la fin de ce chapitre.

4- Commentaire général sur les différentes formations de FOS

Après avoir étudié ces expériences didactiques de FOS, il semble important de souligner certaines remarques essentielles :

4-1 Le FOS comme nécessité éducative

D'abord, ces expériences répondent dans la plupart des cas à des demandes de formations qui émanent souvent des institutions universitaires. C'est le cas par exemple de la formation spécialisée élaborée pour des scientifiques tunisiens où les formateurs de FOS répondent aux demandes des directeurs des établissements d'études supérieures en Tunisie. De même, en Jordanie, l'élaboration d'un cours d'histoire en français a été également faite à la demande des responsables des universités d'Yarmouk et de Jordanie. Remarquons que cette demande institutionnelle ne fait que refléter une nécessité éducative. En Tunisie, par exemple, les étudiants ont du mal à lire des livres spécialisés, prendre des notes, rédiger des rapports ou des mémoires corrects, etc. Cette situation s'applique à d'autres cas comme celui des cours de FOS élaborés à Grenoble ou à Montpellier ainsi qu'à la formation visant à préparer des étudiants étrangers à l'entrée dans des universités françaises. Donc, la formation de FOS n'est ni un luxe ni un aspect secondaire ou marginalisé mais elle est un facteur-clé dont dépend plus tard tout un processus de formation professionnelle ou universitaire

4-2 L'importance de la prise de contact avec les apprenants

Les concepteurs de FOS se mettent d'accord sur la nécessité de prendre contact direct ou indirect avec les apprenants en vue de savoir leurs besoins qui sont le point de départ de toute élaboration des cours de FOS. Rappelons l'exemple de la formation élaborée à l'intention des étudiants étrangers s'appêtant à suivre des cours dans des universités françaises. Dans cette formation, on a mis l'accent sur une activité visant à développer la compréhension orale et la prise de notes lors des cours magistraux. C'est le cas aussi du cours d'histoire en français proposé aux futurs guides jordaniens. Nous avons remarqué que les concepteurs n'arrivent pas parfois à prendre contact directement avec les apprenants avant le début de la formation. Dans le cadre de la formation de FOS élaborée en Tunisie, les concepteurs ont compté sur les consultations des directeurs et des enseignants des établissements concernés pour savoir les difficultés des étudiants. Certes, ils ont pris connaissance de certaines caractéristiques des apprenants à travers leurs productions écrites ou l'observation d'un stage. Mais il nous semble nécessaire que le concepteur prenne un contact direct avec ses apprenants en utilisant les

outils déjà décrits (entretiens, questionnaires, grilles etc.). Il faut reconnaître que c'est difficile parfois pour le concepteur d'avoir ce contact d'autant plus qu'il reçoit souvent la demande de formation de la part de la direction de l'institution concernée. S'il n'arrive pas à prendre contact avec ses apprenants avant la formation, il doit se montrer souple et compréhensif vis-à-vis de leurs besoins au début de la formation. Parfois, il se trouve obligé d'effectuer quelques adaptations en vue de mieux répondre à ces besoins. Soulignons, à titre d'exemple, la formation proposée pour les géologues indonésiens qui ne prend pas en compte les besoins des apprenants. Or, les concepteurs élaborent leur formation à partir du contenu des textes spécialisés. Ils se contentent de mettre l'accent sur les relations causales et la reformulation dans ces textes. Ce sont certainement des aspects importants pour les géologues indonésiens mais les apprenants ont besoin aussi d'acquérir d'autres compétences langagières.

4-3 Les difficultés fonctionnelles de la formation traditionnelle du FOS

Nous constatons que la formation de FOS fait face à des difficultés fonctionnelles. Rappelons par exemple la contrainte spatiale dans la formation de FOS en Tunisie. Cette formation s'est déroulée dans plusieurs établissements différents, voire plusieurs villes. Or, les concepteurs et les apprenants étaient obligés de se déplacer au cours de différentes sessions de la formation. Certes, ces déplacements sont dus à des contraintes financières et logistiques mais ils ne nous semblent pas pratiques dans la mesure où les apprenants, souvent des professionnels, ont des engagements professionnels. Soulignons également la contrainte temporelle pour les apprenants tunisiens qui sont en fait des enseignants dans leurs établissements respectifs. Les directeurs de ces établissements ont exigé des concepteurs qu'ils élaborent une formation prenant en considération l'emploi de temps des enseignants.

4-4 Le recours aux documents authentiques

Le recours aux documents authentiques constitue un point commun entre les différentes formations de FOS d'autant plus qu'ils permettent aux apprenants d'entrer en contact avec les situations cibles. C'est le cas des textes dans les formations des géologues indonésiens, des guides jordaniens, des scientifiques tunisiens, etc. Ce type de documents répond, d'une part, aux besoins des apprenants et donne, d'autre part, de l'authenticité à la formation suivie sans oublier la maîtrise des termes et des structures récurrents dans le domaine concerné. Notons également que les concepteurs optent pour des adaptations pour prendre en compte les besoins des apprenants, leur nombre, leur niveau linguistique et la durée de la formation. C'est le cas par exemple de la formation des scientifiques tunisiens où le concepteur laisse la liberté à

chaque établissement de déterminer les pourcentages des compétences langagières travaillées lors de cours proposés. Mais la présence de documents authentiques se heurte aux droits d'auteurs qu'on a déjà abordés plus haut.

4-5 Le manque de formateurs en FOS

D'après notre analyse de ces expériences didactiques, nous remarquons un manque de formateurs en FOS qui est dû au fait que le domaine du FOS est relativement méconnu pour la grande majorité d'enseignants du FLE. De même, beaucoup de formateurs du FLE évitent de travailler dans le domaine du FOS à cause de nombreuses tâches à réaliser afin d'élaborer les cours du français spécialisé (analyse des besoins, collecte des données, traitements des données, etc.). Ce manque de spécialistes en FOS mène à des formations moins adaptées qui ne prennent pas en compte les particularités du FOS. Faute d'expérience, l'enseignant a recours souvent aux manuels proposés sur le marché au grand dam des besoins des institutions et des apprenants. Nous avons constaté cette difficulté dans le cas des cours d'histoire aux universités jordaniennes ainsi qu'en Tunisie où la plupart des enseignants sont de formation littéraire. Une telle situation nous incite évidemment à accorder une importance particulière à la formation de formateurs spécialistes en FOS dans le but d'optimiser les résultats de formations suivies.

4-6 Le rôle de la coopération dans l'élaboration des cours de FOS

Il nous semble important de souligner également la nécessité de la coopération lors l'élaboration de la formation. Cette coopération se fait à deux niveaux. D'abord, au niveau des institutions : c'est le cas de la coopération éducative entre universités françaises et étrangères. Celles-ci ont besoin de l'expérience française pour pouvoir élaborer leurs formations de FOS. Rappelons la coopération entre des universités jordaniennes et celle de Lyon II dans le but de préparer les cours d'histoire en français. Le deuxième niveau de coopération concerne celle du concepteur avec des spécialistes. Ces derniers constituent une des sources de données nécessaires pour l'élaboration de formation. C'est le cas des cours de géologie où le concepteur a besoin d'un spécialiste pour valider le contenu des textes élaborés ainsi que lors de la formation des chercheurs étrangers à Grenoble ou à Montpellier. Reste à noter que les formations proposées ont du mal à satisfaire les apprenants qui sont toujours à la recherche d'une formation plus adaptée respectant mieux leur situation dite spécialisée. C'est pourquoi, nous étudierons plus loin les deux exemples didactiques du FOS qui utilisent les Technologies

de l'Information et de la Communication (TIC) dans leurs approches méthodologiques. A travers ces exemples, on mettra l'accent sur les apports des TIC dans le domaine du FOS.

5- Les différents supports didactiques de FOS

En vue de compléter notre panorama des propositions didactiques du FOS, il s'avère important de tenir compte de ses différents supports proposés sur le marché : manuels, cédéroms et sites Internet. Devant cette multiplicité, nous optons pour une sélection représentative de chaque type de support. Pour mieux comprendre les spécificités de ces supports et leurs approches méthodologiques, nous avons élaboré une grille d'analyse commune qui met l'accent sur la structure pédagogique, le public visé, l'objectif, le contenu, etc. (voir annexe 2). À partir de notre analyse de ces supports didactiques, nous soulignons les points suivants :

5-1 Les supports proposés et les demandes des publics

Les supports de FOS, quelle que soit leur nature, subissent l'influence des lois du marché dominé par l'offre et la demande. Nous avons constaté que le nombre des supports proposés dans un domaine donné dépend des demandes de ses publics. C'est le cas, par exemple, des supports du français des affaires qui sont plus nombreux que ceux d'autres domaines du FOS: manuels, cassettes audio, cassettes audiovisuelles, CD, sites Internet, etc. Par contre, l'enseignant du français médical a un choix des supports assez limité, car les auteurs de supports, les maisons d'éditions et les centres de formation ne font que répondre au déséquilibre des demandes.

5-2 La nature des supports didactiques de FOS

La nature du support joue un rôle important dans l'approche de la formation proposée. Par exemple, les manuels exigent la présence de l'enseignant qui doit assurer plusieurs tâches : donner la définition des mots difficiles, expliquer certaines règles grammaticales, organiser les jeux de rôle et les simulations, corriger les réponses des apprenants, etc. Par contre, les potentialités des sites Internet (*Citim*⁴⁶) et des CD (*À la recherche d'un emploi*⁴⁷) aident les apprenants à avancer dans leur formation selon leur rythme sans avoir nécessairement besoin de l'enseignant. Soulignons aussi que dans le cadre des manuels (*Le Français Juridique*, Soignet, 2003 par exemple), les apprenants sont obligés de respecter la structure proposée par

⁴⁶ *Citim*, site de formation en ligne: <http://citim.velay.greta.fr/>

⁴⁷ Université Blaise Pascal (1996) : *A la recherche d'un emploi*, Clé International.

le support qui est enseigné souvent en groupe dans le cadre des cours traditionnels. Ceci oblige les apprenants à avancer selon le rythme général de la classe et non selon leur rythme personnel. Dans ce contexte, il faut tenir compte de la relation étroite entre la nature du support et l'autonomie des apprenants. Les sites Internet et les CD rendent les apprenants à la fois plus autonomes et plus responsables lors de la formation suivie alors qu'ils sont obligés de suivre le rythme des cours traditionnels basés souvent sur des manuels. Selon la nature du support, les auteurs sont en mesure de proposer un ou plusieurs types de ressources dans le même support. C'est le cas des sites Internet et des CD où l'apprenant trouve textes, documents audio et documents audiovisuels. Mais les auteurs des manuels sont dans l'obligation de proposer souvent des textes. Pour présenter des documents audio, les auteurs des manuels ont recours aux cassettes ou CD. Ceci ne fait qu'augmenter le coût de la production du support en question. Notons que les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (notamment les sites Internet) permettent aux auteurs de mettre à jour régulièrement le contenu de la formation proposée sans demander un coût important tandis que la publication de nouvelles éditions d'un manuel ou d'un CD coûte cher au niveau financier. La mise à jour régulière permet aussi de suivre aisément les nouveaux développements dans le domaine concerné.

5-3 Le contenu thématique des supports de FOS

Les supports analysés ont avant tout un contenu basé sur une structure thématique. Il est organisé dans la plupart des cas sous forme d'unités (*À la recherche d'un Emploi, L'acte de Vente, le Français Juridique*), de chapitres (*Santé-médecine.com*), de rubriques (*Le français en affaires et Le centre de langue de CCIP*), d'un parcours individualisé selon les besoins de l'apprenant (*Citim*) ou de dossiers (*Objectif Entreprise*). Certains auteurs optent pour une progression thématique où l'apprenant suit tout au long du support l'itinéraire de personnages dans des situations professionnelles (*Catherine et Gérard dans A la recherche d'un Emploi*). D'autres préfèrent une thématique indépendante dans la mesure où nous trouvons des chapitres ou des unités traitant chacun un thème précis dans le domaine concerné (*Santé-médecine.com, Le Français Juridique et Le Français en affaires*).

5-4 Les compétences communicatives traitées

Les grilles d'analyse ont montré également un déséquilibre dans l'intérêt accordé aux différentes compétences communicatives (CO, CE, PO et PE). Certains supports privilégient une ou deux compétences communicatives au détriment d'autres. Par exemple, *L'acte de*

vente et À la recherche d'un Emploi favorisent la compréhension orale en négligeant les autres compétences communicatives. Celles-ci ne sont pas assez travaillées pour réaliser les objectifs escomptés de la formation suivie. En analysant les activités proposées par le site Internet *Le Français en affaires*, on constate qu'elles mettent l'accent sur la compréhension écrite avec une quasi-absence de la compréhension orale (un seul dialogue audio proposé dans tout le site). Ce déséquilibre entre les différentes compétences communicatives rend la formation proposée par certains supports non seulement incomplète, voire parfois inefficace. Le support de FOS devrait maintenir un équilibre entre ces différentes compétences tout en respectant les besoins visés par les apprenants.

5-5 Remarques sur des aspects linguistiques dans les supports de FOS

La plupart des supports analysés s'intéressent généralement à développer la compétence lexicale chez les apprenants. Dans les exercices et les activités proposés, les auteurs mettent en relief les objectifs lexicaux à atteindre. C'est le cas par exemple de *Le Français en affaires* et le site de CCIP. Pour réaliser ces objectifs lexicaux, certains auteurs ont tendance à multiplier les exercices et les activités qui reprennent le lexique utilisé dans les documents proposés (*Le Français Juridique* et *Objectif Entreprise*). D'autres supports proposent un dictionnaire interactif (*L'acte de vente* et *À la Recherche d'un Emploi*), un Mémento étymologique (*Santé-médecine.com*), une liste du français spécialisé (*Le Français en affaires*) ou un glossaire (*Le Français Juridique*). Par contre, nous constatons une absence totale de toute activité lexicale ou de liste du vocabulaire dans *Citim* qui s'intéresse plutôt à la compréhension écrite ou orale chez les apprenants.

Quant à la grammaire, elle n'est pas généralement le centre d'intérêt des auteurs des supports analysés. Sa position change d'un support à l'autre. Elle est totalement absente dans *le Français Juridique* et *Citim*. Pour les auteurs de ces deux supports, les apprenants ont besoin plutôt d'acquérir des compétences communicatives (CO, CE, PO, PE) pour réaliser certaines tâches précises dans des situations professionnelles. D'autres supports tentent de fournir aux apprenants une base grammaticale en proposant des modèles et des structures grammaticaux à imiter. Ils laissent à l'enseignant la tâche d'expliquer les règles grammaticales selon les besoins de ses apprenants. C'est le cas d'*Objectif Entreprise* et de *Santé-médecine.com*. Il est à préciser également que certains auteurs ont opté pour une approche déductive de la grammaire, les supports consacrent alors une partie de leur

formation à développer la compétence grammaticale chez les apprenants. C'est le cas de *le Français en affaires*, *L'acte de Vente* et *À la recherche d'un Emploi*.

Ces remarques nous poussent à réfléchir sur un autre mode d'enseignement/apprentissage du FOS. Ce dernier doit prendre en compte les différents facteurs de la problématique du FOS détaillée plus haut. Notre nouvelle vision a pour objectifs d'aider les apprenants et les enseignants à surmonter les différentes difficultés auxquelles ils font face. Certes, notre réflexion ne tournera pas le dos aux autres expériences déjà analysées mais elle en tire les points forts en vue de proposer un mode de formation plus adéquat.

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

Lors de notre présentation de deux expériences basées sur l'utilisation des TIC (le cédérom du français médical et le site pour le français juridique), nous avons constaté les apports importants dans l'enseignement/apprentissage du FOS à distance. En effet, cette approche didactique est marquée par certains aspects qui s'accordent mieux avec les spécificités du FOS :

6-1 L'autonomie et l'individualisation de l'apprenant de FOS

D'abord, les TIC aident l'apprenant à suivre un apprentissage à la fois autonome et individuel. Cuq et Gruca soulignent l'importance de ces deux aspects qui marquent la didactique actuelle :

« L'objectif naturel de l'enseignement est de rendre l'apprenant de plus en plus autonome dans sa capacité à coproduire de la parole en langue étrangère. Mais en didactique, l'autonomie de l'apprenant prend un sens différent : elle est conçue comme une « disparition progressive du guidage » (...) Selon Henri Holec, l'autonomie s'apprend. Pour s'autodiriger (nous dirions s'autoguidé), l'apprenant doit savoir apprendre. C'est l'une des deux conditions sine qua non de réussite de l'apprentissage autodirigé, la seconde étant de pouvoir disposer de ressources adéquates » (Cuq & Gruca, 2003 : 118-119)

Rappelons que dans le cadre du FOS, c'est l'apprenant qui détermine ses besoins langagiers et ses situations de communication ciblées. Les TIC ne font que favoriser cette approche didactique en proposant des parcours d'apprentissage à la fois autonomes et individuels. L'apprenant pourrait avancer dans ces parcours selon ses besoins langagiers, son niveau en langue cible et son rythme d'acquisition. L'autonomie de l'apprenant de FOS suivant une autoformation prend deux formes : complète ou guidée. Il s'agit d'une autonomie complète quand l'apprenant est le seul responsable de son apprentissage qu'il mène sans avoir

contact ni aide de la part de l'enseignant. C'est le cas des médecins chinois qui se sont autoformés à travers le cédérom élaboré par le CUEF. C'est pourquoi les concepteurs de ce cédérom s'attachent à fournir à l'utilisateur toutes les aides nécessaires en vue de faciliter la compréhension (l'image, les commandes vidéo et la transcription du document sonore). D'autres autoformations se distinguent par une autonomie guidée où l'apprenant est en contact direct ou indirect avec l'enseignant. L'apprenant suit des cours en présentiel et le site Internet ou le cédérom n'est qu'un support complémentaire des cours de l'enseignant. Ce dernier peut également contacter ses apprenants par courrier électronique ou à travers des forums pour préciser les tâches à réaliser, recevoir les travaux des apprenants, etc.

De plus, les TIC sont marquées par leur système d'autoévaluation qui ne fait qu'affirmer l'autonomie de l'apprenant en présentant des exercices autocorrigés.

« Avec l'approche communicative et les travaux menés dans le domaine de l'évaluation, l'évaluation fait partie intégrante de l'espace de la formation et s'inscrit dans une pédagogie de la réussite. Dans cette perspective, il ne s'agit plus de se borner à la préparation et à la correction d'épreuves ponctuelles, mais de proposer une évaluation progressive et continue qui engage la responsabilité de l'apprenant et favorise son autonomie. D'où vient l'importance, pour ce dernier, de pouvoir s'autoévaluer, soit de manière libre soit de manière guidée » (Cuq & Gruca, 2003 : 211)

C'est le cas des exercices proposés dans le cédérom du français médical déjà abordé parmi les expériences didactiques du FOS. Mais cette autonomie ne signifie pas l'absence totale du rôle de l'enseignant. Ce dernier change de statut dans l'autoapprentissage. Il n'est plus la personne-ressource qui donne des cours magistraux tandis que ses apprenants l'écoutent attentivement en prenant des notes. Mais il joue un rôle de premier plan dans la mesure où il devient conseiller, guide, facilitateur, animateur, etc. Nous développerons plus loin les différentes tâches de l'enseignant de dans une approche collaborative de FOS à distance.

6-2 Les TIC comme ressources importantes d'informations pour l'enseignant et l'apprenant de FOS

Face à des domaines souvent inconnus, le concepteur ou l'enseignant de FOS a besoin de prendre connaissance des documents spécialisés du domaine visé. Grâce aux sites Internet proposés dans tous les domaines, il est possible de trouver des documents innombrables qui lui permettent de se familiariser avec le contenu du cours de FOS visé. L'enseignant pourrait trouver des documents téléchargeables et libres de droits d'auteur pour les exploiter en classe avec ses apprenants. Spécialisés ou de vulgarisation, les sites Internet constituent une

ressource importante pour tout concepteur de cours de FOS d'autant plus qu'ils fournissent des documents authentiques, parfois libres de droit, qui sont indispensables pour l'élaboration des cours. Quant à l'apprenant, il peut tirer beaucoup de profits de l'utilisation des TICE. Mangenot met l'accent sur les apports des TIC pour l'apprenant :

« Concernant l'utilisation directe des ressources multimédias par les apprenants, surtout si cette utilisation a lieu -comme cela serait logique- selon d'autres dispositifs que le cours présentiel, il me semble qu'un aspect fondamental est l'acquisition de stratégies, de l'« apprendre à apprendre ». Je ne ferai qu'évoquer quelques pistes : apprendre à être confronté à du complexe sans être désarçonné au premier abord (stratégie de compréhension globale), apprendre à chercher (ou à choisir) les documents les plus pertinents (à la fois en terme de contenus et en terme de niveau de difficulté), apprendre à porter attention à la récurrence de certaines formes dans certains contextes discursifs ».

(Mangenot, 2003 : 147)

Notons également que l'apprenant de FOS pourrait consulter des sites Internet en vue de compléter ou actualiser les informations qu'il a déjà apprises lors des cours traditionnels. Nous distinguons deux types de produits multimédias. Le premier concerne les ressources non-pédagogiques, cédéroms spécialisés ou sites Internet du grand public ou spécialisés. Ces ressources ne contiennent ni activités linguistiques ni accompagnement pédagogique mais elles ont l'avantage d'être riches et intéressantes au niveau des données proposées. Le deuxième type porte sur des ressources pédagogiques proposant des activités linguistiques. Mais, elles ont deux inconvénients : d'une part elles sont pauvres en contenus notamment les cédéroms par rapports aux sites Internet et d'autre part, elles sont fermées et non actualisées. Par contre, les sites Internet pédagogiques ont la possibilité de remédier à ces deux inconvénients grâce aux liens hypertextuels et à la mise à jour régulière des informations présentées.

6-3 Les TIC comme moyen de communication pour l'enseignant et l'apprenant de FOS

Les TIC constituent un moyen de communication très efficace aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. D'abord, nous distinguons deux types de communication : le premier est synchrone, le deuxième est asynchrone. Dans le premier cas, l'enseignant ou l'apprenant est en contact direct avec son interlocuteur. Cette pratique se fait dans le cadre de salons de *Chat* qu'on trouve de plus en plus sur la Toile comme celui de *Microsoft Comic Chat* par exemple. Mangenot met en relief le fonctionnement de ces salons de communication directe :

« Ces "salons" permettent le choix de la taille et de la couleur des caractères, l'adjonction de photos ou de dessins, etc. Microsoft Comic Chat va plus loin, puisque l'utilisateur commence par se créer un pseudo sous la forme d'un personnage de BD, puis rédige des messages (qui viennent se placer dans une bulle) tout en choisissant pour son personnage des attitudes corporelles exprimant diverses émotions ; mais, curieusement, les messages échangés sont encore plus incohérents que ceux des bavardages classiques» (Mangenot, 1998 : 138)

Nous constatons que le discours de ce type de communication est plus proche de l'oral que de l'écrit dans la mesure où les deux interlocuteurs entretiennent leur connivence. *Le Chat* peut être utile pour l'enseignant de FOS sur deux niveaux. D'un côté, il l'aide à faire des interviews avec des spécialistes du domaine visé. Nous avons déjà souligné quelques témoignages de concepteurs qui ont indiqué les difficultés qu'ils affrontent en vue de réaliser des interviews (emploi de temps chargé, difficulté de déplacements, problèmes techniques, etc.). L'enseignant et les apprenants pourraient se donner rendez-vous sur un des salons de *Chat* sans avoir besoin de se déplacer dans une autre ville. D'un autre côté, l'enseignant de FOS pourrait discuter en direct avec ses apprenants plusieurs thèmes tels que leurs besoins langagiers, leurs communications cibles à maîtriser après la formation, leurs difficultés d'apprentissage ou bien un sujet concernant le domaine (professionnel ou universitaire) des apprenants.

À propos de la communication en temps différé, cette pratique se réalise sur la Toile par le biais des *Forums de discussion*. Dans ces *forums*, l'enseignant-animateur de FOS propose aux apprenants un sujet de spécialité à débattre. Ayant une adresse électronique, chaque apprenant peut facilement participer à ces *forums*. Sa participation se fait en deux étapes. D'abord, il saisit le sujet proposé par l'enseignant tout en lisant les opinions des autres apprenants. Ensuite, c'est à lui de réagir non seulement au thème proposé mais aussi aux opinions de ses collègues. De son côté, l'enseignant se charge de proposer le sujet, de relancer le débat de temps en temps et de corriger les travaux des apprenants déposés dans la salle de *forum*. Soulignons qu'une telle pratique pédagogique favorise certainement l'autonomie de l'apprenant déjà abordée. Ce dernier se situe à la fois par rapport au sujet proposé par l'enseignant et par rapport aux opinions de ses collègues, ce qui affirme certainement sa personnalité et sa prise de position vis-à-vis des sujets proposés. Ainsi, il prend le statut d'auteur qui se charge de réaliser plusieurs tâches: chercher les arguments nécessaires, les sélectionner et les organiser avant de les rédiger dans un discours bien structuré.

6-4 La disponibilité temporelle et spatiale des TIC

Nous avons déjà abordé dans le chapitre précédent les difficultés temporelles et spatiales qu'affrontent les publics de FOS. Ces derniers ont des engagements et des occupations souvent professionnelles qui les empêchent de suivre régulièrement les cours de FOS. Ou bien ceux-ci se tiennent dans un endroit loin de l'apprenant qui est alors obligé d'assister aux cours dans une autre ville (c'est le cas de l'expérience de la formation des ingénieurs tunisiens en français scientifique et technique). Les TIC apportent des solutions à la fois efficaces et pratiques à ces difficultés grâce à leur disponibilité temporelle et spatiale. Tout apprenant de FOS a la possibilité de consulter un site Internet pédagogique de n'importe quel endroit du monde selon son emploi de temps sans aucune contrainte temporelle (sauf lors des échanges synchrones) ou spatiale. Précisons que cette double disponibilité développe certainement chez l'apprenant aussi bien l'individualisation que l'autonomie.

6-5 Le rôle positif des TIC dans le développement des interactions Enseignant/Apprenant et de l'interactivité Apprenant/Ordinateur

Nul ne peut nier l'importance des interactions entre l'apprenant et l'enseignant en vue de réaliser « la co-construction » du savoir notamment dans un cours de langue étrangère. À travers cette interaction, les deux partenaires arrivent ensemble à mener à terme le processus d'appropriation du FOS. Cuq et Gruca soulignent cet aspect en précisant :

« Le postulat de base de la linguistique interactionniste est en effet qu'il existe un rapport « entre, d'une part, l'événement social de l'interaction entre un individu en voie d'acquisition d'une langue et d'autres individus en général plus compétents, et d'autre part, les processus acquisitionnels de cet individu ». Cet événement social d'interaction peut bien entendu avoir lieu en classe de langue, aussi bien entre enseignant et apprenants qu'entre les apprenants eux-mêmes. » (Cuq & Gruca, 2003 : 129)

L'enseignant de FOS se retrouve, notamment dans les pays en voie de développement, face à un effectif important d'étudiants. Par exemple, en Égypte, nous avons enseigné le français du tourisme et de l'hôtellerie dans un amphithéâtre regroupant 120 étudiants. Une telle situation rendait l'interaction entre les apprenants et les enseignants assez limitée. Il s'avérait impossible de mener, par exemple, un jeu de rôle pour tous les étudiants. Face à cette difficulté fonctionnelle, nous proposons d'avoir recours aux TIC en vue de favoriser les interactions Apprenant/Enseignant à travers les différents moyens de communication synchrone ou asynchrone. De même, l'interactivité Apprenant/Ordinateur joue un rôle positif dans l'apprentissage des langues étrangères à condition de respecter certains critères déterminés par *Le Dictionnaire de didactique du français* (2003) :

« la fréquence, les modalités et l'étendue des choix proposés (un hypertexte, par exemple, oblige à des choix constants), le degré de finesse du retour (feed-back) dans le cas des didacticiels, la signification que l'utilisateur peut donner à ses choix, l'implication de ce dernier dans le scénario proposé» (Cuq & Gruca, 2003 : 135)

Quant à l'interactivité Apprenant/Ordinateur, nous en distinguons quatre types:

- **Interactivité dans la navigation** : naviguer dans le site
- **Interactivité fonctionnelle**: envoyer un message, s'inscrire à une liste, etc.
- **Interactivité d'adaptation** : participer au babillard électronique⁴⁸, clavardage, poster un message, etc.
- **Interactivité collaboratrice** : créer ou modifier des contenus, mettre en commun des projets, etc.

6-6 Les TIC comme facteur de motivation des apprenants de FOS

Il n'est pas inutile de souligner l'importance de la motivation dans l'enseignement / l'apprentissage du FOS. La motivation constitue le moteur essentiel de tout apprentissage des langues étrangères y compris celui du FOS. Nous avons déjà souligné que les apprenants de FOS sont motivés pour ce type de cours par les avantages potentiels dans leur carrière professionnelle ou universitaire (promotion, augmentation du salaire, bonne préparation au marché du travail, etc.). Le recours aux TIC ne fait que créer une attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage suivi. L'apprenant ressent une forte motivation lorsqu'il a la possibilité de suivre des cours selon son emploi de temps sans être obligé de se déplacer et d'avoir accès aux informations illimitées dans tous les domaines tout en ayant une interactivité avec le média mais aussi des interactions avec son enseignant (son tuteur) et ses collègues. Citons par exemple la possibilité pour tout apprenant de publier ses travaux sur un site éducatif dans le cadre de *Forums*. La publication de ces travaux contribue en grande partie à favoriser la motivation chez l'apprenant puisqu'ils seront lus par ses pairs et son tuteur. Dans ce contexte, il prend le statut de l'auteur qui s'attache à améliorer la qualité de ses productions avant leur publication (collecter des données, les sélectionner, les organiser, etc.)

⁴⁸ Terme recommandé par l'Office québécois de la langue française pour désigner « *Service informatisé d'échange d'information (...) qui permet aux utilisateurs d'afficher des messages et d'y répondre, d'échanger des fichiers, de communiquer avec des groupes thématiques et parfois de se connecter à Internet.* ». Ce terme a été proposé par analogie avec babillard qui désigne le tableau d'affichage sur lequel on épingle des messages dans les lieux publics (Grand dictionnaire terminologique : www.granddictionnaire.com/-fs-global-01.htm)

6-7 L'aspect plurimédia des TIC

Un des atouts principaux des TIC est l'aspect plurimédia du support didactique utilisé au cours de l'apprentissage. Nous entendons par « plurimédia », la présence, dans le même support didactique, des trois types des médias : le texte écrit, le son et l'image. La combinaison de ces derniers a pour fonction de faciliter la compréhension globale du contenu proposé (niveau onomasiologique) qui a des répercussions positives sur l'avancement de l'apprenant dans son processus d'apprentissage. D'une part, l'apprenant a la possibilité de mieux affirmer son autonomie et son individualisation dans son processus éducatif. D'autre part, avec un support plurimédia, son rythme d'apprentissage devient plus rapide qu'avec un support « unimédia ». De leur côté, Hérino et Petitgirard soulignent les apports de l'aspect plurimédia dans l'apprentissage des langues :

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

L'apprenant de FOS, même avec un niveau débutant, n'a pas besoin de consulter régulièrement le dictionnaire pour avoir une compréhension littérale du contenu. Notons également que le plurimédia du support rend l'apprentissage à la fois intéressant et riche grâce à la présence de trois aspects textuel, auditif et visuel.

6-8 La complémentarité entre le présentiel et le « en ligne » dans le cadre du FOS

Grâce aux TIC qu'une complémentarité entre l'enseignement en présentiel et la formation à distance devient possible. Celui-là est marqué par certaines contraintes déjà mentionnées (contraintes temporelles et spatiales, effectifs importants en classe, difficulté d'individualiser l'apprentissage, etc.). Les apprenants de FOS, souvent des professionnels ou universitaires, peuvent surmonter les contraintes des cours traditionnels dans la mesure où ils trouvent plusieurs potentialités sur le site Internet développé essentiellement en accord avec les cours présentiels. Cette complémentarité a plusieurs avantages. D'abord, si l'apprenant de FOS rate un cours traditionnel, il a la possibilité de consulter le site Internet et de rattraper le cours raté. La présence du contenu des cours sur le site « sécurise » certainement les apprenants qui ont des occupations professionnelles. Cette complémentarité permet également à l'apprenant de suivre les cours et de faire les exercices proposés selon son rythme d'autant plus que les apprenants n'ont pas le même niveau en langue cible. Certains ont des difficultés en oral

tandis que d'autres ont du mal à maîtriser l'écrit. Cette complémentarité favorise aussi le travail collaboratif où les apprenants peuvent participer, sous forme de groupes, à des projets communs. Au Canada, l'Université McGill a mené une expérience de complémentarité entre l'enseignement en présentiel et celui en ligne. Les responsables mettent l'accent sur les apports de l'informatique :

« - *Une compétence accrue dans l'utilisation des technologies de communication pour l'accomplissement de tâches professionnelles ;*
- *Une meilleure compréhension et un meilleur respect des usages et des protocoles propres aux communications d'affaires dans le cadre des technologies de l'information ;*
- *Une maîtrise de base de la terminologie informatique en français ;*
- *Une habileté accrue à échanger, collaborer et négocier à un projet éducatif et/ou professionnel dans un espace virtuel »* (Fontenay, 2003 : 172)

Une telle complémentarité exige certes de la part de l'enseignant des efforts supplémentaires et surtout beaucoup de temps: préparation du contenu des cours traditionnels et sa mise en ligne, enseignement en classe, conception des cours et des exercices en ligne, correction des travaux des apprenants, commentaire pour les activités collaboratives et suivi individuel pour des apprenants en difficulté.

Les potentialités des TIC mentionnées ci-dessus dans l'enseignement/apprentissage des langues en général et dans celui de FOS en particulier ne font qu'alimenter notre réflexion en vue de proposer une approche de formation à distance respectant les spécificités des publics. Il s'agit de l'approche collaborative de FOS à distance qui permet à l'apprenant d'être l'acteur principal de son propre apprentissage tout en réalisant des tâches authentiques dans son domaine de spécialité.

7- Conclusion

À travers ce chapitre, nous avons étudié en détail la méthodologie de l'élaboration des cours de FOS : origine des cours (demande/offre), analyse des besoins, collecte des données, etc. Lors de chaque étape, nous avons mis en relief des exemples authentiques dans le but d'éclaircir les différentes procédures méthodologiques à suivre. Cette présentation sensibilise tout formateur sur les étapes à suivre pour assurer ce type de cours spécifiques. De même, cette étude de la méthodologie du FOS nous donne les principes méthodologiques pour élaborer la future formation de FOS à distance que nous développerons plus loin dans notre recherche. Lors de cette étude méthodologique du FOS, nous nous sommes rendu compte de différentes difficultés rencontrées par le formateur notamment celle de la collecte des données. C'est pourquoi nous avons décidé d'élaborer un guide thématique des supports didactiques de FOS.

L'analyse de différentes expériences de formation de FOS nous a amené à mieux comprendre la réalité du terrain tout en mettant l'accent sur les difficultés qu'affrontent les acteurs (enseignants et apprenants) de cette branche du FLE. Ces expériences ont orienté notre réflexion sur les potentialités des TIC mises au service du FOS pour une meilleure efficacité aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants. Pour ce faire, nous proposons, dans le chapitre suivant de notre recherche, une approche collaborative de l'enseignement/apprentissage du FOS à distance. Nous développerons cette approche en mettant l'accent sur ses définitions, ses origines, ses apports, les rôles des apprenants et des enseignants, etc. Une telle approche nous permettrait de respecter les principes méthodologiques développés dans ce chapitre tout en profitant des apports des TIC.

Chapitre 4

Vers une approche collaborative de FOS à distance

« L'apprentissage collaboratif, qui utilise le groupe pour créer sa dynamique, ne se limite pas à la mise en commun des idées. Il débouche sur un retour sur le processus qui conduit le groupe et l'apprenant à élaborer des représentations et des connaissances nouvelles. L'apprentissage collaboratif est donc un processus qui couple les démarches individuelles et la démarche collective de construction des connaissances »
(Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 : 15)

1- Introduction

Au cours des chapitres précédents de cette recherche, nous avons dressé un panorama détaillé de la didactique du FOS (parcours historique et méthodologique, profil des publics et méthodologie d'élaboration des cours). Une telle analyse fournit une connaissance pratique de cette branche du FLE pour tout enseignant intéressé par le Français sur Objectifs Spécifiques. Mais nous voulons aller plus loin dans notre recherche en proposant une approche d'enseignement/apprentissage du FOS qui respecterait les spécificités des publics et utiliserait la méthodologie des programmes de formation déjà étudiée dans le chapitre précédent. Il s'agit de l'approche collaborative à distance qui reste encore marginalisée voire méconnue dans les milieux éducatifs. Ces derniers sont souvent dominés par l'approche traditionnelle où l'accent est mis sur l'enseignement de la grammaire et de la traduction de la langue cible, enseignement qui ne s'accorde pas avec les publics de FOS qui ont des besoins spécifiques.

Dans un premier temps, nous soulignerons brièvement les deux principales approches pédagogiques qui marquent encore l'enseignement des langues étrangères à savoir l'approche traditionnelle et l'approche behavioriste. Ensuite, nous étudierons les origines constructivistes de l'approche collaborative grâce aux travaux de Piaget et Vygotski. Pour mieux comprendre l'approche collaborative à distance, nous commencerons par la définir en mettant en relief ses différentes caractéristiques et en examinant aussi l'environnement de l'apprentissage virtuel ainsi que ses différents espaces qui permettent aux acteurs (tuteur et apprenants) de réaliser les activités proposées. Pour garantir l'efficacité de notre approche collaborative de FOS, nous accorderons, au cours de ce chapitre, une importance particulière aux différentes conditions à prendre en compte lors de toute formation collaborative à distance (participation, motivation, productivité, etc.), pour qu'une fois appliquée, les enseignants et les apprenants pourraient tirer profit de ses nombreux apports.

Dans ce contexte, nous mettrons en lumière les différentes fonctions de l'enseignant dans une formation collaborative de FOS à distance (guide, conseiller, modérateur, animateur, etc.) Nous proposerons également quelques scénarios collaboratifs pour mener des activités de

FOS à distance dans plusieurs spécialités. Enfin, nous soulignerons le rôle de l'évaluation dans l'approche collaborative et proposerons une grille d'évaluation qui sera appliquée à la formation à distance du français des affaires (cf. chapitre 6).

2- Le modèle présentiel (transmissif)

Le modèle présentiel ou transmissif est le modèle d'enseignement/apprentissage le plus ancien dans l'histoire de l'éducation et qui reste encore le plus pratiqué dans les milieux éducatifs soient-ils scolaires ou universitaires. Il se distingue avant tout par la centration de l'enseignement sur le contenu. L'enseignant s'impose comme l'élément actif dans la mesure où il constitue la seule source de la connaissance, l'apprenant n'étant que le récepteur du savoir.

Dans ce contexte, l'enseignant assume plusieurs tâches :

- **La transposition didactique** : il rend le savoir savant accessible à ces apprenants,
- **La mise en progression** : il transforme ce savoir «didactique» en programme qui suit des étapes successives,
- **La transmission du savoir** : en classe, il se charge de transmettre le savoir à ses apprenants : il explique, répète et analyse tout en répondant, le cas échéant, aux questions de ses apprenants,
- **L'évaluation de ses apprenants** : l'enseignant pose de temps en temps des questions à ses apprenants en vue de savoir s'ils saisissent ou pas son explication. Il organise aussi des épreuves orales ou écrites à la fin de l'apprentissage afin de donner des notes reflétant le niveau de ses apprenants dans la discipline enseignée. Notons également que l'évaluation dans le modèle du présentiel est centrée sur le contenu enseigné. La meilleure note est donnée à l'étudiant qui fournit la réponse la plus proche du contenu expliqué par l'enseignant en classe.

Quant aux apprenants, ils constituent le deuxième partenaire du modèle transmissif. Ils sont souvent passifs lors du processus d'enseignement/apprentissage. Leur tâche se limite à :

- Écouter attentivement l'enseignant,
- Prendre des notes,
- Répondre aux questions de l'enseignant,
- Apprendre le contenu enseigné pendant le cours.

Les élèves sont souvent dans l'obligation d'apprendre par cœur le cours imposé soit par l'enseignant (source de connaissance) soit par l'institution dans laquelle ils suivent leur apprentissage. Nous reprochons à ce modèle de ne pas prendre en compte les besoins de

chaque apprenant, l'enseignant expliquant le même contenu à tous les apprenants au même rythme. Une telle approche ne favorise ni la créativité ni l'imagination des apprenants qui s'astreignent à apprendre voire à imiter le plus possible le modèle présenté par l'enseignant. Ce modèle, malgré ses aspects négatifs, est encore l'approche la plus répandue dans le monde éducatif notamment dans les pays en voie de développement où les moyens financiers manquent pour envisager d'autres approches. La figure suivante représente le déroulement du modèle transmissif de l'apprentissage :

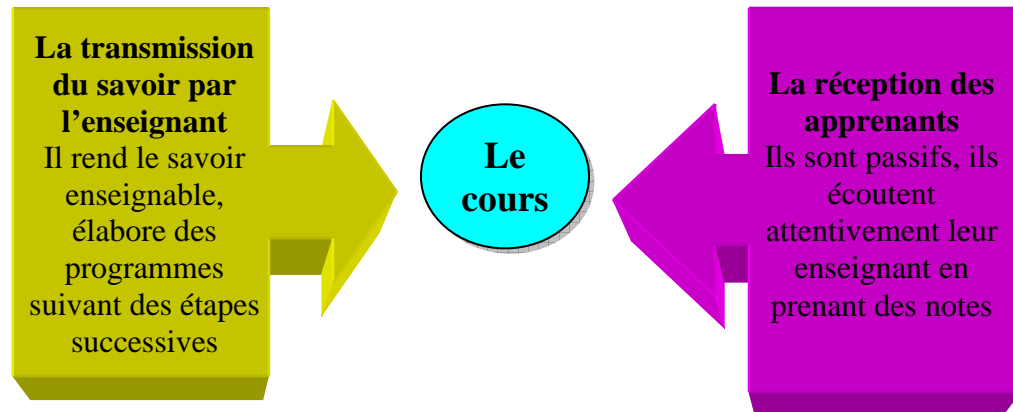


Figure 12 : Déroulement d'un cours de l'approche transmissive

Le modèle transmissif a été adopté dans l'enseignement des langues étrangères et donne naissance à ce que les didacticiens appelleront « *la méthodologie traditionnelle* » (Cuq & Gruca, 2003), appellation calquée sur l'enseignement des langues anciennes telles que le latin et le grec. Grâce à cette méthodologie traditionnelle, les méthodes « grammaire-traduction » ont vu le jour en se fondant sur les caractéristiques suivantes :

- L'importance accordée à la grammaire,
- L'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit,
- Le rôle important de la traduction,
- La position privilégiée de la littérature considérée comme objectif principal de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Pour éclaircir ce modèle transmissif d'apprentissage des langues étrangères, nous mettrons l'accent sur l'enseignement/apprentissage du FLE en présentiel en Égypte, contexte que nous connaissons le mieux.

2-1 L'exemple égyptien de l'enseignement/apprentissage transmissif du FLE

Au niveau du lycée, l'enseignant du FLE est chargé d'assurer des cours basés sur un programme scolaire imposé par le Ministère de l'Éducation dont il enseigne le même contenu à tous les élèves sans prendre en considération ni leurs différences individuelles ni leurs besoins d'apprentissage. L'enseignant est dans l'obligation de suivre ce programme dit gouvernemental d'autant plus qu'il travaille sous la houlette des inspecteurs du ministère qui veillent à ce que chaque enseignant respecte à la lettre ce programme d'après les instructions données dans le livre du maître. Dès le début et au cours de la formation, l'enseignant ne cesse d'expliquer et de répéter sa leçon en utilisant le tableau, les élèves notent ce qui est écrit sur le tableau pour l'apprendre par cœur à leur retour chez eux.

Dans les universités égyptiennes, la situation n'est pas plus différente. C'est l'enseignant qui impose le programme à ses étudiants à qui il propose parfois de consulter certains livres de la discipline enseignée qui se trouvent dans la bibliothèque de l'université. Vu le grand nombre d'étudiants dans les universités égyptiennes, l'enseignant dispense la plupart du temps des cours magistraux, les étudiants se contentent de prendre des notes qu'ils apprendront par cœur. Quant à l'évaluation, qu'elle soit au lycée ou à l'université, elle est sommative visant à déterminer jusqu'à tel point les apprenants ont retenu les explications de l'enseignant.

3- L'approche béhavioriste (comportementaliste)

3-1 Ses origines

Le béhaviorisme se définit comme l'«*étude objective du comportement, refusant l'introspection, ramenant les conduites à une chaîne de simulations et réponses*» (Hotyat et al., 1973 : 42). Créé par l'américain Waston (1913), le terme *Behavior*, signifiant le comportement, est au centre de l'intérêt des psychologues dès le début du siècle précédent, il permet de donner à la psychologie un statut de sciences exactes à l'instar de la physique, de la chimie et de la biologie et a fortement influencé l'histoire des recherches en psychologie en tant que courant dominant au cours de la première moitié du 20^{ème} siècle. Les recherches béhavioristes exercent encore une forte influence dans les pays anglo-saxons notamment aux États-Unis. Ce courant est connu avant tout par son fameux schéma issu des travaux du

médecin et physiologiste russe Pavlov (1849-1963), schéma qui détermine, selon les behavioristes, le comportement de chaque individu : *stimulus* —→ *réponses*.

Dans le cadre du béhaviorisme, Skinner (1904-1990), une des figures de proue de ce courant, met l'accent sur le comportement extérieur, observable et mesurable de l'individu dans son interaction avec son milieu environnant. Grâce à son premier livre *The Behavior of Organisms* (1938), Skinner donne naissance au conditionnement opérant. Selon le conditionnement classique, un stimulus entraîne une réponse tandis que dans le conditionnement opérant, on peut favoriser certaines réponses au moyen du renforcement. Ses recherches sur les animaux ont montré la possibilité d'étudier des comportements complexes comme le langage et la résolution des problèmes.

3-2 L'apprentissage behavioriste

L'apprentissage behavioriste se distingue par trois points essentiels à savoir :

- 1) Apprendre, c'est devenir capable de donner une réponse adéquate dans une situation spécifiée,
- 2) Préciser les mécanismes psychologiques avec la répétition de l'association stimulus-réponse,
- 3) Proposer une méthode d'enseignement/apprentissage basé sur les étapes suivantes : déterminer les objectifs d'apprentissage à atteindre, conditionner, apprendre par essais-erreurs, provoquer des renforcements positifs pour les bonnes réponses et d'autres négatifs en vue de corriger les erreurs.

Selon les béhavioristes, les structures mentales sont considérées comme une boîte noire à laquelle on ne peut pas accéder. Les recherches béhavioristes s'intéressent alors aux comportements observables reflétant ces structures mentales. L'enseignement béhavioriste s'attache ainsi à définir les connaissances à acquérir en termes de comportements observables et non en termes « mentalistes » tels que l'esprit d'analyse, la compréhension et la synthèse pour parvenir à un système d'éducation sans erreur.

L'enseignant béhavioriste détermine les objectifs à atteindre en suivant la méthode suivante : l'apprenant doit être capable de + « verbe d'action » de type « nommer, distinguer, classer, reconnaître, etc.» et non pas des verbes dits « mentalistes » tels que savoir, réfléchir, comprendre, etc ; il doit fournir à ses apprenants des situations stimulantes, des renforcements

adaptés et des rétroactions correctrices sous forme d'évaluation formative. Celle-ci vise à élaborer un programme d'entraînement qui aiderait tous les apprenants à atteindre les objectifs visés. Pour mieux comprendre l'apprentissage behavioriste, nous proposons la figure suivante :

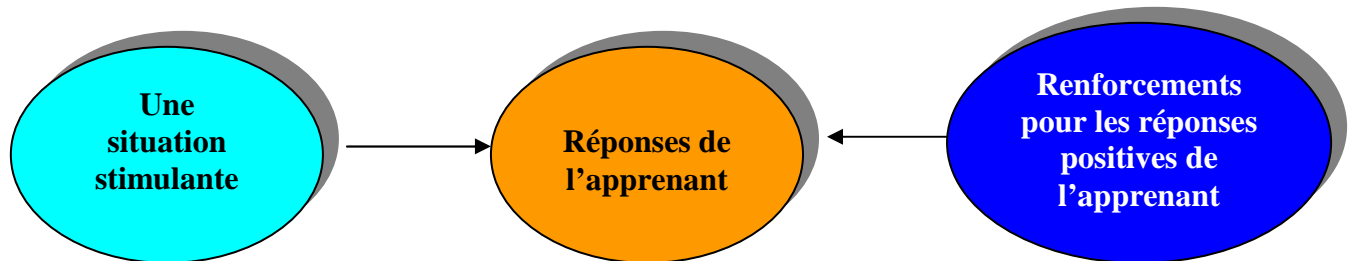


Figure 13 : Le déroulement de l'apprentissage behavioriste

3-3 L'apprentissage behavioriste des langues étrangères

Selon les behavioristes, comme Rivers (1964), l'apprentissage d'une langue repose sur un processus mécanique de formation d'habitudes. La behavioriste américaine pense que ce processus mécanique permet de développer des habiletés motrices chez les apprenants d'une langue. Dans ce contexte, les exercices structuraux sont la technique behavioriste la plus utilisée dans l'enseignement/apprentissage d'une langue. Une fois que la réponse de l'apprenant est renforcée, ce renforcement se répercute sur d'autres stimulus similaires. D'après Rivers, dans un cours de langue, le renforcement vient de l'appréciation de l'enseignant qui peut approuver ou désapprouver la production de l'élève. Soulignons la présence d'autres applications du courant behavioriste dans l'enseignement des langues étrangères. Certains didacticiens à l'instar de Gaonac'h (1991) distinguent deux applications pédagogiques d'inspiration behavioriste :

3-3-1 L'enseignement programmé

L'enseignement programmé consiste, sans entrer dans les détails, à découper la matière enseignée en très petites étapes visant à inciter les élèves à donner des réponses correctes. Selon Gaonac'h, les étapes de l'enseignement programmé se déroulent ainsi :

« Chaque étape pouvant apporter une information nouvelle, et surtout conduisant l'élève à produire une réponse, par exemple sous la forme d'un blanc à remplir dans une phrase. L'étape suivante indique immédiatement à l'élève quelle était la réponse à fournir; cette vérification immédiate correspond au principe du renforcement. Pour que ce renforcement se produise effectivement, il faut que dans la quasi-totalité des cas l'élève soit

amené à produire une réponse exacte : on doit donc concevoir les acquisitions à réaliser de manière très progressive, pour éviter au maximum les erreurs de la part de l'élève »
(Gaonac'h, 1991 : 21-22)

De son côté, Lane (1965) opte pour une description très minutieuse de la langue avant l'élaboration d'un programme d'enseignement. Il s'agit, en fait, de sélectionner les principaux items qui pourront permettre d'atteindre les compétences linguistiques visées. Ces items peuvent être phonologiques, lexicaux et grammaticaux ainsi qu'interculturels.

3-3-2 La méthode audio-orale

La méthode audio-orale constitue une des applications des théories behavioristes dans l'enseignement/apprentissage des langues. Elle s'est inspirée de l'expérience didactique de l'armée américaine qui voulait former ses soldats à comprendre et à parler des langues étrangères pendant la Seconde Guerre mondiale. Les techniques essentielles de cette méthode sont : présentation orale de dialogues, exercices intensifs, élimination de la grammaire, acquisition des structures, etc. Nous nous contentons de souligner ses principaux principes (Gaonac'h, 1991) à savoir:

- Le langage est un « comportement » ; d'où l'importance d'inciter les élèves à pratiquer le langage,
- La prédominance de l'aspect oral dans l'apprentissage,
- La méthode doit aider les apprenants à produire des comportements de langage les plus proches des situations réelles,
- L'apprentissage d'une langue est un processus mécanique de formation d'automatismes,
- Les mécanismes d'acquisition sont efficaces s'ils aident les apprenants à produire des réponses exactes,
- Apprendre une langue n'est pas un savoir déclaratif mais apprendre plutôt à faire quelque chose.

Notons que le dernier principe behavioriste de la méthode audio-orale trouve un écho dans la méthodologie du FOS qui vise à faire acquérir aux apprenants certaines compétences communicatives à produire dans des situations réelles données.

« Une méthode de langue doit avant tout considérer la langue comme un comportement à acquérir, et donc placer le plus possible l'élève dans des situations de production de ce comportement, et non dans des situations de commentaire académique sur

ce comportement. C'est évidemment une position à l'opposé d'une méthode grammaticale » (Gaonac'h, 1991 : 29)

3-4 Commentaire sur l'approche béhavioriste

Nous constatons qu'un des aspects positifs de l'enseignant béhavioriste est l'intérêt porté à la fois sur l'apprenant et la tâche qu'il doit réaliser au terme du processus de l'apprentissage. Le modèle béhavioriste d'apprentissage a des conséquences positives dans les formations technique et professionnelle dans la mesure où il favorise la modification d'un comportement et l'obtention d'un nouvel automatisme. Soulignons aussi que l'enseignement béhavioriste contribue à suivre de près les erreurs des apprenants, ce qui permet aux enseignants de les corriger au fur et à mesure d'autant plus qu'ils évaluent leurs apprenants à partir de comportements observables.

Mais nous adressons à l'enseignement béhavioriste certaines critiques. D'abord, nous reprochons à ce type d'enseignement son rejet de la valeur pédagogique de l'erreur. Or certains psychologues, à l'instar de Crowder (1959), soulignent l'importance de l'erreur dans la mesure où elle permet de découvrir certains raisonnements de la part de l'apprenant. Reconnaître les erreurs de ses apprenants aide l'enseignant à les traiter et à les corriger. De même, l'enseignement béhavioriste propose à l'apprenant de suivre des étapes successives en vue d'atteindre les objectifs visés. L'apprenant peut réaliser les objectifs dits intermédiaires sans pouvoir maîtriser l'apprentissage initial dans sa complexité.

Si l'approche behavioriste se démarque de l'approche traditionnelle en mettant l'accent sur l'observation des comportements de l'apprenant qui devient dès lors le centre du processus de l'enseignement/apprentissage, elle conserve néanmoins cette vision hiérarchisée de l'enseignement où l'apprenant reste assujetti aux orientations de l'institution, de l'enseignant et du programme. L'approche constructiviste au contraire et comme son nom l'indique, conçoit le processus d'enseignement/apprentissage des langues comme une opération de construction qui interpelle tous les acteurs engagés dans ce processus.

Nous opterons pour le constructivisme pour servir de base à l'approche collaborative que nous proposons d'enseignement/apprentissage du FOS à distance. Nous développerons dans les lignes suivantes les principaux éléments de ce courant.

4- Les différents développements du constructivisme

Le courant constructiviste est marqué par trois développements essentiels :

4-1 Le constructivisme de Piaget

Notre approche collaborative de l'apprentissage/enseignement du FOS à distance trouve ses origines dans le constructivisme ou plus exactement dans le socioconstructivisme. « *Rien n'est donné, tout est construit* », c'est ainsi que Bachelard (1934) pose les prémisses du constructivisme au siècle précédent. Selon ce courant, la connaissance est avant tout « construite » dans un processus d'interactions entre l'individu et son milieu. D'après Piaget (1990), l'enfant passe par quatre stades principaux lors de son développement cognitif :

- **Le stade de l'intelligence sensori-motrice** (de la naissance à 2 ans)

L'enfant commence à découvrir son entourage à travers ses sens et leurs activités motrices. S'il n'arrive pas encore à se distinguer avec discernement le milieu où il se trouve, il peut cependant suivre certains objets des yeux. Ce stade est marqué par la construction du schème (forme de connaissance qui assimile les données du réel), de l'objet permanent (lors de ses premiers mois l'enfant saisit petit à petit la présence des objets dans son entourage) et la construction de l'espace proche (lié aux espaces corporels). La connaissance acquise lors de cette étape est sensée être modifiée voire « reconstruite » lors des étapes suivantes.

- **Le stade pré-opératoire** (de 2 à 7 ans)

À ce stade, on constate un grand développement des compétences communicatives chez l'enfant notamment le langage. Il commence à développer les notions de l'espace, de la quantité, du temps et de la fonction symbolique. Ce stade est marqué par l'épreuve de l'analyse piagétienne de la Conservation du Nombre.

- **Le stade des opérations concrètes** (de 7 à 11 ans)

C'est à partir de ce stade que l'enfant se montre capable de coordonner une série d'actions connues par leur irréversibilité. Il commence également à acquérir une logique qui porte sur des objets manipulables et réels. C'est au cours de cette étape que l'enfant manifeste le besoin du support visuel.

- **Le stade des opérations formelles** (de 11 à 15 ans)

Dans le cadre de ce stade, la connaissance acquise par l'enfant se distingue par sa logique formelle tandis que la pensée de l'enfant procède de manière hypothético-déductive.

Ces quatre stades de développement cognitif sont liés les uns aux autres, chaque stade de développement n'est qu'un prolongement de l'étape précédente dans un processus de « reconstruction » menée et vécue par l'enfant. Piaget affirme cette idée en précisant : « *Le développement mental de l'enfant apparaît au total comme une succession de trois grandes constructions dont chacune prolonge la précédente, en la reconstruisant d'abord sur un nouveau plan pour la dépasser ensuite de plus en plus largement* » (Piaget, 1966 : 121)

Selon le constructivisme piagétien, quatre facteurs fondamentaux jouent un rôle de premier plan dans le développement mental chez l'enfant. Nous les résumons dans les lignes suivantes :

- 1) La croissance organique notamment la maturation du complexe formé par le système nerveux et les systèmes endocriniens,
- 2) Le rôle de l'expérience acquise lors de l'action effectuée sur les objets,
- 3) Les interactions et les transmissions sociales,
- 4) *Le plan préétabli* fourni par le modèle de la pensée adulte : l'enfant ne la comprend pas avant de la reconstruire.

Notons que la connaissance « construite » du monde lors des différents stades par chaque individu selon ses expériences et son contexte, aboutit certainement à des réalités multiples et des représentations variées du monde. En effet, les constructivistes ne soutiennent pas l'idée d'une vérité universelle mais conçoivent plutôt pour une réalité ou des réalités adaptées par chaque individu selon son contexte et ses besoins, d'où l'importance de la notion de contexte ou de « milieu social » qui constitue un élément capital chez les constructivistes. Sous le titre de « Les facteurs sociaux du développement intellectuel », Piaget souligne ce rôle crucial du milieu social en indiquant :

« L'être humain est plongé dès sa naissance dans un milieu social, qui agit sur lui au même titre que le milieu physique. Plus encore, en un sens, que le milieu physique, la société transforme l'individu en sa structure même, parce qu'elle ne le contraint pas seulement à reconnaître des faits, mais elle lui fournit un système tout construit de signes, qui modifient sa pensée, elle lui propose des valeurs nouvelles et lui impose une suite indéfinie d'obligations. Il est donc de toute évidence que la vie sociale transforme l'intelligence par le triple intermédiaire du langage (signes), du contenu des échanges (valeurs intellectuelles) et

de règles imposées à la pensée (normes collectives logiques ou prélogiques)»
(Piaget, 1967 : 167)

Les principes du constructivisme piagétien font l'objet de critiques de la part d'autres chercheurs en psychologie cognitive. Ces derniers, comme Vygotski, lui reprochent certaines insuffisances dans l'explication du fonctionnement cognitif chez l'enfant telles que ses limites dans l'explication de certains types de résolution de problème, le structuralisme à ordre total et le rôle joué par les variables sociales dans le développement. Cette remise en question du constructivisme de Piaget donne naissance au socioconstructivisme de Vygotski qui met l'accent sur le fait que le développement mental chez l'enfant ne se fait pas indépendamment de l'apprentissage qui constitue un élément capital pour tout développement cognitif.

4-2 Vers un socioconstructivisme

Selon Vygotski (1997), toutes les fonctions psychiques supérieures (mémoire, attention, volonté, etc.) sont issues de rapports sociaux à travers la transformation de processus interpersonnels en processus intrapersonnel. Il suppose l'existence d'une zone qu'il appelle « *zone proximale de développement* » qui représente l'écart entre ce que l'individu peut réaliser sur le plan intellectuel pendant son parcours et ce qu'il peut faire grâce à la médiation d'autrui. Dans *Pensée & Langage*, Vygotski souligne cette relation étroite entre le développement et l'apprentissage en précisant :

« Le développement crée les possibilités, l'apprentissage scolaire les réalise. Le rapport entre les deux processus est représenté dans ce cas en analogie avec les rapports que le préformisme établit entre les aptitudes en germe et le développement : le germe contient les potentialités qui sont réalisées dans le développement » (Vygotski, 1997 : 324)

Sans entrer dans les détails des multiples courants au sein du constructivisme, nous nous contentons de proposer le tableau ci-dessous résumant les différences entre les deux courants constructivistes principaux :

Le constructivisme de Piaget (approche développementale)	Le socio-constructivisme de Vygotski (approche socio-historique)
L'acquisition est une construction	L'acquisition est une appropriation : C'est la signification sociale des objets qui importe. Le sujet seul face au monde pourrait ne rien apprendre du tout
Le rôle du langage dans le développement de la connaissance est secondaire	Le rôle du langage dans le développement de la connaissance est crucial.
	L'apprentissage pilote le développement : Vygotski distingue deux situations d'apprentissage :

<p>Le développement précède l'apprentissage</p>	<p>1) Le sujet peut apprendre et accomplir quelques tâches tout seul, 2) Le sujet peut apprendre et réaliser des activités à l'aide de son entourage. Entre les deux situations, il y a la «<i>Zone proximale du développement</i>» dans laquelle l'individu peut progresser grâce à l'appui de l'autre</p>
<p>- Pédagogie de la découverte : L'enfant fait des expériences, en tire des résultats et les traite de façon subtile et intéressante.</p>	<p>- Pédagogie de la médiation : Le médiateur intervient entre l'enfant et son environnement. Dans une culture donnée, l'enfant ne peut pas tout redécouvrir lui-même. Quelle serait la situation d'interactivité la plus favorable pour le développement ?</p>

Tableau 15 : La différence entre le constructivisme et le socio-constructivisme (Labédie & Amossé, 2006)

4-3 Le constructivisme interactionniste de Bruner

En vue de compléter ce court panorama du constructivisme, il est important de souligner l'approche de Bruner (1996) qui est à la fois constructiviste et interactionniste. S'il partage certaines idées de Vygotski telles que le rôle de la médiation sociale dans la construction des connaissances et l'importance de l'apprentissage pour réaliser le développement, il affirme que la médiation sociale lors des conduites d'enseignement/apprentissage se fait dans le cadre d'un mode communicationnel. Bruner met en lumière des interactions de tutelle dans lesquelles l'adulte tente d'aider l'enfant à résoudre un problème dont il n'arrive pas à trouver tout seul la solution. Dans le cadre de ces interactions, Bruner attire l'attention sur deux concepts-clés qui interviennent dans la régulation des processus des interactions: l'étayage et les formats d'échanges. Il définit l'étayage comme l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte qui permettent à l'enfant de résoudre certains problèmes et avec Wood et Ross (1983), Bruner indique que l'étayage regroupe six fonctions à savoir :

1- L'enrôlement : il s'agit d'engager l'intérêt et l'adhésion de l'enfant,

2- La réduction du degré de liberté : l'adulte aide l'enfant à résoudre le problème auquel il fait face en lui simplifiant la tâche. L'adulte, par exemple, peut s'occuper, dans un premier temps, de tâches complexes en vue d'épargner à l'enfant une surcharge cognitive au début de l'activité,

3- Le maintien de l'orientation : il s'agit de montrer les étapes à suivre afin de réaliser la tâche visée,

4- La signalisation des caractéristiques déterminantes : l'adulte se charge d'attirer l'attention de l'enfant sur les parties pertinentes de la tâche,

5- Le contrôle de la frustration : il vise à éviter que les difficultés rencontrées par l'enfant ne l'amènent pas aux sentiments d'échec dans le but de favoriser sa motivation de l'enfant,

6- La présentation des modèles : l'adulte montre à l'enfant des modèles de solution pour la tâche en question,

Crahay (2005), psychologue belge, propose une correspondance entre les fonctions de Bruner, la pédagogie et le cognitivisme. Il met en relief cette correspondance sous la forme d'un tableau que nous présentons ci-dessous:

Bruner	Pédagogie	Cognitivisme
- Enrôlement et maintien de l'orientation	- Augmenter la participation	- Valoriser les buts de l'apprentissage
- Signalisation des caractéristiques déterminantes	- Prendre des indices	- Indices de structuration préalables
- Réduction de degré de liberté	- Décomposer l'apprentissage en unités structurées	- Éviter la surcharge cognitive - Proposer des modèles à mi-chemin entre la représentation du novice et celle de l'expert
- Contrôle de la frustration	- Encouragements, renforcement et évaluation formative	- Éviter les phénomènes de résignation apprise
- Démonstration	- Explications et consignes claires	- Explications du quoi, pourquoi, quand et comment des stratégies à construire

Tableau 16 : La correspondance des fonctions chez Bruner, la pédagogie et le cognitivisme (Crahay, 2005 : 330)

Quant aux processus d'étayage, ils permettent de réaliser des formes régulatrices d'échanges que nous appelons des formats d'échanges. L'adulte oriente l'enfant pour se conformer à des formes standardisées d'échanges qui aideront l'enfant à acquérir des conduites de résolution.

Evanoff met l'accent sur l'acquisition du savoir dans un processus interactionniste :

« In the constructivist view knowledge, values, and ethics cannot be derived from theology, metaphysics, or nature, but are instead actively constructed. Humans formulate concepts not in isolation from, but through interactions with, the external world. From this interactionist perspective meaning, knowledge, values, aesthetic beauty, as well as ethics, are not seen as being the exclusive property of an objective reality standing outside of all human perceptions and valuations (objectivism) nor as being merely the product of mental processes (subjectivism). (...) Mind is constituted by the particular interactions it has with both its

*natural and its social environments and does not exist apart from them.*⁴⁹ » (Evanoff, 2004 : 449)

Ces différentes approches du constructivisme ont eu une grande influence sur le monde éducatif qui assiste à la naissance de l'apprentissage constructiviste permettant ainsi aux apprenants d'être à la fois acteurs et responsables de leur propre apprentissage.

5- L'apprentissage constructiviste

Il s'avère important de souligner que les idées des constructivistes ont eu une grande influence sur le monde d'apprentissage même si d'autres modèles ne relevant pas du constructivisme sont encore utilisés. Dans son article « Constructivist Values for instructional System Design : Five Principles Toward a New Mindset », Lebow (1993) propose un modèle constructiviste d'apprentissage en faisant référence à un autre modèle basé sur l'instructionnisme qui a pour objectif d'améliorer l'enseignement au niveau technique sans prendre en considération les spécificités et les besoins des apprenants. Le modèle de Lebow est fondé sur cinq principes essentiels :

1) Le maintien d'une «zone tampon » entre l'apprenant et les effets dommageables de l'instruction : l'aspect contraignant des pratiques éducatives a parfois pour effets des conséquences négatives sur les apprenants : désintérêt affiché vis-à-vis de l'apprentissage suivi, échec de réaliser les objectifs escomptés, etc. C'est la raison pour laquelle l'auteur favorise chez les apprenants une attitude positive vis-à-vis de la formation suivie : mettre en valeur le côté affectif de l'apprentissage, fournir un enseignement respectant la situation personnelle des apprenants et encourager les apprenants à participer activement au processus éducatif. De telles mesures peuvent garantir aussi en grande partie la qualité de l'apprentissage,

⁴⁹ Du point de vue de la connaissance constructiviste, les valeurs et l'éthique ne peuvent pas être tirées de la théologie, la métaphysique, ou la nature mais sont plutôt activement construites. Les humains formulent des concepts pas dans l'isolement mais par les actions réciproques avec le monde externe. De ce sens de perspective interactionniste, connaissance, valeurs, beauté esthétique, aussi bien que l'éthique ne sont pas vues comme étant la propriété exclusive d'une réalité objective à l'extérieur de toutes les perceptions humaines et des évaluations (objectivisme) ni comme étant simplement le produit de processus mentaux (subjectivisme) (...). L'esprit est constitué par les actions réciproques particulières qu'il a tant avec son naturel qu'avec ses contextes sociaux et n'existe pas sans eux.

2) Lebow souligne l'importance de créer un contexte favorisant l'autonomie des élèves et la collaboration entre eux. Dans ce contexte, l'enseignant doit proposer des activités qui aideraient les élèves à s'entraîner à résoudre seuls les problèmes auxquels ils font face. De même, la collaboration entre les apprenants est une notion-clé dans la conception constructiviste de l'apprentissage. Chaque apprenant prend l'habitude d'exprimer son point de vue en présentant ses propres arguments, de débattre avec ses homologues sur le sujet proposé, de critiquer les points de vue présentés par les autres apprenants et enfin de coopérer avec les autres pour trouver une solution à la question posée, la caractéristique principale de l'approche constructiviste étant de considérer la construction des connaissances comme un processus collectif basé sur la motivation de chaque apprenant,

3) Le troisième principe porte sur la nécessité de mettre en relation l'apprentissage avec la réalité vécue par les apprenants. Nous avons constaté qu'un des points faibles des systèmes traditionnels de l'apprentissage est cet écart croissant entre le contenu de l'apprentissage et la réalité vécue des apprenants qui peuvent trouver à long terme leur apprentissage à la fois inutile et ennuyeux. À l'inverse, dans un contexte constructiviste, les apprenants sont incités à appliquer et à expérimenter leurs connaissances acquises dans leur réalité vécue soit-elle sociale ou professionnelle,

4) Lebow souligne aussi l'intérêt de favoriser la prise de responsabilité de l'apprenant dans l'apprentissage au cours duquel les apprenants doivent devenir indépendants dans la gestion de l'acquisition des connaissances, le but étant de les amener à se rendre compte de l'insuffisance ou de la pertinence du modèle proposé face à la question posée. Une telle situation permet d'un côté à l'apprenant de prendre en compte les anciens modèles qu'il a déjà acquis, d'un autre côté, à l'enseignant d'établir des « ponts » entre l'expérience de l'apprenant et le contenu à apprendre.

5) Le dernier principe vise à renforcer l'engagement volontaire des apprenants dans le processus de l'apprentissage à travers l'exploitation stratégique des erreurs. Dans les systèmes de l'instruction traditionnelle, les modes d'apprentissage ont pour objectif de diminuer les erreurs commises par les apprenants, elles sont ainsi retenues comme le critère principal dans l'évaluation des apprenants. Une telle situation constitue un obstacle qui empêche les apprenants à avancer dans leur programme d'apprentissage. Par contre, dans une approche constructiviste, les erreurs commises peuvent être utilisées en vue de favoriser la motivation

chez les apprenants dans la mesure où elles leur permettent de comprendre pourquoi leur modèle de solution ne convient pas au problème proposé. Dans ce contexte, les erreurs sont considérées comme des stimulants qui incitent les apprenants à l'auto-réflexion en vue de trouver de nouvelles solutions au problème posé.

Cette vision de l'apprentissage constructiviste est affirmée par d'autres chercheurs comme Merrill qui fonde l'apprentissage constructiviste sur les principes suivants :

- 1- **Learning is constructed.** *People learn from experience. It is a process which one builds on "internal representation of the world"*
- 2- **Interpretation is personal.** *Reality is not shared. What a person learns is based on his or her personal interpretation of his or her experiences;*
- 3- **Learning is active.** *The learner takes an active role in developing knowledge through experience;*
- 4- **Learning is collaborative.** *Conceptual growth comes from interacting with others and sharing multiples perspectives. Through sharing perspectives, people share their "internal representations"*
- 5- **Learning is situated.** *Learning should be placed in real world situations. Settings should be realistic*
- 6- **Testing is integrated.** *Testing should not be a separate activity. It should be integrated with the learning experience⁵⁰ » (Merrill, 1991 : 46)*

En vue de mieux comprendre les apports du constructivisme dans l'apprentissage, il s'avère important de rappeler les caractéristiques de l'instruction traditionnelle (cf. le modèle des cours en présentiel). Le tableau suivant met en lumière les différences entre la pédagogie objectiviste «traditionnelle» et la pédagogie constructiviste :

-
- ⁵⁰1- L'apprentissage est construit. Les gens apprennent de leur expérience. Il s'agit d'un processus où chacun « construit une représentation interne du monde »
- 2- L'interprétation est personnelle. La réalité n'est pas partagée. Ce qu'une personne apprend est basé sur son interprétation personnelle et sur ses expériences
 - 3- L'apprentissage est actif. L'apprenant joue un rôle actif dans le développement de savoir à travers ses expériences.
 - 4- L'Apprentissage est collaboratif. Le développement des concepts est basé sur l'interaction avec les autres et le partage des perspectives. A travers le partage des perspectives, les individus échangent leurs « représentations internes »
 - 5- L'apprentissage est situé. L'apprentissage devrait se dérouler dans des situations réelles. Les cadres devraient être réalistes.
 - 6- L'évaluation est intégrée. L'évaluation ne devrait pas être une activité séparée. Elle doit être intégrée dans le processus de l'apprentissage.

Pédagogie objectiviste	Pédagogie constructiviste
Centrée sur l'enseignant	Centrée sur l'apprenant
Un seul sens stimulé	Plusieurs sens stimulés
Progression unidirectionnelle	Progression multidirectionnelle
Média unique	Média multiples
Travail individuel et isolé	Travail de collaboration
Transmission d'informations	Echange d'informations
Apprentissage passif	Apprentissage par exploration
Apprentissage factuel	Pensée critique
Réponse en réaction	Action planifiée et proactive
Contexte artificiel	Contexte du monde authentique

Tableau 17 : La comparaison entre la pédagogie objectiviste et la pédagogie constructiviste (International Society for Technology in Education, 2000)

5-1 L'apprentissage constructiviste et les publics de FOS:

À partir de cette présentation de l'approche constructiviste, il s'avère important de souligner les relations étroites entre cette approche et les particularités des publics de FOS (voir chapitre 2). Ces relations peuvent se résumer en trois points essentiels à savoir :

5-1-1 La multiplicité des perspectives de la réalité vécue

Dans le cadre de l'apprentissage constructiviste, chaque apprenant «construit» la connaissance selon son expérience et sa réalité vécue. La connaissance n'est plus une donnée factuelle ou culturelle à transmettre de l'enseignant à l'apprenant, il s'agit plutôt, selon les constructivistes, d'une donnée recherchée voire «reconstruite». Cette particularité de l'approche constructiviste s'applique sur la réalité des publics de FOS qui se distinguent, comme nous l'avons déjà noté dans les chapitres précédents, par leur diversité : ils peuvent être des professionnels, des universitaires, des boursiers, des chercheurs, des immigrés, etc. Selon l'apprentissage constructiviste, l'apprenant de FOS a la liberté de «construire» sa connaissance selon sa vision du monde qu'il a déjà développée lors des interactions menées avec son entourage. Il en résulte que chaque apprenant de FOS a sa propre connaissance qu'il construit lors de l'apprentissage, cette connaissance est par conséquent différente d'un apprenant à l'autre. Supposons deux apprenants qui suivent des cours de FOS dans le domaine des affaires : l'un est universitaire, l'autre est immigré. Chacun d'eux a sa propre vision du monde et jouit d'une accumulation d'expériences qu'il a acquises lors de son parcours

professionnel ou universitaire. Ainsi, lors de l'apprentissage du FOS, nous nous attendons à avoir des connaissances différemment «construites» par chaque apprenant.

5-1-2 L'apprentissage constructiviste centré sur l'apprenant

À l'encontre de l'instruction traditionnelle où l'apprenant ne fait que recevoir l'information transmise par l'enseignant, l'apprenant constructiviste joue un rôle primordial dans le processus de l'apprentissage qui se construit et se réalise grâce aux interactions effectuées entre l'apprenant et son entourage. L'approche constructiviste incite l'apprenant à réaliser des tâches authentiques qui sont en relation avec son milieu, l'apprentissage du FOS a le même but dans la mesure où il prend comme point de départ les besoins de l'apprenant issus du milieu dans lequel il évolue. Dans le troisième chapitre, nous avons détaillé les différentes étapes à suivre en vue d'élaborer un cours de FOS, au cours de la première étape d'élaboration, la tâche du concepteur est d'analyser justement les besoins de son public dans le but d'y répondre lors de l'apprentissage. En appliquant l'approche constructiviste dans la conception des programmes et dans l'apprentissage du FOS, l'apprenant sera incité à réaliser des tâches authentiques qu'il peut rencontrer dans son milieu professionnel ou universitaire. Par exemple, lors de l'apprentissage, un agent hôtelier ou de tourisme, suivant des cours en français de l'hôtellerie et du tourisme, peut réaliser certaines publicités pour un hôtel ou une agence de voyages. D'une part, l'apprentissage répond à un besoin réel de l'apprenant et ce dernier réalise, d'autre part, une tâche authentique relevant de son milieu professionnel. Donc, dans le cadre de l'apprentissage constructiviste du FOS, l'enseignant part des besoins de l'apprenant, ce dernier y répond lors de l'apprentissage à travers les interactions avec son milieu en réalisant des tâches authentiques.

5-1-3 Le contexte comme un élément essentiel dans l'apprentissage constructiviste

Dans le cadre d'un apprentissage constructiviste, l'apprenant est en contact avec son environnement à partir duquel et dans lequel il construit sa connaissance qui est dès lors contextualisée, l'acquisition des connaissances est ainsi en relation étroite avec le contexte social et émotionnel dans lequel se déroule l'apprentissage. C'est le cas de l'apprentissage du FOS qui est avant tout un processus contextualisé, où chaque concepteur de formation essaye de répondre aux besoins de ses apprenants en faisant appel à des situations authentiques à partir desquelles les apprenants réaliseront des tâches bien déterminées. Les formations de FOS sont avant tout des formations contextualisées destinées à des publics bien précis. Nous

citons à titre d'exemple un apprentissage du FOS consacré à un groupe de comptables égyptiens qui s'apprêtent à suivre un stage à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris. Pour rendre cette pré-formation efficace, elle devra être nécessairement contextualisée et prendra en considération les besoins de ces comptables pour qu'ils puissent réaliser des tâches dans les situations auxquelles ils feront face au cours de leur stage. La même formation n'est évidemment pas valable pour d'autres situations d'apprentissage. L'approche constructiviste dans l'enseignement des langues favorise pleinement l'apprentissage collaboratif qui sera le fondement de notre approche d'enseignement/apprentissage médié par Internet.

6- Pour un enseignement/apprentissage collaboratif de FOS à distance

6-1 Définitions et caractéristiques de l'apprentissage collaboratif

«co-laborer» trouve ses racines en latin : «labore» signifie travailler et «co» veut dire ensemble. Selon Kaye (1992), chaque apprenant, dans le cadre de l'apprentissage collaboratif, assume des responsabilités lors du processus d'apprentissage tout en jouant un rôle au sein du groupe. D'après *Le Petit Robert* (1995), «*Collaboration*» est un «*travail en commun ; un travail entre plusieurs personnes qui génère la création d'une œuvre commune*». Le dictionnaire de l'Office Québécois de la langue française définit l'aspect collaboratif à distance de la manière suivante : «*Se dit de ce qui, dans un environnement informatisé ou en ligne, vise à favoriser la collaboration entre pairs, en permettant d'échanger et de partager des compétences pour mieux réussir un projet commun*⁵¹». La collaboration crée une relation de synergie que l'apprenant accepte en vue de rendre l'apprentissage plus efficace. Dans cette synergie, chaque apprenant a la possibilité de tirer profit des contributions individuelles d'autres participants dans l'apprentissage collaboratif. De son côté, Lebow (1993) établit une relation entre l'approche constructiviste et l'apprentissage collaboratif dont les caractéristiques principales au nombre de 7 sont: la collaboration, l'autonomie, la générativité, l'engagement actif, la réflexivité, la pertinence personnelle et enfin le pluralisme. Soulignons qu'outre son aspect collaboratif, ce type d'apprentissage contribue à développer les compétences personnelles et les habiletés cognitives chez les apprenants comme le soulignent Henri et Lundgren-Cayrol qui proposent une définition plus complète de l'apprentissage collaboratif :

«L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent

⁵¹ L'Office Québécois de la langue française : <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires>,

de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. La démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même que son ancrage social en le raccrochant aux interactions de groupe. En fait, la démarche collaborative couple deux démarches : celle de l'apprenant et celle du groupe »

(Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 : 184)

Les mêmes auteurs indiquent dans leur œuvre collective *Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies* (1998) les caractéristiques principales de la démarche collaborative :

- 1) L'exploration des connaissances d'un domaine pour en dégager la structure plutôt que l'assimilation d'un contenu,
- 2) La réalisation de l'apprentissage dans des situations réelles et authentiques,
- 3) La participation active et soutenue de l'apprenant à des interactions de groupe,
- 4) Le développement progressif de son autonomie et de sa capacité d'interagir de manière efficace,
- 5) Le développement de compétence de haut niveau : analyse, synthèse, résolution de problème, etc.
- 6) La mise en œuvre de stratégies cognitives et métacognitives efficaces pour exploiter les ressources de cognition disponibles,
- 7) L'engagement envers le groupe et le partage d'un but commun,
- 8) Le support mutuel entre apprenants,
- 9) La synergie du groupe pour l'élaboration des connaissances complexes pour la discussion et la négociation du sens,

Ces caractéristiques de l'apprentissage collaboratif se croisent en grande partie avec celles qui ont été soulignées par Adams, Carlson, et Hamm notamment les interactions au sein du groupe visant à réaliser la ou les tâche(s) demandée(s). Parmi ces caractéristiques, nous en citons:

1. *Collaboration works best when students are given real problems to solve,*
2. *A collaborative environment grows slowly nurtured by teachers who consider everyone a resource,*
3. *Learning to think as a team that « sinks or swims » together can help many students learn more,*
4. *A collaborative environment works best if it allows risks and mistakes,*
5. *Collaborative learning allows practice in solving problems,*
6. *Individuals learn best when they are held individually responsible for group subtasks,*
7. *The less academically talented develop better learning attitudes when*

*they work with « successful » students,
8. Roles often change; student or tutor or teacher - and teacher as
learner*⁵². (Adams, Carlson, et Hamm, 1990 : 27)

Bruffee (1995) propose un modèle d'enseignement collaboratif sous le titre *le Classroom Consensus Group* où l'enseignant détermine des consignes claires de collaboration pour ses apprenants. Divisés en petits groupes, les apprenants échangent les idées et les propositions en vue de trouver des solutions convenables pour les problèmes posés. Les solutions adoptées ne sont que les fruits du compromis des échanges au sein du groupe. Chaque groupe nomme un représentant qui sera chargé de présenter son travail collaboratif aux autres groupes lors de la discussion générale. Quant au rôle de l'enseignant, celui-ci se contente de donner des consignes bien claires en vue d'aider les apprenants à mieux réaliser les différentes tâches collaboratives.

6-2 La différence entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif

Deux concepts d'apprentissage sont souvent confondus dans les milieux éducatifs : l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif, où les deux termes coopératif et collaboratif sont considérés comme identiques, d'où l'importance de mettre en lumière ces deux concepts pour mieux les comprendre. En effet, trois variables contribuent à choisir entre une approche coopérative ou collaborative de l'apprentissage : la maturité des apprenants, leur autonomie et leur capacité à contrôler l'apprentissage. Une des tâches du formateur avant que ne prenne place le processus d'apprentissage est de déceler les aptitudes de ses apprenants, leur degré de maturité et enfin leur capacité à travailler en groupe. Moins les apprenants sont matures, moins ils sont autonomes et par conséquent moins ils sont capables de contrôler leur apprentissage. Une telle situation pousse l'enseignant ou le formateur à adopter une approche coopérative de l'apprentissage où il exerce plus de contrôle sur l'apprentissage de ses

⁵²1- La collaboration fonctionne mieux quand les élèves doivent résoudre des problèmes réels.

2- Un environnement de collaboration se développe lentement par des enseignants qui considèrent chacun comme une ressource.

3- L'apprentissage est considéré comme une équipe qui « coule ou nage » ensemble, ce qui pourrait aider beaucoup d'apprenants à apprendre plus.

4- L'environnement de collaboration fonctionne mieux s'il autorise les risques et les erreurs.

5- L'apprentissage collaboratif permet la pratique de la résolution des problèmes.

6- Les individus apprennent mieux s'ils sont responsables de sous-tâches au sein de leurs groupes.

7- Les individus moins doués dans leurs études développent de meilleures attitudes d'apprentissage quand ils travaillent avec des étudiants réussis.

8- Les rôles changent souvent, l'étudiant ou le tuteur ou l'enseignant et l'enseignant comme l'apprenant.

apprenants tout en visant en même temps à réaliser deux objectifs : d'une part leur faire apprendre le contenu et d'autre part les amener à apprendre à travailler en toute autonomie.

La définition de l'apprentissage coopératif que propose Lopriore souligne ces deux objectifs :

« L'apprentissage coopératif est une activité d'apprentissage en groupe, organisé de façon à ce que l'apprentissage soit dépendant de l'échange d'informations socialement structuré qui s'effectue entre les apprenants du groupe. C'est également une activité dans laquelle l'apprenant est responsable de son propre apprentissage et motivé pour participer à l'apprentissage des autres » (Lopriore, 1999)

D'autres chercheurs, à l'instar de Wood (1996) et Adams, Carlson et Hamm (1990) considèrent que l'apprentissage coopératif est une initiation ou une préparation à l'apprentissage collaboratif. La figure suivante montre la différence de la situation de l'apprenant notamment au niveau de son autonomie, sa maturité et le rôle du formateur :

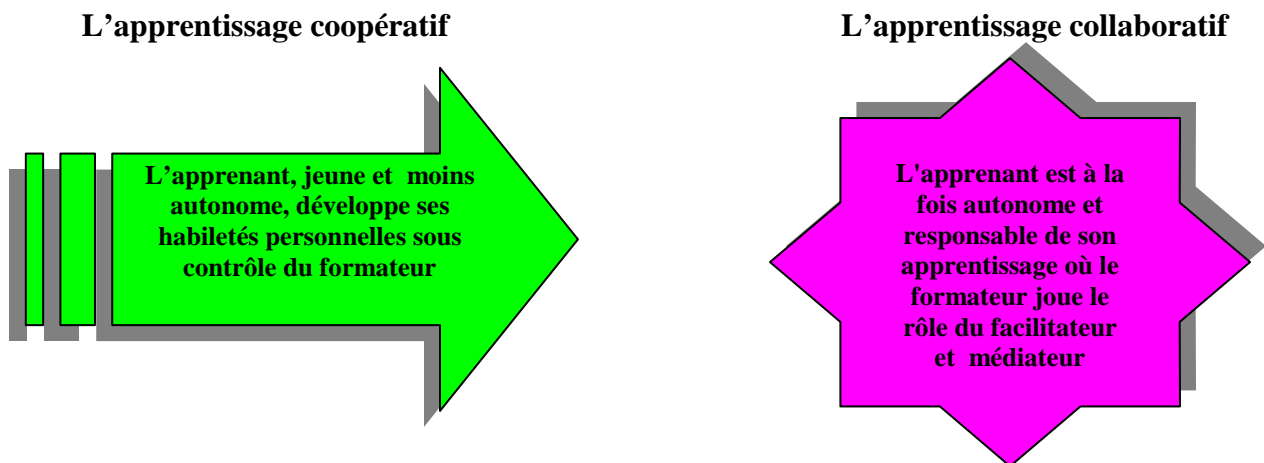


Figure 14 : L'apprentissage coopératif comme initiation à l'apprentissage collaboratif

D'autres facteurs font également la distinction entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif : le but partagé et la conception de tâche. Concernant le but partagé, les apprenants travaillent en groupe, dans le cadre de ces deux types d'apprentissage afin de réaliser un but commun qui n'est cependant pas perçu de la même manière dans les deux approches d'apprentissage. En effet, l'apprentissage coopératif se base sur la répartition des tâches entre les apprenants participant à l'apprentissage, chaque apprenant assume la responsabilité de réaliser une partie de la tâche et l'ensemble du travail permet au groupe d'atteindre le but commun. Par contre dans le cadre de l'apprentissage collaboratif, chaque apprenant doit atteindre seul le but en participant avec les autres membres du groupe à des travaux collectifs. De même, chaque apprenant met ses travaux à la disposition d'autres apprenants tout en profitant de leurs contributions. Henri et Lundgun-Cayol indiquent la

différence entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif dans la réalisation de la tâche demandée :

« La tâche collaborative, contrairement, à la tâche coopérative, n'est pas morcelée entre les participants. Elle se compose d'activités d'exploration, d'élaboration des représentations et de communication d'idées et de connaissances (...) la réalisation de la tâche à caractère collaboratif procède d'abord et avant tout d'une démarche individuelle qui exploite les différentes formes de cognition présentes dans l'environnement (...) Il en va autrement du rôle du groupe et de la tâche dans la démarche coopérative. L'accomplissement de la tâche se fait par un procédé de spécialisation et elle prend la forme pyramidale. »
(Henri & Lundgun-Cayol, 1998 : 29)

Un troisième facteur intervient également pour faire la distinction entre la démarche coopérative et la démarche collaborative : l'interdépendance. Dans le cadre de l'apprentissage coopératif, l'interdépendance entre les membres du groupe est très forte d'autant plus que tous les apprenants doivent participer, chacun dans son domaine, en vue de réaliser le but commun. Ce travail complémentaire ne fait que consolider la dépendance entre les membres du même groupe. Quant à l'interdépendance dans une démarche collaborative, elle favorise plutôt le travail associatif entre le groupe, les membres du groupe mettant à la disposition des autres leurs contributions. La mise en commun des idées et les échanges lors de l'apprentissage permettent aussi de surmonter les difficultés rencontrées par les uns et les autres. Les concepteurs doivent encourager l'interdépendance positive entre les différents membres du groupe en élaborant des activités qui favorisent les contacts sociaux, le sens de l'appartenance et l'engagement envers le groupe.

Le tableau établi par Ragoonaden (2001) met en relief les ressemblances et les différences entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif :

Caractéristiques	Apprentissage coopératif	Apprentissage collaboratif
But	<ul style="list-style-type: none"> • Développe les habiletés cognitives et sociales avec l'aide de techniques spécifiques. • Travaille la résolution des problèmes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Développe les habiletés cognitives et sociales. • Introduit les apprenants à une communauté d'apprenants. • Développe la pensée critique.
Niveau de structuration	<ul style="list-style-type: none"> • Élevé 	<ul style="list-style-type: none"> • Bas
Rapports établis	<ul style="list-style-type: none"> • L'apprenant fait un engagement face à son groupe de travail et vice-versa. • L'enseignant est facilitateur. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'apprenant communique avec ses pairs et c'est son professeur qui suggère et qui dirige son apprentissage.

Rôle du professeur	<ul style="list-style-type: none"> • Guide les étudiants, • Établit des paramètres d'apprentissage, • Est intégré au travail de groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guide les étudiants, • Établit des paramètres d'apprentissage, • S'éloigne du travail de groupe.
Rôle de l'étudiant	<ul style="list-style-type: none"> • Travail de groupe, • Responsable de son propre apprentissage, • Animateur, porte-parole, secrétaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Travaille en groupe. • Responsable de son propre apprentissage. • Animateur.
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • En groupe et individuellement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle à l'oral et à l'écrit.
Modèles pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> • Jigsaw • STAD • TAI • CIRC 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Classroom Consensus Group</i>
Mots-clés	<ul style="list-style-type: none"> • Interdépendance positive. • Responsabilisation. • Travail de groupe. • Structures de l'apprentissage coopératif. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cognition. • Acculturation. • Réflexion.

Tableau 18 : La comparaison entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif (Ragoonaden, 2001 : 52)

L'examen de ce tableau nous permet de constater les ressemblances et les différences entre l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif. S'ils partagent certains points communs au niveau du but, des rôles de l'apprenant et de l'enseignant, les différences entre les deux approches sont claires et se situent surtout au niveau de la structuration, des modèles pédagogiques et des mots-clés de chaque type d'apprentissage.

Sur un tout autre plan, nous contestons certains points cités dans ce tableau qui restreignent la fonction de certaines caractéristiques de l'apprentissage collaboratif comme par exemple le but qui, d'après nous, ne se limite pas aux fonctions soulignées dans le tableau mais aide à atteindre d'autres objectifs. Nous en citons à titre d'exemple : apprendre à apprendre, apprendre à résoudre des problèmes en collaborant avec les autres, apprendre à chercher et à construire ses propres connaissances, etc. De même, la vision que porte Ragoonaden sur le rôle de l'enseignant nous semble assez réductrice, or dans le cadre de l'apprentissage collaboratif le rôle de l'enseignant est multiple, il est à la fois guide, conseiller, facilitateur, etc. (nous développerons les rôles de l'enseignant plus loin dans ce chapitre). Enfin, les rôles à assigner à l'apprenant nous paraissent plus nombreux que ceux présentés dans le tableau (travailler en groupe, responsable de son apprentissage et animateur). L'apprenant dans l'approche collaborative participe à l'échange des idées, aux débats de ses pairs, il part à la

recherche des informations en vue de réaliser la tâche collaborative en question, il propose de l'aide aux autres, etc. Pour conclure notre analyse sur la différence entre ces deux types d'apprentissage, nous soulignerons un autre tableau comparatif plus détaillé et plus approfondi de l'apprentissage coopératif et de l'apprentissage collaboratif :

Variables pédagogiques et organisationnelles	Apprentissage coopératif	Apprentissage collaboratif
But de la formation	Le but se traduit dans des objectifs de formation formulés par le formateur. Ils se rapportent : * à l'apprentissage du contenu défini, * au développement de l'autonomie, * à la préparation à la collaboration	Dans le cadre des objectifs généraux de la formation, l'apprenant définit son but et ses objectifs personnels ; il donne un sens à sa formation. Ses objectifs incluent le développement de ses stratégies d'apprentissage et de ses habiletés de collaboration.
Atteinte du but	Le but est commun, il est le même pour tous. Il est atteint collectivement par la réalisation d'activités structurées et de tâches prédéterminées.	Le but est partagé par le groupe d'apprenants. Chacun est souscrit et travaille à l'atteindre dans la perspective de ses intérêts.
Contenu	Le contenu est présenté et structuré par le formateur. Les apprenants se l'approprient en réalisant une tâche de groupe	Le contenu est objet à explorer. L'apprenant l'explore pour en comprendre la structure et en fait une appropriation personnelle. Cette démarche se fait individuellement et en groupe.
Contrôle/autonomie	Le formateur contrôle l'apprentissage pour pallier le manque d'autonomie	Le contrôle de l'apprentissage est laissé à l'apprenant en tenant compte de sa maturité. Le formateur encourage le fonctionnement autonome de l'apprenant et du groupe.
Formule pédagogique	L'apprentissage se fait en équipe. Le travail réalisé par l'équipe est une œuvre collective.	L'apprentissage résulte du travail individuel soutenu par des activités de groupe. L'apprenant partage des ressources avec le groupe et utilise le travail réalisé par le groupe pour apprendre
Activité pédagogique	La structure de l'activité pédagogique est imposée. L'exploration et la découverte du contenu sont guidées par le formateur selon la structure imposée.	La structure de l'activité est souple et ouverte. Les parcours d'exploration et de découverte sont libres.
Tâches et sous-tâches	Les tâches et sous-tâches sont distribuées entre apprenants par le formateur.	L'apprenant réalise toutes les tâches et sous-tâches, à sa manière. Le groupe peut choisir de réaliser une tâche coopérative.
Interdépendance	Interdépendance encouragée. Présente à toutes les étapes, pour toutes les tâches et sur tous les plans.	Interdépendance stimulée sur le plan social et encouragement au partage de ressources humaines et matérielles.
Composition du groupe	Le formateur décide de la composition du groupe selon la situation et le profil des apprenants.	Les apprenants décident, en accord avec le formateur, comment les groupes seront constitués.

Organisation du groupe	Elle est formelle, méthodique et systématique.	Elle est informelle et souple
Participation	Elle est obligatoire	Elle est volontaire et spontanée
Responsabilité du formateur	Il organise, supervise, guide et encadre l'apprentissage. Il facilite l'accès aux ressources.	Il est un facilitateur, une ressource parmi plusieurs autres. Il fournit de l'aide sur demande et anime le groupe quand le besoin est prononcé.
Responsabilité de l'apprenant	L'apprenant est responsable de réaliser la tâche ou sous tâche qui lui a été confiée. Son exécution est coordonnée avec celle des autres.	L'apprenant est responsable de son apprentissage mais il est aussi engagé envers les autres
Évaluation	L'évaluation est sommative. Elle porte sur la production finale de l'équipe. Le formateur accorde une note au groupe. Dans la perspective de développer les habiletés de collaboration, le formateur évalue les rôles joués par les apprenants en faisant un retour sur la démarche du groupe.	L'évaluation est formative. Elle porte sur les connaissances. Le formateur en est responsable. L'apprenant, aidé par le formateur, est invité à faire un diagnostic de ses stratégies métacognitives et de son processus d'apprentissage. Les apprenants font une appréciation collective du fonctionnement du groupe (cohésion et productivité)

Tableau 19 : La différence entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif (Henri & Lundgrun-Cayol, 2001 : 35-36)

Le tableau de Henri et Lundgrun-Cayol nous paraît plus complet en le comparant à celui de Ragoonaden car il met l'accent sur les différentes dimensions de l'apprentissage collaboratif et de l'apprentissage coopératif : le but de la formation, le contrôle/autonomie, le rôle du formateur, les tâches, l'interdépendance, l'organisation du groupe, la composition du groupe, etc.

Notre recherche reposant essentiellement sur l'approche collaborative, nous avons tenu à mettre en lumière les spécificités de cette approche et comment elle se démarque de la démarche coopérative tout en précisant notre propre conception concernant certaines caractéristiques et dimensions de cette approche. Cependant nous voudrions ici rappeler que l'approche collaborative que nous adoptons pour concevoir une formation en FOS se déroulera à distance, d'où la nécessité d'étudier l'environnement virtuel de l'apprentissage collaboratif.

6-3 L'environnement virtuel d'apprentissage collaboratif

En proposant l'approche collaborative de FOS à distance, il s'avère nécessaire de tenir compte du concept d'environnement virtuel d'apprentissage. Par environnement, nous entendons le lieu, réel ou virtuel, qui abrite un système avec ses sous-systèmes. La nature de

cet espace a une grande influence sur les interactions qui se produisent entre les différents sous-systèmes. Par exemple, les interactions entre un enseignant et ses apprenants dans une salle de classe traditionnelle sont différentes de celles qui ont lieu entre les mêmes acteurs dans une formation à distance. Certains auteurs, à l'instar de Land et Hannafin (2000), considèrent environnement et système comme des termes identiques. Mais dans le monde de l'éducation, le terme d'«environnement» reflète cette tendance d'apprentissage basée sur la liberté de choix, l'exploration et l'initiative. Une telle tendance nous renvoie à l'apprentissage constructiviste déjà traité plus haut et à des auteurs comme Wilson (1996) et Perkins (1991) qui parlent d'environnement d'apprentissage constructiviste dans lequel l'apprenant a la possibilité de développer ses habiletés personnelles en réalisant des activités authentiques et pertinentes. Dans le monde anglophone, Collins, Brown et Holum (1991) mettent l'accent sur l'expression de «*Rich environments for active learning*» (*REAL*) qui pourrait être traduite par «*environnements riches pour un apprentissage actif*». Cependant Wilson (1995) relève que la notion de l'environnement d'apprentissage pose deux problèmes. Le premier concerne les concepteurs des programmes, les pédagogues et les enseignants qui ne peuvent pas, dans un environnement d'apprentissage constructiviste, réaliser un travail de planification indispensable dans les situations d'apprentissage traditionnel, puisque dans le cadre de l'environnement d'apprentissage constructiviste, la mission des concepteurs consiste à rendre des outils et des ressources accessibles aux apprenants lors du processus d'apprentissage. C'est pourquoi, des auteurs, comme Jonassen (1994), reprochent à l'apprentissage constructiviste l'absence de stratégies pédagogiques concernant le contenu, l'analyse de tâche et l'évaluation d'apprentissage. Le deuxième problème est lié à la connotation individualiste de l'environnement de l'apprentissage. Elle évoque l'image d'individus isolés qui utilisent des outils en vue d'acquérir et d'interpréter des informations. Une telle image ne s'accorde pas avec la démarche collaborative prônée par les constructivistes qui soutiennent une démarche collaborative dans laquelle l'individu construit lui-même ses connaissances tout en faisant partie d'une communauté, démarche à laquelle nous adhérons.

L'expression de l'environnement virtuel d'apprentissage remonte aux années 70 dans le cadre du courant de la pédagogie ouverte. Il s'agit d'un lieu décloisonné où les élèves ont la possibilité d'accéder aux espaces de ressources selon une modalité souple respectant leurs contraintes. Il est à préciser que l'« école éclatée » est aménagée non pas en groupes de classe mais plutôt en espaces de ressources selon les matières enseignées : chimie, géographie, histoire, etc. Les apprenants peuvent, de temps en temps, se réunir avec un enseignant pour lui

demander des explications ou recevoir des consignes. Dans ce contexte, l'enseignant n'est plus la seule source de connaissances, il devient plutôt un médiateur ou un facilitateur d'apprentissage. Pour mieux comprendre l'environnement virtuel d'apprentissage, nous proposons la définition de Bordeleau qui met en relief ses composantes technologiques et ses activités pédagogiques :

« Organisation spatio-temporelle réelle ou virtuelle constituées d'un ensemble d'éléments en interaction, mondains ou imaginaires, aussi bien des personnes, des machines, des logiciels, des techniques que des conditions susceptibles d'agir sur les activités humaines (...). En qualifiant l'environnement d'apprentissage, on signifie que, parmi les activités humaines, celles qui consistent à apprendre et à apprendre à apprendre doivent être prédominantes. En ajoutant technologique, on signifie que, parmi les éléments en interaction, il y a présence obligatoire de machines, de logiciels de techniques et de ressources humaines qui se les ont appropriés. Rappelons qu'il faut entendre par technologie à la fois les objets techniques (matériaux, machines, outils, programmes, logiciels) et les procédés de conception, de production, ou d'utilisation desdits objets. Dans le domaine qui nous occupe, il s'agit surtout des technologies du monde de l'informatique et de l'électronique »

(Bordeleau, 1994 : 26)

La définition de Bordeleau met en relief deux aspects essentiels de l'environnement d'apprentissage virtuel. D'une part, il souligne les différentes composantes de cet environnement quelles soient humaines (apprenants enseignants, etc.) ou matérielles (machines, logiciels, etc.). D'autre part, Bordeleau souligne l'interaction entre ces différentes composantes grâce à la présence de la technologie informatique dans cet environnement : logiciels, programmes, outils, etc. L'idée de l'interaction entre les différentes composantes de l'environnement d'apprentissage a été indiquée par Doré et Basque (1998) qui prônent l'approche systématique de l'environnement d'apprentissage. Selon eux, celui-ci regroupe des systèmes et des sous-systèmes dont l'interaction vise à atteindre un but donné. Dans ce contexte, Henri et Lundgrun-Cayrol (2001) mettent en lumière la relation étroite entre l'environnement d'apprentissage et le courant constructiviste. Pourtant, le concept de l'environnement d'apprentissage pose deux problèmes. D'un côté, l'environnement d'apprentissage paraît flou dans la mesure où le formateur ne peut pas complètement le prédéfinir en vue de donner aux apprenants la possibilité de mener librement leurs démarches collaboratives. D'un autre côté, l'élaboration d'une formation collaborative constitue une tâche de plus en plus complexe pour le concepteur. Ce dernier doit anticiper des démarches d'apprentissage, analyser les besoins de ses apprenants, étudier l'accessibilité des outils et des ressources pour les apprenants. Face à une telle situation pédagogique, le formateur tourne le dos aux méthodes traditionnelles de conception individuelle en faveur d'une conception

collective. Celle-ci exige un travail d'équipe regroupant spécialiste de contenu, conseiller pédagogique, programmeur, infographiste, rédacteur, etc.

Selon Collins et al. (1994), l'environnement d'apprentissage se distingue par trois fonctions principales dont les objectifs varient en fonction du type d'environnement :

1) Participation au discours

- Dans un environnement de communication, les apprenants participent au discours à travers la détermination des objectifs à atteindre, la résolution des problèmes, la construction de nouvelles connaissances, etc.
- Dans un environnement de transmission, les apprenants reçoivent des connaissances.

2) Participation aux activités

- Dans un environnement de résolution de problèmes, les apprenants tentent de résoudre des problèmes et de participer à des projets.
- Dans un environnement de formation, les apprenants améliorent leurs connaissances et leurs habiletés personnelles à travers des exercices, etc.

3) Présentation des travaux aux fins de l'évaluation

- Dans un environnement de performance, les apprenants présentent leurs travaux à un public,
- Les apprenants montrent, à travers des tests, leur capacité de résoudre des problèmes et de répondre à des questions.

Le schéma suivant montre les trois fonctions principales d'un environnement d'apprentissage :

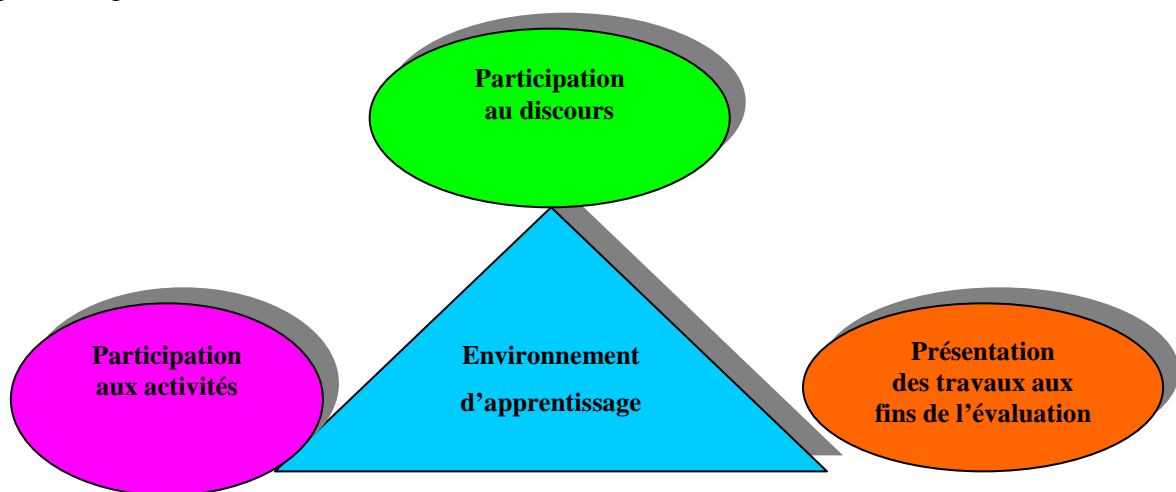


Figure 15 : Les fonctions de l'environnement d'apprentissage (Collins et al., 1994)

Dans le cadre de la formation à distance, un nouveau concept commence à gagner du terrain au sein des milieux éducatifs. Il s'agit de *l'environnement technopédagogique* qui vient supplanter le concept de l'Environnement Informatisé d'Apprentissage (EIA) (Basque & Doré, 1998). Peraya (2007) expose le concept de l'environnement technopédagogique en précisant que ce dernier « englobe tout à la fois, l'idée de la présence de ressources informatiques pour soutenir la démarche des apprenants, l'idée d'une vision cognitiviste et constructiviste de l'apprentissage et l'idée d'un lieu réel ou virtuel qui loge des « systèmes » en interaction ». Dans cette définition, Peraya souligne deux aspects principaux qui caractérisent l'environnement technopédagogique. Le premier aspect concerne la présence du contenu en ligne qui vise à aider l'apprenant dans son apprentissage selon deux approches (cognitiviste ou constructiviste). Le deuxième aspect porte sur les interactions qui se produisent au sein d'un environnement technopédagogique (enseignants/apprenants ou apprenants/apprenants). Dans ce contexte, il s'avère important de mentionner un autre concept utilisé pour décrire le contexte dans lequel se déroule une formation à distance. Il s'agit du terme du dispositif de formation qui fait l'objet de plusieurs recherches.

6-4 Le dispositif d'enseignement/apprentissage à distance

Le concept du dispositif date de l'époque de l'Enseignement Assisté par l'Ordinateur (EAO) et de l'Environnement Interactif d'Apprentissage avec Ordinateur (EIAO). Parmi les multiples définitions du dispositif, nous relevons celle de Peraya:

« Un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif -son fonctionnement- déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives et communicatives des sujets » (Peraya, 1999 : 153)

La définition de Peraya se distingue par deux éléments essentiels : les interactions entre les différents partenaires et la bonne organisation d'un dispositif. Berten (1999) définit le dispositif comme un espace de médiation entre un sujet porteur d'une intention et un environnement dynamique l'objet de cette interaction sujet-environnement étant la construction de connaissances. Quant à Linard, elle propose une définition plus complète du terme dispositif :

« Fondé sur la mise en système des agents et des conditions d'une action, un dispositif est une construction cognitive fonctionnelle, pratique et incarnée. Il présuppose

quelqu'un derrière la représentation préalable de l'effet visé et une logique de type dramatique qui combine la mise en scène des protagonistes, des rôles et des circonstances avec les règles de déroulement de l'action. Il se situe à l'opposé de l'opération informationnelle, définie comme traitement logico-symbolique de données abstraites hors-sujet et hors-interaction » (Linard, 1998)

Nous adhérons à cette définition de dispositif dans la mesure où elle s'accorde avec notre approche collaborative ayant le constructivisme comme point de départ de l'apprentissage du FOS à distance. Elle met en relief notamment les actions menées par les différents acteurs de l'apprentissage, leurs rôles et les conditions du déroulement de l'apprentissage.

Dans son article *Nouveaux dispositifs, nouvelles dispositions*, Poteaux (2000) décrit son modèle des « *nouveaux dispositifs* » basé sur l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues. Dans le cadre de ce modèle, l'apprenant s'autodirige au cours de sa formation grâce à l'utilisation des multimédias, tout en restant guidé par l'enseignant, pour accéder à des ressources médiatisées. Le modèle de Poteaux repose sur six dispositions principales à savoir : la disposition spatiale (l'apprenant peut circuler librement à l'intérieur de l'espace du travail, possibilité de travailler seul ou en binôme), la disposition pédagogique (l'enseignant propose son aide à l'apprenant), la disposition temporelle (l'apprenant gère son temps selon son emploi de temps), la disposition du savoir (la diversité des supports pour accéder aux connaissances), la disposition d'esprit (l'apprenant devient responsable de son propre apprentissage) et la disposition institutionnelle (changement du rôle de l'institution dans l'enseignement des langues).

Un autre type du dispositif ne cesse de gagner du terrain au sein des recherches menées dans ce domaine. Il s'agit du dispositif de formation hybride qui est marqué par deux caractéristiques à savoir: l'articulation présence-distance et l'intégration des technologies en vue de rendre l'enseignement/apprentissage à la fois fructueux, efficace et diversifié. Selon Valdès (1995), le dispositif hybride est centré sur l'apprenant tout en se basant sur les éléments suivants : rythme individualisé, parcours négociés, ressources accessibles à distance, situations pédagogiques adaptées et médias diversifiés.

En 2002, un groupe de chercheurs français (Blandin, Fage et al. 2002) proposent une définition plus large mettant l'accent sur la diversité des modalités pédagogiques pour le dispositif hybride : « *Un dispositif hybride ou mixte est un système combinant des modalités*

pédagogiques diversifiés ». Aux aspects organisationnel et pédagogique du dispositif hybride s'ajoutent d'autres dimensions importantes : cognitive, sémiotique, relationnelle et technique.

Quant à Peraya (2007), il propose une définition plus détaillée sur le dispositif hybride : « *Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation.* ». Il existe beaucoup d'universités qui suivent une telle approche à l'instar de l'expérience du site du français juridique à l'université de Fribourg en Suisse (voir chapitre 3).

Notons qu'un dispositif d'enseignement/apprentissage peut se qualifier de transmissif, individualiste ou collaboratif (Charlier, Bonamy, Saunders, 2003). Ces qualifications dépendent essentiellement de certaines options des enseignants et des concepteurs (Peraya, 2007) : le statut accordé aux connaissances, la représentation de l'apprentissage, la représentation du but de l'éducation, les choix laissés aux apprenants, la structure des cours, les critères mobilisés pour évaluer l'efficacité de l'apprentissage, le rôle accordé aux apprenants et au tuteur.

Deux notions fondamentales qui ont fait couler beaucoup d'encre dans la formation à distance à savoir la médiation et la médiatisation, retiennent notre attention vu leur importance au sein de toute formation à distance. Au sein d'un dispositif de formation à distance, la médiation concerne toutes les actions humaines visant à faciliter le processus d'enseignement/apprentissage. Des chercheurs (Belisle, Bianchi et al. 1999) ont développé ce terme dans une perspective cognitive. Peraya (2005) distingue quatre formes de la médiation : sémiocognitive, relationnelle, technologique et sensorimotrice. De leur côté, Rabardel et Samucey (2001) soulignent plutôt des médiations instrumentales qui sont considérées comme les médiations sémiocognitive et technologiques chez Peraya. Ces médiations instrumentales se présentent sous quatre formes à savoir : *la médiation épistémique* (orientée vers la connaissance de l'objet), *la médiation pragmatique* (orientée vers l'action), *la médiation réflexive* (orientée vers le sujet lui-même) et *la médiation interpersonnelle* qui se déroulent entre les différents participants.

Si la médiation relève des actions humaines, la médiatisation, est d'ordre technologique dans la mesure où elle s'attache à la conception et la mise en œuvre de dispositifs de formation à distance et de communication médiatisée. Grâce au progrès technologique notamment d'Internet, des dispositifs de formations à distance sont mises en place partiellement ou intégralement qui facilitent non seulement la médiatisation du contenu d'apprentissage et la transposition médiatique (Alava, 2007), mais aussi la réalisation de certaines fonctions. Celles-ci ont fait l'objet de plusieurs recherches (Collins, Greeno et Resnick, 1994; Paquette, 1996; Basque & et Doré, 1998; 2001; Henri & et Lundgren-Cayrol, 2001; Peraya & Deschryver, 2002-2005; Gauthier, 2004). À partir de ces recherches, Peraya (2007) élabore une taxinomie de ces fonctions :

- *Awareness* ou la mise en évidence de «*signes de la présence des acteurs à distance*» (Weissberg, 2003; Jacquinet-Delaunay, 2006);
- L'interaction sociale,
- La mise à disposition de ressources,
- La production individuelle ou collective,
- La gestion et la planification,
- Le soutien et l'accompagnement,
- l'émergence et la systématisation de l'activité métaréflexive,
- L'auto et l'hétéro-évaluation.

Soulignons que le concept de dispositif n'existe pas dans la littérature anglo-saxonne qui se concentre plutôt sur le concept d'environnement : *distributed learning environment* (Pea, 1994), *computer-based learning environment* (Salomon, 1992), *constructivist learning environment* (Morrison & Collins, 1995) et *situed learning environment* (O'Reilly, 2002).

Le domaine de la formation à distance en plein développement est riche en termes et concepts tels que l'e-formation, formation ouverte à distance, autoformation, campus numérique, classe virtuelle, etc. Nous présentons ci-dessous un aperçu de ces concepts.

6-5 Quelques concepts de formation à distance

- Formation Ouverte à distance (FOAD)

En France, la définition officielle de la Formation Ouverte à Distance a été officiellement formulée par la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (DGEFP) du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité dans la circulaire du 20 juillet 2001 :

« Une formation ouverte et/ou à distance, est un dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur »⁵³

Quant à l'UNESCO, dans sa définition de la FOAD, met l'accent sur :

« une liberté d'accès aux ressources pédagogiques mises à disposition de l'apprenant, sans aucune restriction, à savoir: absence de conditions d'admission, itinéraire et rythme de formation choisis par l'apprenant selon sa disponibilité et conclusion d'un contrat entre l'apprenant et l'institution" ; qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective ; et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources »⁵⁴ (EducNet, 2008)

Enfin, pour la Commission Européenne, la FOAD est *« un enseignement à distance qui permet à chacun de travailler de façon autonome, à son propre rythme, quel que soit le lieu où il se trouve, notamment grâce à l'e-learning »⁵⁵ (EducNet, 2008)*

- La formation en ligne (e-learning ou e-formation) :

Educnet (2007) propose la définition suivante de la formation en ligne:

« Le e-Learning définit tout dispositif de formation qui utilise un réseau local, étendu ou l'Internet pour diffuser, interagir ou communiquer, ce qui inclut l'enseignement à distance, en environnement distribué, l'accès à des sources par téléchargement ou en consultation sur le net. Il peut faire intervenir du synchrone ou de l'asynchrone, des systèmes tutorés, des systèmes à base d'autoformation, ou une combinaison des éléments évoqués. Le e-Learning résulte donc de l'association de contenus interactifs et multimédia, de supports de distribution (PC, Internet, intranet, extranet), d'un ensemble d'outils logiciels qui permettent la gestion d'une formation en ligne et d'outils de création de formations interactives. L'accès aux ressources est ainsi considérablement élargi de même que les possibilités de collaboration et d'interactivité »⁵⁶ (EducNet, 2008)

- Le campus numérique :

« Un campus numérique est un dispositif de formations modularisées, répondant à des besoins d'enseignement supérieur identifiés, combinant les ressources du multimédia, l'interactivité des environnements numériques et l'encadrement humain et administratif nécessaire aux apprentissages et à leur validation⁵⁷ » (Educnet, 2008)

⁵³ Ministère du Travail : <http://www.travail.gouv.fr/publications/picts/bo/05092001/A0160004.htm>

⁵⁴ EducNet : <http://www.educnet.education.fr/dossier/eformation/distance5.htm>

⁵⁵ Idem.

⁵⁶ Idem.

⁵⁷ EducNet : <http://www.educnet.education.fr/superieur/glossaire.htm>

- Le campus virtuel :

« Un campus virtuel désigne tout site web ayant pour objet de s'adresser à une communauté d'apprentissage en mettant à sa disposition les ressources pédagogiques et les fonctionnalités de communication et de collaboration correspondantes. Certains de ces sites choisissent une métaphore graphique représentant un campus physique avec sa cafétéria, sa bibliothèque, ses salles de cours etc.⁵⁸ » (Educnet, 2008)

- La classe virtuelle

« La classe virtuelle désigne la simulation d'une classe réelle. La diffusion du cours se fait à l'aide d'une solution réseau, à une date et une heure précise (synchrone) auprès d'apprenants éloignés géographiquement. Cet environnement intègre des outils reproduisant à distance les interactions d'une salle de classe⁵⁹ » (Educnet, 2008)

6-6 Les communautés de l'apprentissage dans un environnement virtuel

Il s'avère nécessaire de mettre l'accent sur les communautés qui interagissent au sein de l'environnement virtuel. Il s'agit des communautés qui ont recours aux nouvelles technologies notamment Internet en vue de mener des démarches au sein des apprentissages collaboratifs. En 1991, Lave et Wenger lancent le terme de « *Communauté de pratique* » qui désigne « *un ensemble de relations entre des personnes et des activités, à travers le temps et en relation avec d'autres communautés de pratiques qui les chevauchent*⁶⁰ ». Educnet (2008) propose une définition de la communauté virtuelle mettant en évidence les nombreuses interactions entre les différents partenaires :

« *Ensemble de personnes reliées par ordinateur dans le cyberspace, qui se rencontrent et échangent par l'intermédiaire d'un réseau informatique, tel Internet, et qui partagent un intérêt commun. Accessibles uniquement via un ordinateur, les communautés virtuelles sont formées par des groupes de personnes, dispersées à travers le monde, qui communiquent par voie électronique, courrier électronique et « chat » notamment, participent à des forums de discussion, font du commerce en ligne*⁶¹ » (EducNet, 2008)

Avec le développement et la multiplication des environnements virtuels, nous assistons à une prolifération des communautés virtuelles : communautés d'intérêts, communautés du savoir, communautés d'apprentissage, communautés en ligne, etc. L'émergence de plusieurs types de communautés pousse Wenger, McDermott et Synder (2002) à proposer une définition plus détaillée de la communauté de pratique :

⁵⁸ Idem.

⁵⁹ Idem.

⁶⁰ Idem.

⁶¹ Idem.

« *Groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis*⁶² » (Wenger et al., 2002 : 4)

Cette définition met l'accent sur trois éléments essentiels : les interactions entre les membres, le partage d'un but commun et l'échange des connaissances. Cette approche de communauté s'accorde avec les communautés virtuelles d'apprentissage qui réussissent à surmonter les distances géographiques en fournissant une souplesse temporelle aux participants. Contrairement aux communautés traditionnelles (un groupe d'élèves dans une école par exemple) où l'adhésion est conditionnée par certains critères tels que l'âge des apprenants, leur niveau ou, l'obtention de certaines notes, la communauté virtuelle est basée avant tout sur la participation à une certaine activité qui répond aux besoins des apprenants. Dans ce contexte, Henri et Pudelko (2002) distinguent, à partir de deux critères : la force du lien social et l'appartenance à une communauté, 4 types différents de communautés virtuelles :

- **La communauté d'intérêt et la communauté d'intérêt intelligente**

Les deux types comprennent des regroupements de personnes qui partagent les mêmes intérêts sur plusieurs sujets. Par contre la communauté d'intérêt intelligente est caractérisée par ses activités qui visent à réaliser un projet commun. Au sein de cette communauté, on trouve des membres qui ont des spécialités différentes, ce qui favorise le partage des connaissances transdisciplinaires.

- **La communauté d'apprenants**

Elle regroupe des apprenants dans un contexte éducatif qui partagent un objectif commun et vise à favoriser le savoir collectif au sein de la communauté tout en développant les connaissances individuelles de chaque membre de la communauté. Le rôle du formateur est de faire le suivi du projet de la communauté tout en évaluant les apprentissages réalisés par les membres participants. La communauté d'apprenants se distingue par sa durée de vie relativement courte et sa composition instable. Au sein de cette communauté, on constate l'importance de la présence des outils de communication (forums, chat, etc.) et des ressources

⁶² Les groupes des individus qui partagent une inquiétude, un ensemble des problèmes ou une passion d'un thème et approfondissent leur connaissance et expertise dans ce contexte à travers des interactions sur une base en cours

qui permettent de favoriser l'échange des idées entre les membres, leur engagement vis-à-vis du groupe et enfin la coordination entre les travaux des membres.

- **La communauté de pratique**

Les membres de cette communauté sont souvent des professionnels qui cherchent à enrichir leurs connaissances dans le cadre de leur pratique professionnelle. Pour ce faire, ils échangent les idées et les connaissances au sein d'une communauté virtuelle. C'est le cas par exemple des médecins qui peuvent constituer une communauté virtuelle sur Internet pour échanger leurs connaissances professionnelles (en ophtalmologie par exemple) afin d'améliorer leur pratique en médecine. Contrairement à la communauté des apprenants, la communauté de pratique est permanente et continue dans la mesure où elle se consacre à un domaine professionnel donné.

Cependant d'après Jacob et Langelier (2002) quatre défis conditionnent l'apparition et la continuité des communautés virtuelles : *un défi sur le plan de l'organisation* pour soutenir la valeur de la communication, *un défi communautaire* concernant la valeur que constitue la communauté virtuelle, *un défi technique* pour créer une communauté virtuelle favorisant les échanges et le partage des connaissances et enfin *un défi personnel* qui exige de la part des membres une ouverture aux nouvelles idées et à la pratique communautaire. Vu la prolifération des communautés virtuelles sur la Toile aujourd'hui, il semble que ces défis ne représentent aucun obstacle à leur création. Au sein même des 4 types présentés par Henri et Pudelko, elles restent très variées avec des objectifs diversifiés. Le schéma suivant indique ces quatre défis auxquels la communauté virtuelle fait face :

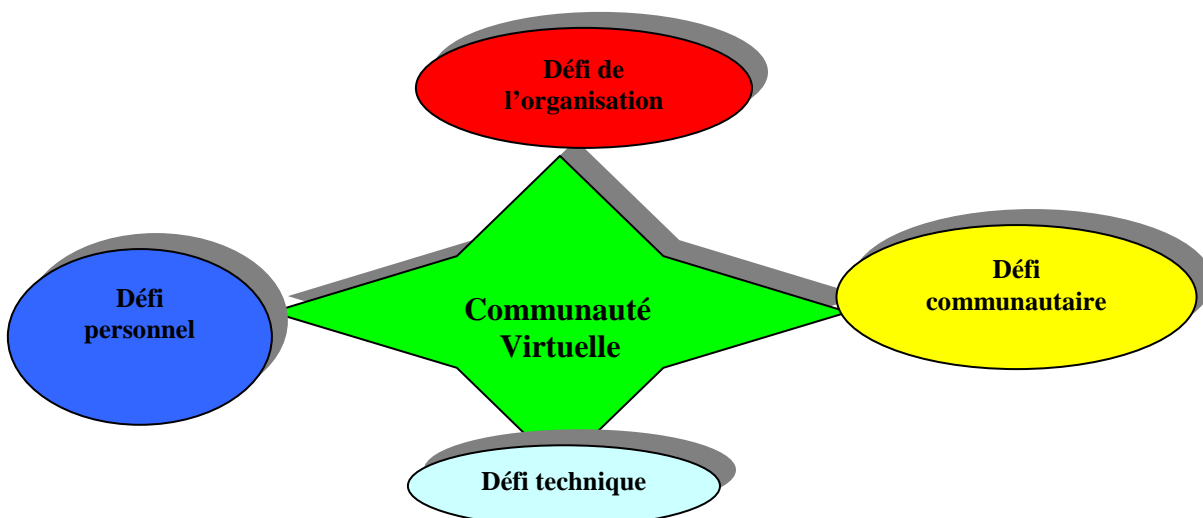


Figure 16 : Les défis de la communauté virtuelle

6-7 La communauté d'apprenants et l'apprentissage collaboratif à distance

Le groupe constitue un élément-clé dans l'apprentissage collaboratif dans la mesure où ce sont les participants qui animent l'apprentissage à distance, d'où la nécessité de définir ce qu'est un groupe, ses principes, son fonctionnement et les bases d'un modèle de collaboration. Trois éléments principaux définissent un groupe : sa taille, les relations entre ses membres et leur but commun. Concernant la taille du groupe, on distingue deux types de groupes : les petits groupes qui peuvent regrouper jusqu'à 12 personnes et les grands groupes dont le nombre peut atteindre 30 individus. La plupart des chercheurs (par exemple Lebrun, 2002) sont communément d'accord sur le fait que le nombre d'apprenants doit varier entre 2 à 8 selon les tâches à accomplir et les techniques utilisées. Cette taille restreinte du groupe vise à réaliser une meilleure interaction au sein des apprenants. Dans certains cas, le formateur peut diviser les grands groupes en sous-groupes en vue de rendre les relations entre les individus plus efficaces.

Quant au but commun du groupe, il constitue la garantie de la solidarité du groupe d'autant plus qu'il incite les membres de la communauté à participer activement aux activités proposées. Au début de la collaboration, la cible commune pourrait sembler floue pour les membres mais elle s'affirme petit à petit et se concrétise grâce aux interactions entre, d'un côté, l'enseignant et les apprenants et d'un autre côté, entre les apprenants eux-mêmes. Dampousse (1996) met l'accent sur deux volets de la cible commune. Le premier volet est individuel et concerne la volonté de chaque membre de réussir la formation à laquelle il participe, le deuxième volet relève du collectif et implique tous les membres de la communauté à réaliser et réussir, à travers le respect du fonctionnement du groupe et la participation aux activités collaboratives, des projets collectifs. C'est grâce aux implications individuelle et collective du groupe que la communauté virtuelle d'apprentissage collaboratif peut naître et vivre.

6-8 Les bases d'un modèle d'apprentissage collaboratif

Dans le cadre de l'apprentissage collaboratif, le groupe d'apprenants passe par plusieurs étapes caractérisées par les interactions entre les apprenants qui marquent son développement en les aidant à atteindre l'ultime étape, celle de la maturité du groupe. Celle-ci constitue le sommet de la courbe du développement du groupe d'apprentissage collaboratif. Lors de cette

étape, chaque membre du groupe a une vision claire du but commun à atteindre, du fonctionnement du groupe et de ses engagements vis-à-vis des autres membres. L'atteinte du but commun annonce la disparition du groupe d'où l'aspect éphémère de la communauté virtuelle d'apprenants déjà mentionné plus haut. La figure suivante montre les différentes étapes du développement du groupe d'apprentissage collaboratif :

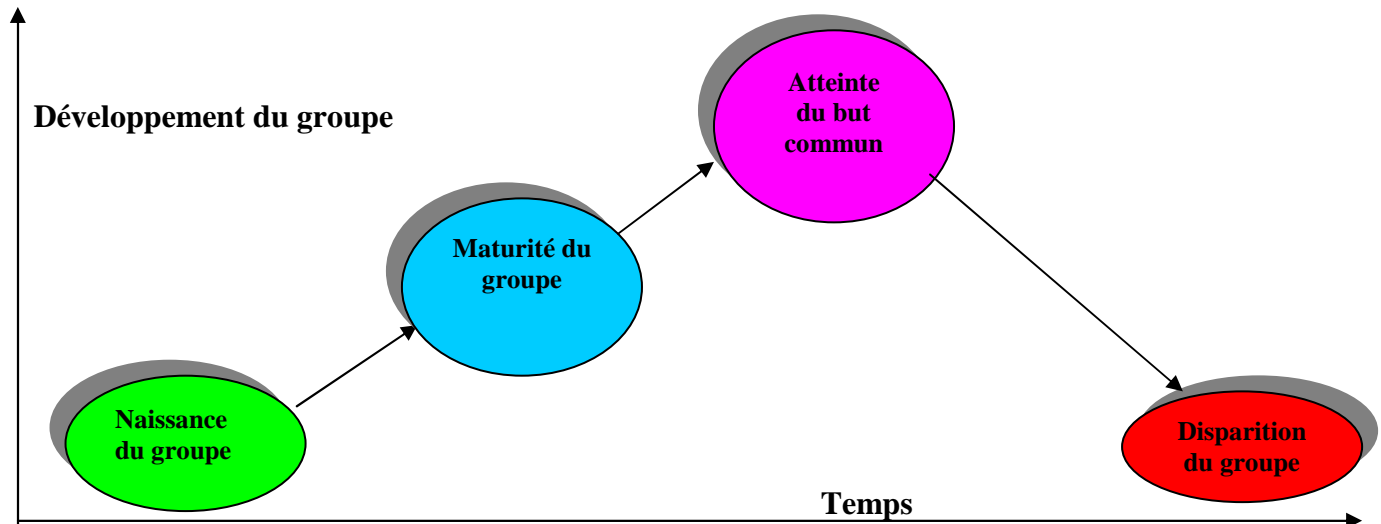


Figure 17 : Les développements de la communauté d'apprentissage collaboratif

Henri et Lundgrun-Cayrol (1998) proposent un modèle de collaboration fondé sur trois composantes essentielles :

- 1) **La communication** : les membres du groupe qui communiquent en vue d'échanger leurs idées sur l'objet de la collaboration, de réaliser des tâches collaboratives et de favoriser les relations sociales entre eux,
- 2) **L'engagement** : Chaque apprenant s'engage à participer activement aux activités proposées dans la communauté virtuelle tout en fournissant des contributions cognitives et sociales qui aident à atteindre le but commun du groupe,
- 3) **La coordination** : Il s'agit de coordonner les différentes contributions du groupe afin d'éviter les travaux répétitifs et de rendre l'action collaborative plus efficace. Normalement, c'est le tuteur qui se charge d'assumer la tâche de la coordination aussi bien que de l'animation au sein de la communauté virtuelle. Pour ce faire, le formateur doit avoir les compétences et les connaissances indispensables qui garantissent la réussite dans sa mission.

6-9 Les espaces de collaboration dans l'environnement d'apprentissage virtuel

Dans l'apprentissage traditionnel, les élèves assistent aux cours de leur enseignant dans la classe qui constitue l'unité spatiale d'apprentissage la plus répandue dans le monde et ceci depuis plusieurs siècles. Elle est l'espace commune dans laquelle l'enseignant transmet ses connaissances à ses élèves (voir le modèle des cours en présentiel présenté au début de ce chapitre). Mais cette unité spatiale de l'apprentissage prend des formes complètement différentes dans le cadre d'un environnement virtuel d'apprentissage collaboratif. Selon Henri et Lundgrun-Cayrol, l'espace de collaboration est « *Toute entité que le groupe peut partager et qui permet de traiter, de traduire ou de rendre compte des représentations élaborées individuellement ou en groupe* » (Henri & Lundgrun-Cayrol, 1998 : 42). Dans ce contexte, des recherches ont été menées en vue de proposer d'autres modèles à l'instar du modèle collaboratif qui est à l'encontre du système traditionnel puisqu'il est basé sur l'idée du partage d'espaces entre les différents membres de la communauté, d'où la multiplicité des espaces dans le système collaboratif qui favorise certainement les interactions entre les apprenants.

Une autre équipe de chercheurs (Paquette, Crevier, Aubin, 1997) du Laboratoire d'Informatique Cognitive et Environnements de Formation (LICEF), proposent le modèle de « *campus virtuel* » destiné au téléapprentissage qui regroupe plusieurs acteurs à savoir : l'apprenant, le formateur, l'informateur, le concepteur et le gestionnaire. Ce campus virtuel propose ses ressources à travers cinq espaces virtuels différents :

- 1) **Espace d'autogestion** où l'apprenant peut planifier et gérer son apprentissage,
- 2) **Espace d'information** où l'apprenant trouve toutes les ressources disponibles,
- 3) **Espace de production** où l'apprenant trouve des outils pour produire des travaux,
- 4) **Espace de collaboration** où l'apprenant dispose des outils qui lui permettent d'échanger ses idées avec les autres membres de la communauté afin de réaliser des travaux en groupe
- 5) **Espace d'assistance** où l'apprenant peut trouver de l'aide et donner des conseils auprès du formateur

Henri et Lundgren-Cayrol (1998) distinguent trois espaces différents au sein de la communauté collaborative :

- L'espace privé

Il s'agit de l'espace personnel qui donne la possibilité à l'apprenant de travailler selon son rythme en toute autonomie. À première vue, l'idée de l'espace privé s'oppose à l'apprentissage collaboratif, mais l'apprenant a besoin, dans ce type d'apprentissage, d'un espace où il peut organiser ses idées, élaborer ses stratégies, préparer ses travaux et ses contributions, etc. Cet espace constituera un espace de réflexion personnelle où l'apprenant aura la possibilité de travailler selon son rythme et ses modalités sur le (s) sujet(s) proposés par le formateur aux membres de la communauté virtuelle. Nous pouvons appeler cet espace « Le chez soi virtuel de l'apprenant », un *chez soi* où il mène son apprentissage dans son propre monde. Notons que cet espace n'est pas limité au poste de l'apprenant, qui peut, en cas de besoin, l'élargir en se connectant à d'autres serveurs en vue de chercher les ressources nécessaires à son apprentissage. À partir de son espace privé, l'apprenant est donc en mesure d'accéder à d'autres espaces dans la communauté virtuelle ou l'espace commun pour chercher des informations déposées par le formateur ou l'espace de communication où il prend contact avec d'autres apprenants.

- L'espace commun

À l'encontre de l'espace précédent, cet espace est partagé par tous les membres participant à la communauté virtuelle. L'espace commun comporte deux volets principaux. L'un est constitué par un centre important des ressources accessibles à tous les membres. Il regroupe des sources d'informations (documents textuels ou multimédias préparés par le formateur, bases de données, bibliographies, guides pour la recherche d'informations sur Internet, etc.), outils logiciels (logiciels de planification, de gestion, de communication, de production écrite ou multimédias), ressources didactiques et méthodologiques (guide d'études, consignes de travail, didacticiels et stratégies d'apprentissage). L'autre donne aux apprenants la possibilité de déposer leurs travaux pour qu'ils soient consultés, critiqués, annotés et commentés par les autres membres.

- L'espace de communication de groupe

Partant du principe que la communication est la condition indispensable de tout apprentissage collaboratif, l'espace de communication occupe une place de premier plan au sein de l'environnement virtuel. Il s'agit de l'espace d'interactions où les apprenants ont la possibilité de se rencontrer, de se parler, d'échanger leurs idées et leurs connaissances autour des sujets proposés par le formateur, il leur permet également de discuter des difficultés et des avancées

de leurs travaux collaboratifs. Soulignons que dans les environnements virtuels, cet espace est marqué par deux modes de communication : synchrone (en temps réel) et asynchrone (en temps différé). Pour chaque mode de communication, les apprenants disposent d'outils logiciels qui sont nécessaires en vue de communiquer. Pour la communication synchrone, les environnements virtuels utilisent *le chat* ou *la messagerie instantanée* qui permet aux apprenants de communiquer en temps réel, tandis que le courrier électronique et le forum assurent la communication différée entre les apprenants. Henri et Lundgren-Cayrol proposent la figure suivante qui explicite la place des trois espaces dans l'environnement d'apprentissage collaboratif :

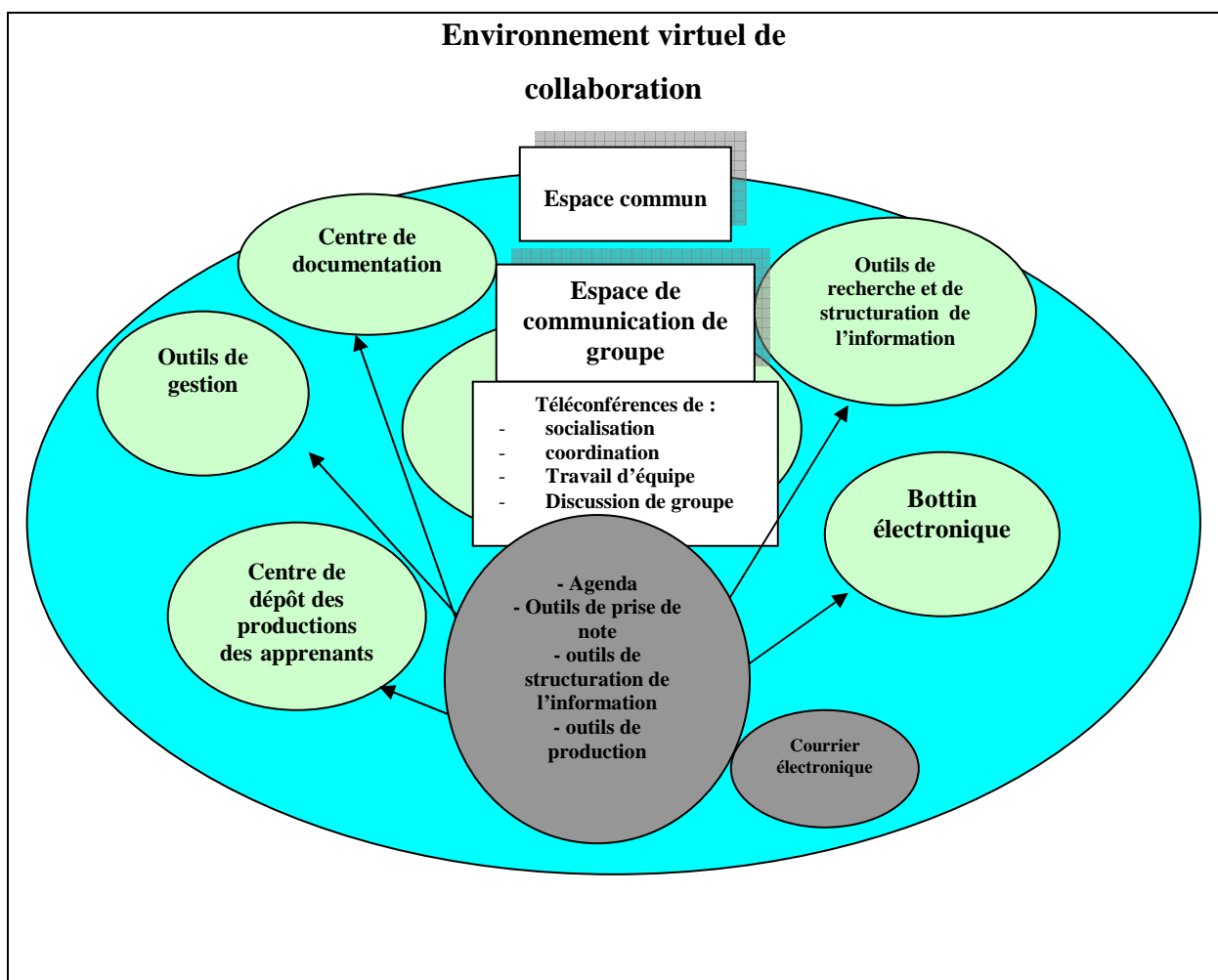


Figure 18 : Les espaces de l'environnement d'apprentissage collaboratif (Henri & Lundgren-Cayrol, 1998 : 44)

De plus en plus les espaces virtuels d'apprentissage se multiplient et changent de formes, cependant ils gardent généralement la logique des trois espaces déjà mentionnés ci-dessus. Nous nous contenterons de montrer certains exemples réels de l'organisation de l'espace

virtuel. De leur côté, Elkamoun, Bousmah, Aqqal et Berraissoul (2006) ont conçu un dispositif collaboratif à distance organisé sous la forme d'un campus virtuel qui se divise en quatre espaces principaux : Espace individuel, Espace d'équipe, Espace groupe et Espace public, chaque espace se distinguant par ses fonctionnalités, ressources, outils technologiques, etc. et dont l'accès n'est permis aux participants qu'à travers une inscription préalable. Ce dispositif se présente ainsi :

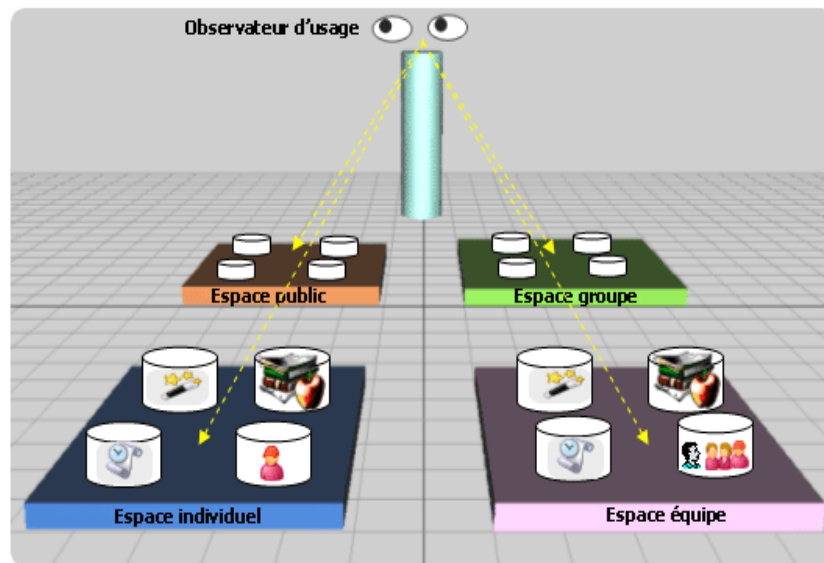


Figure 19 : Organisation du campus virtuel en espaces (Elkamoun, Bousmah, Aqqal et Berraissoul, 2006)

Ce dispositif a été utilisé comme le support complémentaire d'une formation en présentiel de DESS Télécommunications et Réseaux. Il est marqué par sa structure arborescente qui respecte les principes de la réalité virtuelle. Sur cet espace virtuel, on trouve des outils de travail collaboratif (messagerie, forum, chat et une zone de dépôt de documents pédagogiques, etc.) ainsi que des outils d'organisation (agenda partagé, planning, etc.). La figure suivante montre l'organisation de l'espace des activités collaboratives vu par le tuteur :



Figure 20 : Les activités collaboratives vues par le tuteur (Ibidem)

Un autre exemple d'espace virtuel, celui du campus virtuel de l'Université de Louis Pasteur (Strasbourg 1, France). Ce campus virtuel permet à des communautés éducatives de suivre des formations à distance.

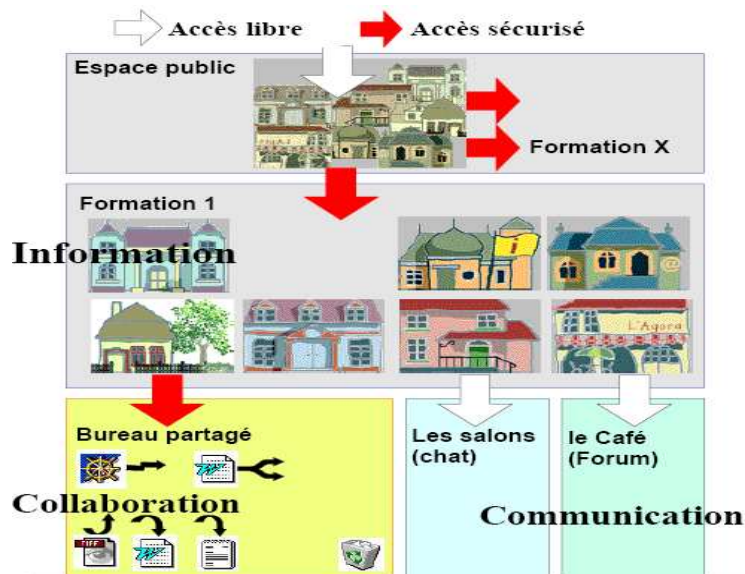


Figure 21 : Le campus virtuel de l'Université de Strasbourg (Faerber, 1999)

L'organisation du campus est basée sur une métaphore spatiale. Ce choix a pour objectif de faire face à l'analphabétisation informatique des apprenants tout en leur donnant des repères simples et solides. L'organisation de ce dispositif crée également chez les utilisateurs des habitudes de navigation. Quant à l'accès au contenu (cours, guides, articles, etc.) dans ce dispositif, il est restreint à la communauté éducative. Les informations disponibles se présentent sous forme de quatre icônes spatiales : *Point d'accueil et Infos* (les règles et les informations concernant la formation suivie), *Salle de ressources* (logiciels et matériels

nécessaires pour la formation), *Bureau de poste* (coordonnées personnelles) et *la Bibliothèque* (les contenus des enseignements, documents iconographiques et textes de références). L'accès aux informations se présente ainsi :

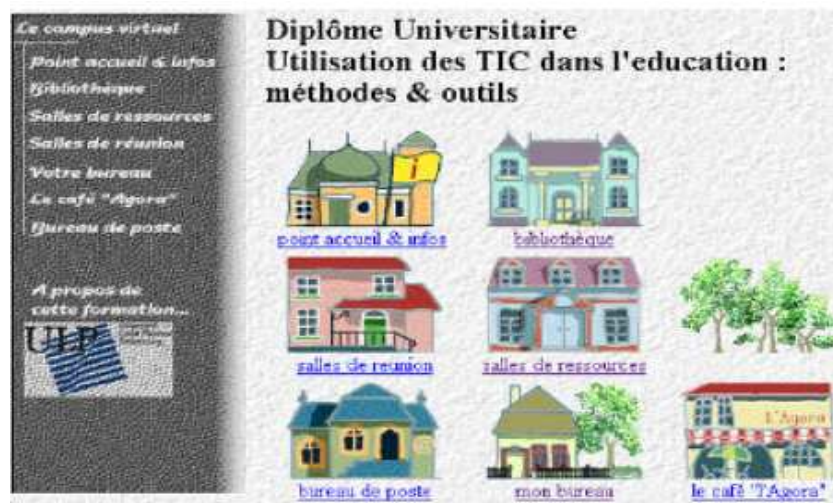


Figure 22 : Page d'accueil d'une formation à l'université de Strasbourg (ibidem)

Reste à noter que les outils de communication au sein de ce dispositif sont nombreux en vue de favoriser les échanges entre les participants. *Le Café* est un lieu ouvert où toutes les informations, concernant la formation ou non, peuvent circuler. Il s'agit d'un forum de discussion où les apprenants peuvent échanger différents messages. Quant à la communication synchrone, elle est assurée par *la Salle de réunions* qui se subdivise en quatre salles qui permettent aux apprenants de communiquer de manière synchrone dans le cadre d'une messagerie instantanée (chat). Le *Bureau partagé* facilite une communication asynchrone portant sur un document bien précis.

Pour conclure ce panorama des exemples d'espaces virtuels d'apprentissage, nous mettrons l'accent sur l'expérience d'un apprentissage situé d'un *Colloque Scientifique Virtuel (CSV)* (Basque, Dao et Contamines, 2005). Le CSV a été élaboré dans le cadre du cours *Technologie de l'information et développement cognitif* à la Télé-université de Québec. Il a commencé au trimestre d'hiver 2003. Il incite les étudiants à réaliser, en contexte de formation offerte entièrement à distance, les activités d'un colloque scientifique. Le scénario d'apprentissage du CSV comprend quatre activités : *Me préparer au colloque*, *Participer à une séance de posters*, *Participer à un débat* et *clôturer le colloque*. Ce scénario est proposé sur une période de 135 heures réparties sur 15 semaines. La première activité vise à aider les apprenants à se familiariser avec les outils de l'environnement virtuel. Ils sont chargés de lire

des textes sur le domaine visé par le colloque et de participer à un forum avant de faire une évaluation formative de leurs connaissances dans le domaine concerné.

Au cours de la deuxième activité, les étudiants participent à une séance de posters où ils doivent produire leurs propres posters et les déposer sur l'espace virtuel. À cette étape, on assiste à des interactions entre les apprenants où chacun émet son commentaire sur les posters proposés par ses homologues. La troisième activité donne aux étudiants l'opportunité de participer à un débat virtuel sur un des thèmes proposés par le colloque comme par exemple *Les effets des technologies de l'information sur l'apprentissage et le développement cognitif*. Les participants commencent à « assister » à des conférences qui sont proposées sous forme textuelle (articles et documents). Ensuite, chaque apprenant rédige un essai sur les conférences données. La dernière activité est une invitation aux apprenants pour participer à une « séance plénière » qui se déroule dans le cadre d'un forum de discussion.

L'organisation de l'environnement du CSV se base sur deux composantes principales. La première concerne le site Web dont l'interface propose les quatre activités du cours déjà cités ci-dessus. Cette interface se présente ainsi :

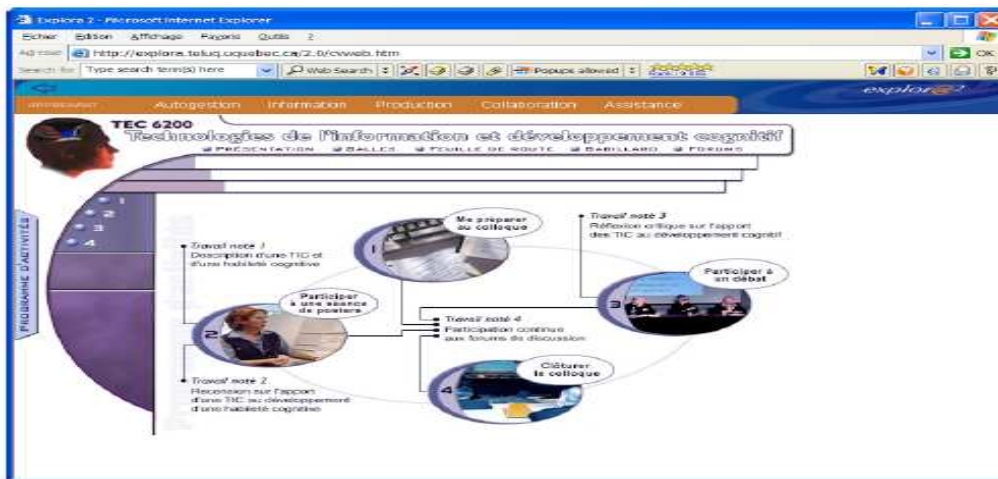


Figure 23: L'interface du site Web du CSV⁶³

En cliquant sur une des activités proposées, les étudiants ont la possibilité d'accéder aux différentes ressources concernant cette activité (articles, documents, pages Web, outils, etc.) ainsi qu'aux consignes données. Le site du cours est hébergé dans *Explor@2* qui est un centre virtuel d'apprentissage à la Télé-université. Sur la barre de navigation, on trouve cinq rubriques: *Autogestion* (profil personnel, feuille de route), *Informations* (textes, bibliographie,

⁶³<http://explora.telug.quebec.ca/2.0>,

consignes, etc.), *Production* (questionnaire, éditeur de textes, *PowerPoint*, etc.), *Collaboration* (profil de groupe, salle du colloque, forum, netiquette, clavardage, etc.) et *Assistance* (guides, capsules, techniques, etc.). Quant à la deuxième composante de l'environnement virtuel, il s'agit de l'espace d'échange au sein du CSV. Il regroupe un forum de discussion et deux espaces types d'interactions : *Salle des conférences* et *Salles des Posters*. Ces deux espaces sont organisés sous forme de tableaux. La figure suivante montre l'interface de la *Salle des Posters* :

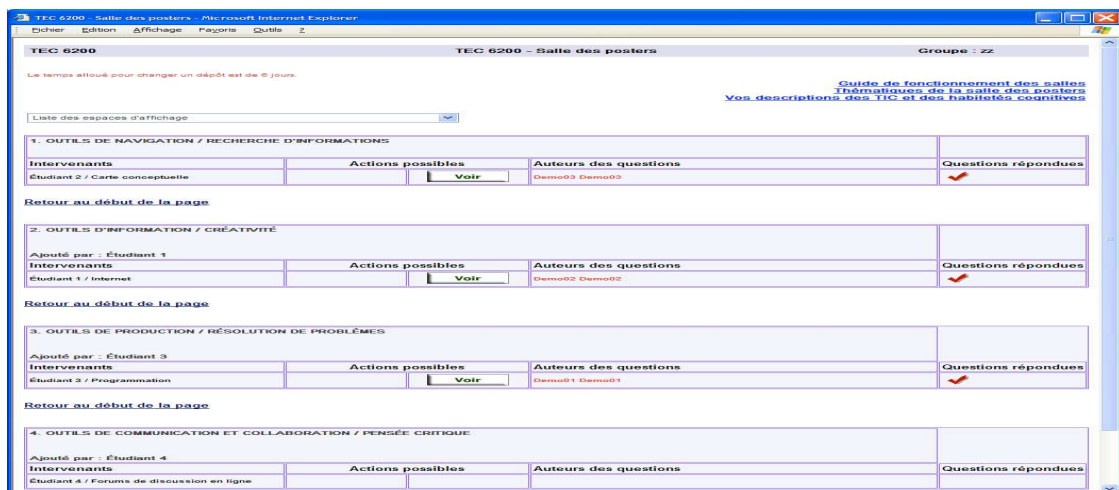


Figure 24: L'interface de la salle des posters du CSV

Chaque espace est consacré à une thématique bien précise où chaque apprenant a la possibilité de déposer et afficher des posters. On y trouve des boutons qui permettent d'effectuer les actions suivantes : déclarer son intention d'intervenir dans cet espace, déposer un fichier, voir un document déposé, poser une question et répondre à la question. Les deux salles ont été conçues avec le langage de PHP tout en ayant recours à la base des données *MYSQL* pour stocker les données du cours. Les concepteurs de ce CSV ont accordé une importance particulière à simplifier la structure de cet espace virtuel vu les contraintes spatiales et pédagogiques d'une formation à distance. À l'encontre des plateformes d'apprentissage collaboratif basées sur la métaphore spatiale, les concepteurs du CSV ont opté plutôt pour une *métaphore fonctionnelle* (Basque, Dao et Contamines, 2005). C'est pourquoi, les deux espaces interactifs du CSV n'ont pas une représentation iconographique des lieux physiques du colloque en présentiel. Selon eux, la représentation graphique n'est pas importante pour créer le sentiment d'immersion. Mais ils adoptent la vision de Harrison et Dourish (1996) selon laquelle la compréhension sociale des usages favorise les interactions entre les apprenants au sein d'une formation à distance.

Après avoir souligné l'environnement virtuel d'apprentissage collaboratif à distance, il s'avère important de mettre en évidence les différentes conditions à respecter en vue de garantir la réussite et l'efficacité de notre apprentissage collaboratif de FOS à distance.

6-10 Les conditions de l'apprentissage collaboratif à distance

L'apprentissage collaboratif dans un environnement virtuel exige le respect de certaines conditions en vue de réaliser les objectifs de la formation suivie. Dans ce type de formation à distance, les apprenants entretiennent des relations d'amitié, parfois de conflit, ces relations interpersonnelles créent même des sentiments d'enthousiasme, mais aussi de découragement, d'indifférence ou de désintérêt. Cette situation met à risque les objectifs visés de l'apprentissage collaboratif, d'où la nécessité de souligner les conditions favorisant un apprentissage collaboratif efficace :

6-10-1 La participation

Collaborer, c'est avant tout participer à réaliser une tâche en groupe. C'est pourquoi, la participation vient en tête des conditions à respecter lors de l'apprentissage collaboratif à distance. En effet, il exige des apprenants d'être à la fois actifs et productifs en vue de faire vivre leur communauté virtuelle. La participation de l'apprenant peut prendre plusieurs formes : proposer des idées sur le sujet de la formation, échanger des propositions avec les autres apprenants, demander de l'aide soit au formateur soit à d'autres membres, lire les différentes ressources proposées, chercher d'autres ressources complémentaires, déposer ses contributions, etc. Vu l'importance de la participation dans l'apprentissage collaboratif, le tuteur assume la responsabilité d'inciter les apprenants à participer activement aux activités proposées au sein de la communauté virtuelle. Cependant, les apprenants peuvent faire face à certaines difficultés qui empêchent leur participation fructueuse. Selon Henri et Lundgren-Cayrol, le participant peut rencontrer certaines difficultés comme celle « *d'accéder au matériel informatique au moment désiré* » ou peut souffrir d'une « *faible maîtrise de la technologie* » ou d'un « *manque de temps pour communiquer* », de « *peu d'habiletés en écriture ou en lecture* », d'un « *manque d'attrait pour le langage verbale* » ou encore tout simplement d'un « *manque de motivation* » (Henri & Lundgren-Cayrol, 1998 : 54)

C'est vrai que le formateur est parfois incapable de trouver des solutions pour les difficultés techniques auxquelles les apprenants font face (mauvaise connexion Internet par

exemple) mais par contre il peut aménager l'environnement virtuel pour rendre son accès plus facile aux membres. Ainsi, pour que la participation des apprenants soit plus efficace, le formateur doit expliquer aux apprenants les objectifs pédagogiques, clarifier les exigences de travail, expliciter les règles de l'apprentissage collaboratif et préciser le rythme de la fréquence de la participation, en contrepartie, les apprenants doivent tenir compte des exigences de l'apprentissage collaboratif avant de s'y engager. Certains formateurs laissent la participation au gré des apprenants, ce qui mène souvent à des participations occasionnelles ralentissant ainsi la réalisation des objectifs de l'apprentissage collaboratif. D'autres optent pour une participation obligatoire qui sera notée lors de l'évaluation finale du travail de l'apprenant.

Dans le cadre de l'apprentissage collaboratif, la participation volontaire de la part des apprenants est recommandée, le formateur doit alors discuter, voire négocier, avec ses apprenants les modalités de travail, les objectifs à réaliser, leurs tâches, le rythme de leur participation et l'échéancier pour les amener à s'y engager. Il faut que le formateur se montre donc souple lors des « négociations » avec les apprenants en acceptant des consensus en vue de créer une communauté virtuelle active.

6-10-2 La motivation

Motiver, c'est donner à l'apprenant l'envie, voire le plaisir d'apprendre. La motivation constitue un facteur-clé dans tout apprentissage notamment au sein de la communauté virtuelle. L'importance accordée à la notion de motivation date de plusieurs siècles. Dans *Emile ou de l'Éducation*, Jean-Jacques Rousseau (1762) souligne le rôle indispensable de la motivation de l'apprenant en lui donnant la possibilité de faire des actes émanant de son propre choix : « Préparez de loin le règne de sa liberté et l'usage de ses forces en laissant à son corps l'habitude naturelle, en le mettant en état d'être toujours maître de lui-même, et de faire en toute chose sa volonté, sitôt qu'il en aura une » (Rousseau, 1964 : 42). La motivation est un concept qui regroupe des éléments cognitifs et affectifs, il est défini selon *Le Dictionnaire de didactique du Français*, comme étant « le résultat de l'interaction entre des facteurs extérieurs (les multiples éléments de l'environnement jouant un rôle stimulant ou bloquant : milieu familial, société, projets professionnels ou personnels) et la personnalité, l'état interne (besoin et intérêt qui maintiennent l'attention et l'esprit en éveil malgré les difficultés cognitives qui surgissent) » (Cuq et al., 2003 : 171). Henri et Lundgren-Cayrol (1998) relèvent deux types de motivation dans l'apprentissage collaboratif : le premier type

concerne la motivation extrinsèque où l'apprenant considère que la collaboration est le moyen le plus efficace pour apprendre. On assiste alors à la naissance chez l'apprenant d'un besoin de s'engager envers un groupe et de respecter les règles et les modalités de travail. Graduellement, l'apprenant développe ses relations avec les membres de la communauté virtuelle, accepte de collaborer avec les autres apprenants pour arriver à un degré d'interdépendance positive qui favorise la réalisation du but commun du groupe. Il est à noter que l'apprentissage collaboratif pourrait avoir des fins tristes et libératrices. Tristes, parce qu'à l'issue de l'apprentissage, l'apprenant perd tout contact avec des personnes compétentes avec qui il a réalisé des travaux de qualité ; libératrices parce que les apprenants se libèrent de tout engagement vis-à-vis du groupe. Après la fin de la collaboration, quelques apprenants gardent, parfois, le contact avec leurs collègues dans l'espoir de réaliser d'autres expériences collaboratives.

Le deuxième type de motivation relève de la motivation intrinsèque qui concerne le plaisir d'apprendre en groupe, le besoin et l'engagement de l'apprenant à réaliser des travaux en commun en participant à des projets collectifs. La motivation intrinsèque est liée aussi à la volonté de chaque apprenant de créer quelque chose de nouveau. La tâche du formateur de FOS est donc de susciter chez ses apprenants, non seulement au début mais aussi tout au long de l'apprentissage, la motivation de participer à la collaboration. Pour ce faire, il doit mettre en lumière la rentabilité et l'utilité de la méthode suivie tout en renforçant continuellement et positivement la participation des apprenants au sein de la communauté virtuelle.

6-10-3 L'animation du groupe

Pour assurer une bonne collaboration au sein de la communauté virtuelle, il faut, comme nous l'avons déjà dit, que celle-ci soit dirigée par un animateur. Ce dernier a des fonctions multidimensionnelles d'ordre cognitif, métacognitif, organisationnel et social. L'animateur peut être formateur quand il intervient au niveau du contenu ou des ressources proposées aux membres de la communauté. Mais il peut jouer aussi le rôle de facilitateur ou de modérateur lorsque les apprenants lui demandent de l'aide en vue de résoudre certains problèmes lors de l'apprentissage. Il se charge également d'orienter les apprenants vers des pistes d'apprentissage ou des idées de projets collaboratifs et d'inciter les apprenants à participer aux activités collaboratives proposées tout en stimulant leur motivation. L'animateur assure aussi le rôle de modérateur dans la mesure où il devient à la fois hôte social et gestionnaire de travail du groupe. C'est au formateur de favoriser l'interdépendance positive entre les

différents membres de la communauté afin que chaque apprenant trouve ses contributions valorisées par les autres membres. Nous développerons plus loin en détail les différents rôles de l'animateur au sein d'un apprentissage collaboratif à distance.

6-10-4 La cohésion et la productivité du groupe

Au début de l'apprentissage collaboratif, les apprenants commencent à entretenir des relations interpersonnelles. Celles-ci sont favorisées au fur et à mesure par les interactions entre les différents membres. Ces interactions contribuent à réaliser la cohésion du groupe. Une vision claire de l'apprentissage collaboratif amène chaque apprenant à participer efficacement aux activités : il assume ses responsabilités vis-à-vis du groupe, échange ses idées avec les autres membres, critique les travaux des autres, dépose ses propres contributions, etc. Dans ces conditions, on assiste à la naissance de la cohésion et de la maturité au sein du groupe. Quand le groupe est cohérent, l'apprenant commence à avoir des sentiments positifs envers le groupe. Il faut souligner que deux éléments exercent une grande influence sur la cohésion du groupe : l'homogénéité du groupe et sa taille. Lorsque les membres du groupe sont homogènes aux niveaux de l'âge, de la formation et des objectifs visés, ils sont plus capables de travailler efficacement ensemble. De même, le nombre du groupe constitue un élément clé pour réaliser la cohésion du groupe : plus le nombre du groupe est restreint, plus il a de forte chance d'être cohérent. Face à un groupe nombreux, le formateur a deux possibilités pour réaliser la cohésion du groupe, soit il divise le groupe en sous-groupes, soit il procède à des adaptations et des modifications pour que les activités proposées soient acceptées par tous les apprenants. Par contre, il s'avère difficile de réaliser la cohésion au sein d'un grand groupe dont les membres sont hétérogènes. Une telle situation empêche le formateur de répondre aux besoins de tous les apprenants qui se montreraient alors désintéressés à la formation proposée au sein de la communauté collaborative.

Notons que les sentiments de cohésion ont des conséquences positives sur la participation de l'apprenant ainsi que sur son engagement envers le groupe. Certains facteurs aident à développer la cohésion au sein du groupe : les sentiments d'appartenir à un groupe, le degré de proximité et l'identification des apprenants. Soulignons aussi que la cohésion favorise à son tour la productivité du groupe, d'où cette influence réciproque entre les deux facteurs. Plus les apprenants sont cohérents, plus ils sont productifs et plus l'apprentissage collaboratif sera efficace et réussi. Henri et Lundgren-Cayrol précisent « *La productivité s'observe par l'efficacité et la facilité qu'a le groupe de s'entendre une cible commune, d'élaborer un plan*

de travail, de l'implanter et de le réviser en cours de route pour mener à bien la tâche.» (Henri & Lundgren-Cayrol 1998 : 57). Rappelons qu'un des objectifs de l'apprentissage collaboratif est de mener les apprenants vers un produit final au bout de l'apprentissage, car

ils se sentent plus récompensés en constatant que leur produit final voit le jour. La figure suivante montre l'influence réciproque entre la cohésion et la productivité :

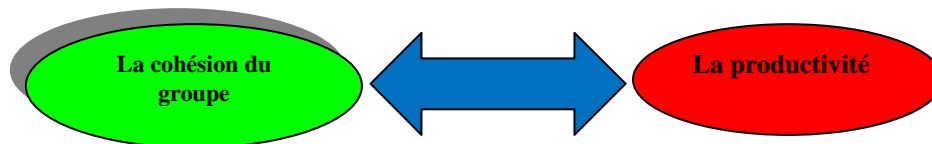


Figure 25 : L'influence réciproque entre la cohésion du groupe et la productivité

6-10-5 La bonne formation à la collaboration

Collaborer est un concept relativement récent dans les milieux éducatifs d'autant plus que les membres de la communauté virtuelle, enseignant et apprenants, ont souvent été formés dans le cadre de l'apprentissage traditionnel déjà traité au début de ce chapitre. D'où l'importance de former les membres d'une communauté virtuelle en vue de garantir la réussite de leurs démarches collaboratives. D'abord, pour être enseignant responsable d'une formation collaborative à distance, il semble important d'acquérir certaines connaissances nécessaires en vue de réaliser cette tâche. *The International Society for Technology in Education (ISTE)* (2002), cité par Breton (2005), est un organisme qui regroupe des experts internationaux en technologie de l'éducation. Cet organisme a consacré une de ses publications à traiter les connaissances et compétences nécessaires pour l'enseignant ayant recours à la technologie de l'éducation. Intitulé *National Educational technology Standards for Teachers*, ce document met en relief six critères essentiels que l'enseignant doit satisfaire avant d'assurer des cours à distance. Nous les citons brièvement :

- 1) L'acquisition des concepts et des techniques en relation avec les technologies utilisées par le personnel enseignant,
- 2) La planification et la construction d'environnements et d'expériences d'apprentissage basées sur les technologies,
- 3) La gestion des activités d'apprentissage dans un environnement technologique,
- 4) La maîtrise des stratégies et des procédures d'évaluation : il s'agit de l'utilisation des ressources technologiques pour la collecte et l'analyse des données, l'interprétation des résultats et leur publication et enfin l'application de plusieurs méthodes d'évaluation,

- 5) La productivité et la pratique professionnelle : l'enseignant doit savoir utiliser les nouvelles technologies afin de développer un suivi professionnel dans le but de réaliser une formation pour ses apprenants,
- 6) La compréhension des aspects humains, légaux, éthiques et sociaux des nouvelles technologies : il s'agit de connaître les pratiques légales des ressources technologiques dans la mesure où celles-ci donnent du pouvoir à des apprenants qui sont différents au niveau des aptitudes et des caractéristiques et qui appartiennent à des milieux différents. De même, il faut aider les apprenants à avoir une utilisation saine et sécuritaire des nouvelles technologies tout en facilitant l'accès pour tous les apprenants.

Pour arriver à une telle maîtrise de ces compétences, les enseignants peuvent être formés dans le cadre d'une communauté d'apprentissage qui permet de travailler entre pairs, ce qui favorise l'échange des connaissances pédagogiques entre les enseignants. Cette idée n'est pas nouvelle, elle a déjà été lancée par le Ministère de l'Éducation qui a publié une circulaire ministérielle dans le bulletin officiel de septembre 2005 :

« Les enseignants sont particulièrement concernés par l'usage des outils propres à ces technologies et par leur intégration dans les pratiques pédagogiques. Aussi l'obtention du C2i niveau 1 sera à terme exigée de tous les étudiants entrant à l'IUFM. Celui-ci amènera les professeurs stagiaires au niveau 2 du C2i, c'est-à-dire à la capacité d'utiliser les TIC dans leur pratique pédagogique. Les outils de formation ouverte et à distance validés par le ministère seront intégrés dans les plans de formation des IUFM et mis en œuvre dans la formation continue pour développer des habitudes d'auto-formation, personnaliser les contenus de formation, favoriser les échanges de pratiques entre enseignants, mettre des services de conseils et d'accompagnement pédagogiques ou disciplinaires adaptés aux besoins quotidiens des enseignants. »⁶⁴

Dans ce contexte, Breton (2005) souligne *la collégialité* qui ne cesse d'occuper du terrain dans la formation des enseignants. Il met l'accent sur quatre types de collégialité:

- 1) Celui du partage d'anecdotes, de l'échange et de la recherche d'idées sur la vie professionnelle des enseignants,
- 2) Celui de l'aide et de l'assistance où un enseignant demande de l'aide à un de ses collègues en vue de résoudre un problème auquel il fait face dans sa vie professionnelle,
- 3) Celui de l'échange de matériel didactique, d'idées et de stratégies,
- 4) Celui du travail en collaboration pour planifier des activités pédagogiques, élaborer du matériel didactique et coordonner des projets communs.

⁶⁴ Ministère de l'Éducation : <http://www.education.gouv.fr/bo>

Les apprenants ont besoin également d'apprendre à travailler dans le cadre d'une communauté collaborative virtuelle. Formés majoritairement dans le cadre du modèle traditionnel, les apprenants ignorent les principes et les caractéristiques de l'apprentissage collaboratif, d'où la nécessité de les y initier. Pour ce faire, les concepteurs doivent prévoir des activités de sensibilisation à la collaboration en vue de développer chez les apprenants les habiletés cognitives, métacognitives, sociales et organisationnelles. Henri et Lundrugin-Cayrol (1998) proposent, comme exercice de collaboration, d'inviter les apprenants à discuter le modèle et les modalités qui leur conviennent avant de commencer l'apprentissage lui-même. Un tel exercice contribue à responsabiliser les apprenants, à favoriser leur engagement vis-à-vis du groupe, à tisser des relations entre les différents membres et enfin à découvrir la (les) modalité(s) du travail collaboratif. L'initiation à la collaboration constitue une étape importante dans l'apprentissage collaboratif dans la mesure où elle prépare les apprenants à participer activement dans les différentes démarches collaboratives.

6-10-6 La planification des projets collaboratifs

La réussite de l'apprentissage collaboratif exige de la part de l'équipe d'animation de bien planifier les différentes étapes des projets collaboratifs proposés à la communauté virtuelle. Avant de lancer l'apprentissage collaboratif, le formateur doit préparer un cahier des charges où il détermine les objectifs visés, les étapes de l'apprentissage, les tâches à réaliser par les apprenants, la durée du projet ainsi que les outils de communication. La planification doit prendre en compte les autres conditions (participation, motivation, animation, etc.) déjà mentionnées ci-dessus en vue de garantir la réussite de l'apprentissage. Il s'avère important que la planification de l'apprentissage tienne compte des particularités du public cible de l'apprentissage. Dans certains cas d'apprentissage collaboratif, le formateur est censé mener des adaptations dans la planification proposée en vue de mieux répondre aux besoins des apprenants. Lors de la planification, la formation peut mettre l'accent sur une des caractéristiques de l'apprentissage collaboratif comme par exemple les interactions au sein de la communauté d'apprenants. Breton souligne ce point en indiquant :

« En effet, plus un projet nécessite de fréquents échanges entre les participants, plus le niveau d'interactivité s'accroît. Dans un contexte de collaboration à distance, cette caractéristique d'un projet qu'est son niveau d'interactivité, correspond à l'utilisation des outils de communication pour échanger et partager de l'information (notamment la messagerie électronique, le forum de discussion, la vidéoconférence, le cyberclavardage) mais également à l'utilisation d'outils d'édition et de publication pour le Web. » (Breton, 2005 : 120)

6-10-7 Le choix des outils de communication

Dans le cadre de l'apprentissage collaboratif à distance, les outils de communication constituent un facteur de premier plan dont dépend la réalisation des objectifs visés. D'où l'importance de bien choisir les outils de communication en vue de faciliter les interactions entre les membres de la communauté virtuelle. Ces outils doivent être à la fois accessibles, utiles, simples et surtout efficaces. Par exemple, un outil complexe pose des difficultés techniques aux apprenants qui finissent souvent par abandonner l'apprentissage collaboratif. C'est pourquoi, l'équipe de formation (formateur, concepteur, gestionnaire, etc.) doit bien étudier les outils de communication qui s'accordent au mieux avec les besoins et le niveau des apprenants. Une fois que les outils de communication sont choisis, ils doivent être expérimentés avant de lancer l'apprentissage en vue de s'assurer de leur accessibilité et de leur utilité ainsi que de leur efficacité. En effet, l'expérimentation des outils sert à mettre éventuellement en relief la présence de certains points négatifs qui doivent être traités par l'équipe de formation. Celle-ci doit prendre en considération les points de vue émis par les apprenants lors de cette expérimentation. Selon les développements de l'apprentissage collaboratif, il est conseillé que l'équipe de formation se montre souple pour adapter ou modifier certains outils selon les besoins des apprenants. La figure suivante résume les différentes conditions à respecter lors d'un apprentissage collaboratif à distance :

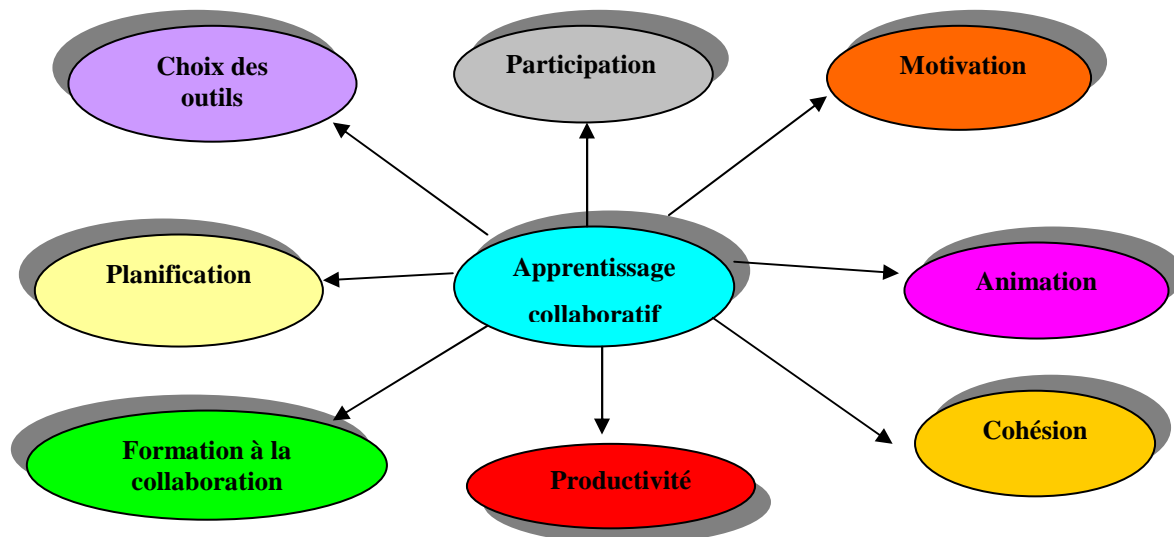


Figure 26 : Les conditions de l'apprentissage collaboratif à distance

6-11 Les apports de l'apprentissage collaboratif de FOS à distance

Après avoir présenté les définitions de l'apprentissage collaboratif à distance, ses espaces ainsi que les conditions nécessaires assurant la réussite de l'apprentissage collaboratif, il s'avère important de détailler les nombreux apports de l'apprentissage collaboratif à distance

en vue de justifier notre approche de l'enseignement/apprentissage de FOS. Dans ce contexte, on distingue deux types d'apports : l'un concerne les apprenants et l'autre l'équipe de l'animation :

6-11-1 Les apports de l'approche collaborative pour les apprenants

Suivre une formation collaborative à distance semble être efficace pour les apprenants de FOS dans la mesure où ils peuvent tirer les profits suivants :

- Moyen d'apprendre ensemble et de renforcer la solidarité entre les apprenants

Partageant souvent les mêmes difficultés et les mêmes objectifs, les apprenants sont invités à collaborer pour surmonter les difficultés et réaliser les objectifs communs. Une telle situation favorise chez les apprenants les sentiments de solidarité et diminue certainement leur isolement en procédant aux échanges des connaissances, des idées, des propositions, etc. Cette solidarité favorise la motivation des apprenants qui est une des conditions indispensables pour la réussite de la collaboration à distance.

Les apprenants commencent d'abord par découvrir l'objet d'étude proposé par le formateur et exprimer leurs points de vue en échangeant leurs idées. Ce point de départ permet d'augmenter les interactions entre les apprenants et de collecter les données d'Internet qui constitue une source importante d'informations dans la mesure où il aide à avoir des idées vis-à-vis de l'objet d'étude. Ensuite, les apprenants passent à une autre étape, celle de structurer les idées proposées par les autres membres de la communauté virtuelle en vue d'aboutir à de nouvelles connaissances. Henri et Lundgrun-Cayrol soulignent l'avantage de cette démarche :

« En explorant collectivement un thème, un sujet ou un domaine, les apprenants font un traitement constructif des informations qu'ils échangent par l'analyse, la comparaison, l'induction et la déduction. Ils construisent ainsi des liens entre les idées et élaborent des inférences qui conduisent au développement de microstructures (Deschênes, 1995). Ces microstructures qu'ils bâtissent progressivement par la mise en relation des idées, mènent à la formation de nouveaux concepts et donnent naissance à une première perception du sujet et de ses limites » (Henri & Lundgrun-Cayrol, 1998 : 75)

Pour assurer cette tâche, les apprenants doivent trouver, au sein de l'environnement virtuel, des dispositifs qui leur permettent de consulter facilement les messages, d'avoir un résumé du contenu de ces messages et de structurer les idées proposées. Cette approche constructiviste

dans l'apprentissage collaboratif rend les apprenants acteurs de leur propre apprentissage tout en renforçant la solidarité entre eux.

- **Appartenir à une communauté élargie**

Apprendre dans un environnement virtuel collaboratif donne aux apprenants le sentiment d'appartenir à un groupe, voire à une communauté. Celle-ci n'est pas restreinte par des limites spatiales ou temporelles mais dépasse les frontières géographiques pour regrouper des apprenants de différentes villes ou de différents pays. Ce sentiment d'appartenance se développe grâce à la participation des apprenants et à la réalisation du but commun du groupe. À mesure que les apprenants réalisent des progrès lors de l'apprentissage collaboratif, le sentiment d'appartenance ne cesse de se renforcer au sein de la communauté. Ainsi les échanges synchrones et asynchrones, dans le cadre de *forum* ou de *messaging instantané*, jouent un rôle important qui favorise ce sentiment au sein du groupe. Dans ce contexte, il est important de rappeler le rôle de la participation, de la cohésion et de la productivité des apprenants en vue d'augmenter les sentiments d'appartenance. Dans certains cas d'apprentissage collaboratif, le formateur organise des rencontres réelles entre les apprenants dans le but d'établir des relations sociales entre eux. Henri et Lundgrun-Cayrol (1998) soulignent quatre aspects qui visent à augmenter le sentiment d'appartenance chez les apprenants :

- * L'aspect social de la collaboration,
- * La nature cognitive de la tâche et ses exigences,
- * Le mode de travail,
- * Le partage d'espaces et de ressources.

Pour développer ces quatre aspects, les deux auteurs proposent un tableau détaillant les différentes stratégies pédagogiques que le formateur doit prendre en compte lors de l'apprentissage :

Prises de conscience	Stratégies pédagogiques
<p>Aspect social de la collaboration, Les apprenants forment un groupe, ils partagent un but commun</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inviter les apprenants à se présenter pour mieux se connaître, - Leur demander de faire part de leur motivation, de leurs attentes et de leurs besoins, - Fournir des informations sur la composition et le profil du groupe, - Publier les coordonnées des apprenants pour faciliter les communications sociales informelles, - Rappeler le tout commun pour renforcer le consensus. - Encourager à valider leurs connaissances auprès du

	<p>groupe,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encourager les échanges sur le sens, l'utilité et la pertinence sociale des connaissances acquises.
<p>Nature cognitive de la tâche et ses exigences La tâche consiste à manipuler des concepts abstraits et idées ; elle exige des habiletés cognitives de haut niveau</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expliquer clairement les exigences de la tâche collaborative : - Les habiletés requises incluant celles à développer, - La participation attendue - L'investissement personnel - Les contraintes du travail intellectuel en groupe - Donner des conseils méthodologiques - Reconnaître les contributions et les efforts de chacun - Montrer comment les contributions cognitives de chacun concourent à l'atteinte du but commun
<p>Mode de travail Les apprenants travaillent ensemble et ils peuvent compter sur le soutien du groupe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lancer des appels à l'aide - Identifier des ressources et les compétences au sein du groupe - Assurer la complémentarité des rôles pour la réalisation des tâches communes.
<p>Espaces communs, espaces partagés Collaborer, c'est élaborer une compréhension partagée dans des espaces virtuels communs</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Permettre à tous de prendre connaissance du travail accompli - Inviter les apprenants à partager les ressources, à échanger leurs travaux, à réagir aux travaux des autres, à les comparer et à les commenter

Tableau 20 : Stratégies pour stimuler le sentiment d'appartenance chez les apprenants (Henri & Lundgrun-Cayrol, 1998 : 82)

Dans le tableau ci-dessus, les deux auteurs mettent l'accent sur les stratégies pédagogiques à appliquer en vue de favoriser le sentiment d'appartenance entre les apprenants. Ces stratégies pédagogiques sont à la fois pratiques et efficaces, comme celles concernant l'aspect social de la collaboration qui constituent « une préparation sociale » visant à établir des relations personnelles entre les différents membres de la communauté virtuelle.

Dans sa thèse intitulée *Les interactions collaboratives dans des cours à distance sur Internet*, Ragoonaden met l'accent sur certains courriels des participants aux cours sur Internet. Ils soulignent l'aspect positif de l'apprentissage collaboratif :

« (P) *Je ne connaissais pas le travail collaboratif jusqu'à présent puisque durant les études, chacun travaille pratiquement pour soi sans partager. Pour ma part, je pense que c'est une méthode intéressante car elle nous permet de confronter plusieurs opinions et surtout d'avoir plus d'idées sur les questions* »

« (M) *Selon moi, le travail collaboratif est efficace dans la mesure où nous pouvons cheminer et progresser dans le respect individuel de nos partenaires. Une activité d'apprentissage collaboratif est efficace dans la mesure où l'encadrement est bien précisé et que chacun des partenaires sait exactement à quoi s'attendre et que du feed-back constructif soit donné à chacun des participants. Je me considère un homme qui aime travailler en équipe et je ne peux qu'espérer que ce genre de travail soit aussi efficace que son appellation en fait mention ; la collaboration est plus productive que l'isolement* » (Ragoonaden, 2001 : 137)

- **Mutualiser les connaissances des apprenants**

Collaborer, c'est aussi échanger des connaissances. Une des spécificités de l'apprentissage collaboratif à distance est de motiver les apprenants dans le but de mutualiser leurs connaissances et leurs informations. Cette mutualisation des connaissances permet à la communauté des apprenants d'augmenter son « capital cognitif » qui ne cessera de se développer grâce aux contributions de chaque membre. De même, cette mutualisation a pour objectif d'éviter la répétition des travaux tout en faisant gagner du temps et d'efforts aux apprenants. Soulignons également que l'échange entre les apprenants mène à la réalisation de la complémentarité qui a deux effets positifs. D'une part, elle favorise le sentiment d'appartenance au groupe et elle lutte, d'autre part, contre l'isolement des apprenants qui ont l'impression parfois de travailler seuls dans des îles isolées. La mutualisation des connaissances aide enfin à élargir l'échange des expériences entre les apprenants d'autant plus que ces expériences sont souvent différentes. Cette différence conduit à un enrichissement mutuel au sein de la même communauté virtuelle.

- **Développer les habiletés sociales et de communication**

Apprendre dans un contexte collaboratif aide à développer les habiletés sociales et de communication des apprenants. En participant à une communauté d'apprentissage à distance, les apprenants sont incités à déterminer le but commun, discuter les étapes de sa réalisation, négocier les modalités et enfin préciser les tâches à réaliser au sein du groupe d'apprenants. De telles interactions favorisent les habiletés sociales et de communication qui sont nécessaires pour l'intégration sociale de chaque apprenant. Certes, au début de l'apprentissage collaboratif à distance, les apprenants éprouvent des difficultés à communiquer avec leurs collègues au sein de la communauté, mais à force de participer aux forums ou *chats* de discussion ou d'envoyer des messages aux autres membres, les apprenants commencent petit à petit à acquérir des habiletés sociales et de communication. Certains apprenants vont plus loin en établissant des relations personnelles avec d'autres apprenants en dehors de la communauté virtuelle. Breton souligne cette idée en citant certaines réactions de quelques apprenants qui ont participé à un apprentissage collaboratif sur l'alphabétisation :

« *J'ai appris à mieux communiquer avec les idées, à développer mes idées* »

« *J'ai appris à communiquer...en travaillant* »

« *Moi, j'ai appris à être en interaction avec les autres, j'étais solitaire, tout seul dans mon coin avant* » (Breton, 2005 : 101)

D'autres projets d'apprentissage collaboratif à distance (*Simuligne*⁶⁵, *TECHN*⁶⁶ et *LEARN-NETT*⁶⁷) ont marqué l'importance de la collaboration dans le développement des compétences sociales et de communication. Nous en citons à titre d'exemple celui de *Rescol à la Source*⁶⁸ qui vise à faciliter et à encourager l'utilisation des TIC dans les classes canadiennes. À l'encontre du modèle traditionnel d'apprentissage favorisant la compétition entre les élèves, l'apprentissage collaboratif constitue un catalyseur de relations positives entre les apprenants. Sur le site, les concepteurs du projet soulignent le rôle de la collaboration en vue d'acquérir des compétences de communication : « *Les élèves développent différentes attitudes et compétences sociales grâce au travail collaboratif qu'ils ont fait avec leurs pairs et avec les adultes*⁶⁹ »

- **Valoriser et reconnaître les compétences personnelles**

Dans le cadre de l'apprentissage collaboratif, chaque apprenant est incité à proposer ses contributions au sein de la communauté virtuelle. Ces contributions peuvent prendre plusieurs formes : idées vis-à-vis du sujet d'étude, propositions, aides à d'autres apprenants, textes, réalisation de certaines tâches collaboratives etc. Le fait de mettre ses contributions à la disposition d'autres membres ne fait que valoriser les compétences personnelles de chaque apprenant qui fait de son mieux pour proposer des contributions de qualité et qui se voit récompensé en voyant ses contributions publiées au sein de la communauté virtuelle. Un tel contexte favorise chez les apprenants la découverte de compétences personnelles, en outre, apprendre dans un milieu collaboratif, c'est également chercher la reconnaissance de compétences et performances personnelles auprès d'autres apprenants. La valorisation et la reconnaissance des compétences personnelles ont des répercussions positives sur la participation et la motivation qui sont des conditions indispensables pour la réussite de l'apprentissage collaboratif.

- **Motiver à apprendre**

Les apprenants collaboratifs se montrent plus motivés lors de l'apprentissage dans la mesure où ils construisent leurs propres connaissances en travaillant ensemble. Dans le cadre du modèle des cours en présentiel, les apprenants sont souvent passifs se contentant d'écouter

⁶⁵ Projet de *Simulation en ligne* : <http://lifc.univ-fcomte.fr/RECHERCHE/P7/pub/cndpIE/cndpIE.htm>

⁶⁶ Projet *TECHNE* : http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/blin/alsic_n05-rec8.htm#Heading9

⁶⁷ Projet *Learnett* : http://www.unifr.ch/didactic/IMG/pdf/learnnett_cfwb_vf.pdf

⁶⁸ Projet *Rescol* : <http://rescol.nbed.nb.ca/>

⁶⁹ <http://www.rescol.ca/alasource/f/ressources/trousse/tele/page6.asp>

leur enseignant qui constitue la source principale de connaissances. Par contre dans l'apprentissage collaboratif, les apprenants agissent en tant qu'acteurs dynamiques au sein de la communauté virtuelle. Une telle approche favorise chez les apprenants la motivation d'apprendre, en effet, le fait d'être impliqués dans des projets communs rend les apprenants plus motivés. Cette motivation trouve ses origines dans les autres apports mentionnés ci-dessus (travailler ensemble, appartenir à un groupe, valoriser les compétences personnelles, etc.). Notons également, comme nous l'avons dit plus haut, que la publication des travaux des apprenants renforce la motivation des apprenants pour qu'ils améliorent la qualité de leurs travaux.

- **S'entraider au sein de la communauté virtuelle**

L'apprentissage collaboratif permet aux apprenants de s'entraider au sein de la communauté virtuelle. L'entraide entre les apprenants se fait à deux niveaux, d'un côté les échanges interpersonnels visant à surmonter des obstacles individuels auxquelles les apprenants font face ; de l'autre côté, les démarches collaboratives permettent de réaliser des tâches collectives entre pairs ou en groupe. Cette caractéristique de l'apprentissage collaboratif contribue certainement à renforcer les apports déjà mentionnés ci-dessus. Breton (2005) souligne la nature affective (encouragement, félicitations, remerciements, soutien, etc.) des échanges entre les apprenants.

Soulignons que ces apports sont interactionnels dans la mesure où ils interagissent l'un sur l'autre. Prenons par exemple l'apport d'« *Apprendre ensemble* » ou celui d'« *appartenir à un groupe* », tous les deux favorisent les autres apports comme ceux de « *valoriser les compétences sociales et de communication* » et de « *mutualiser les connaissances des apprenants* ». Ainsi l'ensemble des apports rend les apprenants plus motivés à participer activement à l'apprentissage collaboratif qui devient à son tour efficace, fructueux et productif. Les apports de l'apprentissage collaboratif ne se limitent pas aux apprenants mais ils concernent aussi les animateurs de la formation.

6-11-2 Les apports de l'apprentissage collaboratif pour les animateurs

Les animateurs peuvent, à leur tour, tirer profit de l'apprentissage collaboratif à distance. En respectant les conditions de l'apprentissage collaboratif, les animateurs sont en mesure de récolter les fruits de cette approche pédagogique et de les exploiter :

- **Échanger les expériences**

Dans le cadre de l'apprentissage collaboratif à distance, les animateurs peuvent partager leurs expériences qui peuvent être pédagogique, didactique et technique. Certes, les animateurs n'ont pas tous ni la même formation ni la même carrière, chacun propose alors sa propre expérience éducative aux autres animateurs, les discussions et les échanges qui ressortent de ces réunions contribuent certainement à enrichir les expériences de chaque animateur. Les échanges entre les animateurs peuvent se faire en face-à-face lors des réunions et des rencontres préparatoires à la création de la communauté collaborative virtuelle. Chaque animateur présente sa vision de la formation prévue qui est discutée et au terme des discussions, les animateurs (formateur, concepteur, gestionnaire, etc.) se mettent d'accord sur la formation à réaliser et les modalités à suivre lors de l'apprentissage collaboratif.

Mais les échanges entre les animateurs peuvent se faire aussi à distance. Pour réaliser un tel échange, le concepteur de la communauté virtuelle collaborative prévoit un espace réservé aux animateurs dans lequel ils échangent leurs points de vue au cours de la formation. Ils ont la possibilité de proposer des modifications pour que la formation réponde mieux aux attentes des apprenants. Ce type de concertation à distance donne à l'apprentissage collaboratif une certaine souplesse en vue de mieux s'adapter aux besoins des apprenants. Breton relève la réaction de certains animateurs qui ont participé à un apprentissage collaboratif d'alphabétisation, l'un d'eux souligne les bienfaits des échanges entre les différents animateurs:

« d'avoir créé une communauté d'apprentissage plus large, ça amène un autre point de vue, ça amène plus de créativité. Tu lances une idée et y a une réponse et vice-versa. Ça permet de ne pas rester replié sur soi-même. Ça ouvre une autre culture organisationnelle, sur d'autres modèles de fonctionnement. OK, tu vois que d'autres qui font ça comme ça...c'est intéressant, c'est plus riche » (Breton, 2005 : 110)

Ces échanges entre les animateurs créent une autre communauté virtuelle en parallèle avec celle des apprenants, une communauté de pratique déjà mentionnée plus haut qui peut durer plus longtemps que les autres communautés virtuelles. Notons enfin que les échanges entre animateurs contribuent à leur formation continue, ce qui leur permet non seulement de prendre connaissance des expériences de leurs homologues mais aussi d'être au courant des derniers développements dans le monde pédagogique.

- **Partager les tâches du travail**

L'apprentissage collaboratif donne aux animateurs la possibilité de partager et de répartir les tâches du travail au sein de la communauté virtuelle, ce qui leur permet de se consacrer et de se spécialiser dans une étape bien précise. Par exemple, l'équipe de l'animation regroupe un concepteur, un formateur, un tuteur, un gestionnaire, un informaticien et un chef de projet, chaque membre de l'équipe pourra s'occuper d'une seule et unique tâche au cours des différentes étapes de l'apprentissage. Cette spécialisation dans la tâche aidera à développer la performance de chaque membre, ce qui améliorera la qualité de la formation proposée aux apprenants participant à la communauté virtuelle. Le partage des tâches s'oppose au modèle des cours en présentiel où l'enseignant s'occupe de toutes les tâches, détermine les objectifs, élabore le programme, donne des cours et évalue les apprenants. Ce mode de travail exige de la part de l'enseignant un gros investissement en temps et en effort qui est, par contre, réparti sur tous les membres de l'équipe dans l'apprentissage collaboratif.

- **Diversifier le rôle du formateur**

Dans le cadre d'une formation collaborative à distance, l'enseignant de FOS voit ses rôles se multiplier en vue d'assurer différentes tâches. Nous utilisons le terme « animateur-tuteur » ou simplement « tuteur » pour désigner la personne chargée d'accompagner les apprenants tout au long de la formation en animant les diverses activités proposés (clavardage, forums, sondage, etc.). Cette dénomination et ce qu'elle recouvre peuvent varier d'une formation à l'autre comme le fait remarquer Deale et Docq :

“ La définition du mot “tuteur” varie fortement d’un contexte de formation à un autre. “Tuteur” est un mot générique couramment utilisé mais qui se décline selon diverses acceptions comme modérateur, mentor, télécatalyste, animateur, facilitateur... En anglais, le mot tutor semble faire davantage l’unanimité même si d’autres termes sont utilisés comme emoderator ou coach.” (Daele & Docq, 2002)

Parfois le terme « tuteur » est défini de manière générale. C'est le cas de la définition proposée par Cornelius et Higgison pour l'expression « *online tutor* » :

« We use the term 'tutor' in its broadest sense to include, amongst others, academics, faculty, instructors, corporate trainers, animateurs, facilitators, moderators, subject specialists and learning support staff. The term online tutor includes any person undertaking a role to support and enable students to learn online effectively ⁷⁰» (Cornelius & Higgison, 2000)

⁷⁰ Nous utilisons le terme « le tuteur » dans son sens le plus large d'inclure, entre autres, les universitaires, la faculté, les professeurs, les entraîneurs, animateurs, les animateurs-formateurs, les modérateurs, des spécialistes et le personnel de soutien de l'apprentissage. Le terme du tuteur en ligne inclut n'importe quelle personne entreprenant un rôle pour soutenir et permettre aux étudiants d'apprendre efficacement en ligne.

L'option du terme générique et général « tuteur » relèverait de la convenance du fait que, d'une part le tuteur est chargé d'assurer plusieurs missions au sein d'une formation à distance. Il est à la fois facilitateur, médiateur, modérateur, personnes-sources, conseiller et guide. D'autre part, certains chercheurs, à l'instar de Godinet et Caron (2003) et Celik (2007) parlent d'une *fonction émergente* qui est en train de se constituer mais qui souffre encore d'une reconnaissance institutionnelle que nous trouvons encore limitée. Enfin l'utilisation du terme générique tient au fait que la fonction tutorale est méconnue des acteurs eux-mêmes (formateurs et apprenants) peu expérimentés encore de ce type d'apprentissage: « *Les fonctions de tutorat en ligne dans une formation utilisant un dispositif informatisé sont encore mal définies car les participants, tuteurs comme apprenants, disposent d'une expérience réduite de ces contextes d'apprentissage et d'échanges* » (Dejean & Mangenot, 2006).

Dans ce contexte, nous distinguons deux formes de la fonction tutorale: l'une est à tendance réactive, tandis que l'autre est à tendance proactive. Le tuteur réactif réagit aux questions des apprenants qui prennent l'initiative dans les interactions Apprenants/tuteurs. Une telle approche de la fonction tutorale rend la participation des apprenants assez limitée réduisant ainsi les échanges entre les membres de la communauté d'apprentissage (Develotte & Mangenot, 2004). En revanche, le tuteur proactif répond aux demandes des apprenants tout en les incitant à faire émerger d'autres demandes rendant les interactions plus actives entre les deux partenaires (apprenants/tuteur). « *Nous appelons un tutorat proactif un type d'accompagnement où le tuteur ne se contente pas de répondre aux sollicitations des apprenants – tutorat rétroactif -, mais où un scénario d'intervention à l'initiative du tuteur est défini, et donc où ce dernier sollicite les apprenants* » (Duplâa, Galisson et Choplin, 2003)

Les fonctions du tuteur sont multiples et variées, selon le modèle de Salmon (2000), la fonction tutorale est marquée par cinq 5 niveaux :

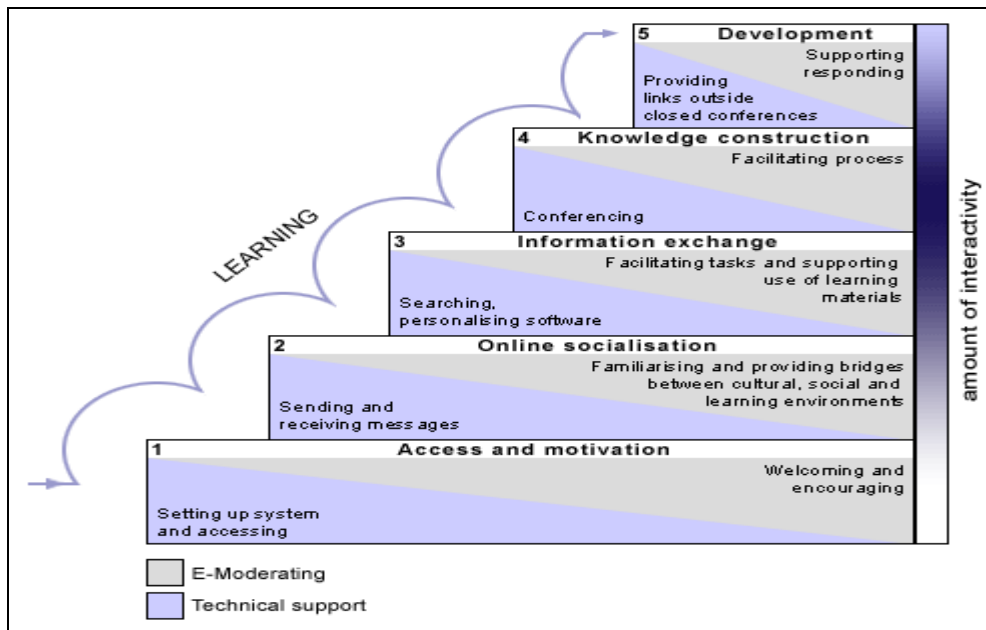


Figure 27 : Les cinq niveaux de la fonction tutorale (Salmon, 2000)

1) Accès et motivation

-Accueil individuel et information

-Soutien technique, s'assurer que l'ensemble des apprenants peut se connecter : essai d'envoi de messages : emails, forum. Motivation et encouragement

2) Socialisation en ligne

-Familiarisation avec les outils de communication : ex : activités des apprenants dans le forum

3) Échange d'informations

-Débat sur un thème spécifique : Apprenants et tuteur échangent idées, informations, arguments, etc.

4) Construction des connaissances

- Encourager les apprenants à participer et à contribuer aux rencontres synchrones. Les apprenants mettent en perspective leurs différents points de vue

5) Développement individuel

- appropriation et transfert

D'autres chercheurs, à l'instar de Bernatchez (1998), Gagné (2001), Pettigrew (2001), soulignent six principales fonctions du tuteur au sein d'une formation à distance : fonction pédagogique centrée sur la méthodologie de travail, fonction métacognitive, fonction sociale, fonction organisationnelle, fonction relevant de l'évaluation et fonction technique. Et Decamps, De Lièvre et Depover (2006) proposent un tableau détaillant ces six fonctions :

Fonction pédagogique	Faciliter l'apprentissage, éveiller aux concepts critiques. Encourager les étudiants à argumenter et à construire leur savoir
Fonction métacognitive	Favoriser la réflexion métacognitive. Susciter des questionnements et une analyse de leurs propres processus d'apprentissage.
Fonction motivationnelle	Encourager et motiver. Créer un environnement d'apprentissage amical et accueillant. Maintenir l'unité du groupe. Aider les individus à travailler pour la même cause
Fonction organisationnelle	Préparer un agenda, résumer et clarifier ce qui se dit, exprimer le consensus qui se dégage ou proposer un vote formel
Fonction évaluative	Évaluer. Communiquer les objectifs et les critères d'évaluation. Rédiger des commentaires dans une perspective d'évaluation formative
Fonction technique	Faire en sorte que les étudiants soient à l'aise avec le système technique, le but ultime étant de rendre l'appareillage technique transparent

Tableau 21 : Les six fonctions du tuteur (Decamps, De Lièvre et Depover, 2006)

Henri et Lundgrun-Cayrol (1998) mettent en relief quatre rôles principaux du tuteur dans une formation collaborative. Ils résument ces rôles selon les étapes de la collaboration dans le tableau suivant:

Intervention	Exemples d'intervention
<i>Modérateur</i> <i>Exploration</i>	-Présenter la matière (structure et modèle de connaissances), suggérer des stratégies cognitives pour la recherche d'information, proposer des méthodes de travail. - Établir les liens entre les idées et les concepts - Voir à l'établissement des règles de collaboration.
<i>Facilitateur</i> <i>Élaboration</i>	-Soutenir et encourager l'élaboration des connaissances, clarifier la matière, suggérer des cheminements - Assister le groupe dans la négociation et la validation des connaissances.
<i>Animateur</i> <i>Évaluation</i>	- Intervenir seulement sur demandes des apprenants, - Stimuler la réflexion et la rétroaction sur le contenu pour en améliorer la compréhension - Évaluer les acquis en rapport avec le contenu
<i>Évaluateur</i> <i>À toutes les phases</i>	-Évaluer le fonctionnement du groupe (climat, cohésion, productivité) afin d'intervenir adéquatement - Préciser les critères d'évaluation des apprentissages et le mode de notation - Évaluer les productions cognitives

Tableau 22 : Les différents rôles du tuteur (Henri & Lundgrun-Cayrol, 1998 : 107)

Pour assumer ces différentes fonctions, nous mettons l'accent sur l'importance de la formation de tuteur pour qu'il soit prêt à gérer les différentes situations de la communauté d'apprenants :

« Un tuteur sans formation court, en effet, le risque de laisser s'exprimer sa propre personnalité, il peut avoir des difficultés à gérer la diversité des situations dans laquelle il peut se trouver, il doit apprendre à gérer sa relation spécifique avec l'apprenant et la relation collective à distance, il doit aussi respecter les règles pédagogiques de l'enseignement à distance renvoyer aux documents, ne pas mettre en cause le contenu du cours devant l'apprenant.». Enfin et surtout, il a pour fonction d'aider l'apprenant à comprendre comment il apprend, mais aussi de l'initier aux technologies et aux modes de communication et de travail médiatisés » (Celik, 2007)

C'est pourquoi nous soulignons la nécessité de bien former les tuteurs pour qu'ils puissent être capables d'assurer ces différentes fonctions mentionnées ci-dessus. Leur formation est, rappelons-le, une des conditions de toute formation collaborative à distance. Avant de mener la formation du français des affaires à distance (voir chapitre 6), nous ne nous contentons pas de cette prise de connaissance théorique des rôles du tuteur, nous avons eu l'occasion de participer plusieurs fois à des formations à distance, ce qui nous a permis d'acquérir une certaine expérience dans ce domaine. La figure ci-dessous souligne les fonctions multidimensionnelles du tuteur dans le cadre de l'apprentissage collaboratif :

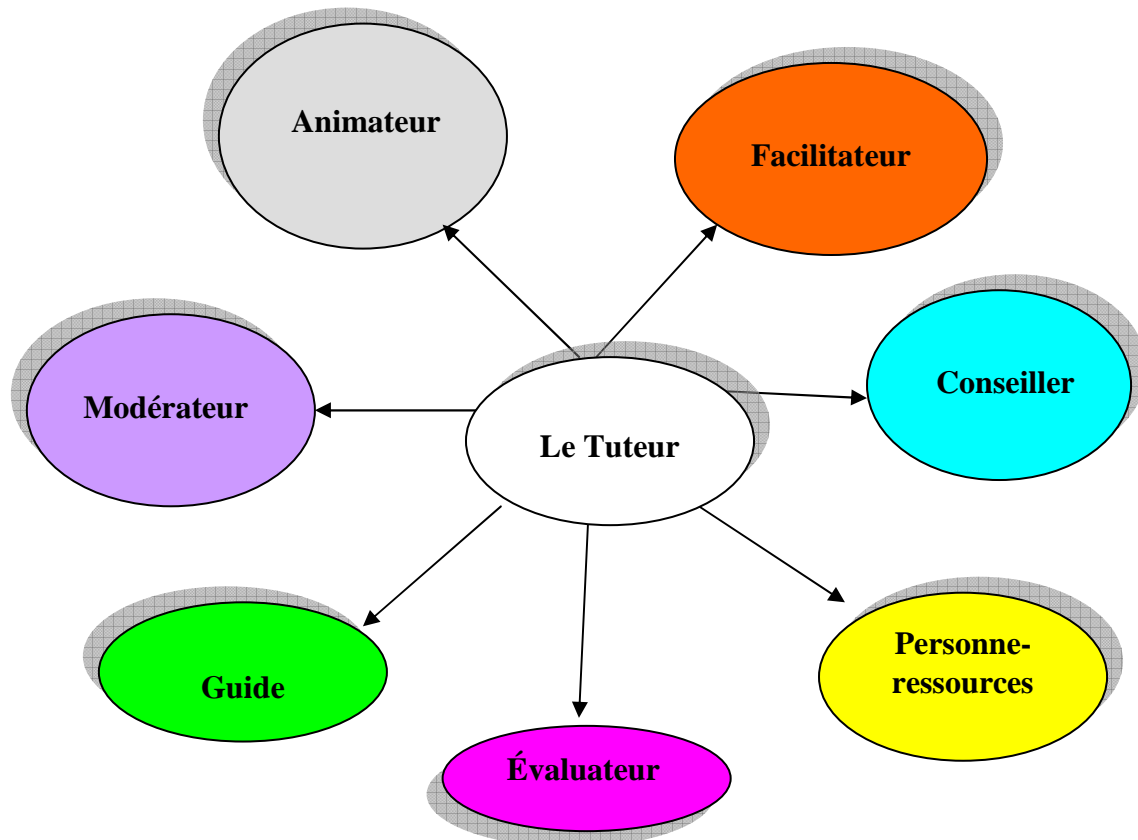


Figure 28: Les fonctions multidimensionnelles du tuteur

- **Améliorer les compétences du formateur**

Le fait d'échanger des expériences, de partager les tâches et de diversifier les rôles permet par conséquent d'améliorer les compétences du formateur. Ce dernier ne se limite plus à répéter des tâches traditionnelles mais il devient un acteur très actif soit avec ses collègues soit avec ses apprenants. Ces interactions entre les animateurs favorisent certainement la formation continue chez les formateurs qui porteront un intérêt particulier à l'utilisation des TIC et à leurs développements en vue d'assurer un meilleur fonctionnement de la communauté virtuelle. Pour ce faire, les formateurs peuvent prendre contact avec des informaticiens, consulter des sites spécialisés sur Internet, télécharger de nouveaux logiciels, suivre les nouvelles publications dans ce domaine, etc. Précisons que l'apprentissage collaboratif à distance n'améliore pas seulement les compétences individuelles mais favorise également la transversalité et le transfert des compétences entre formateurs.

6-12 Les difficultés de l'apprentissage collaboratif à distance

Dans le cadre de l'apprentissage collaboratif à distance, le formateur et l'apprenant font face à certaines difficultés qui entravent parfois le processus éducatif au sein de la communauté virtuelle. Ces difficultés sont d'ordre méthodologique, technique et temporel:

6-12-1 La difficulté méthodologique

La difficulté méthodologique touche à la fois l'apprenant et le formateur, souvent formés dans le cadre des cours en présentiel. Or, au début de l'apprentissage collaboratif à distance, l'apprenant a du mal à saisir les enjeux de ce type d'apprentissage qui est à la fois collaboratif et constructiviste. Normalement, la plupart des apprenants ont l'habitude d'être passifs lors de l'apprentissage: écouter leur enseignant, prendre des notes (voir le modèle des cours en présentiel). Le formateur, lui aussi, n'échappe pas à son tour à l'emprise des cours en présentiel. Il a souvent acquis son expérience dans le cadre des cours traditionnels où c'est lui qui détermine les objectifs de la formation, élabore le contenu, précise les modalités d'apprentissage, etc., mais, au sein de la communauté virtuelle collaborative, il voit ses tâches changer (voir les multiples rôles du formateur dans l'apprentissage collaboratif). C'est pourquoi, les membres de la communauté collaborative à distance, apprenants et formateurs, doivent apprendre à collaborer avant de commencer l'apprentissage et il s'avère toujours important de rappeler la nécessité d'initier les apprenants aux caractéristiques de

l'apprentissage collaboratif. Il est utile aussi pour les formateurs de suivre au moins un stage sur l'apprentissage collaboratif en vue de mieux comprendre les enjeux de cet apprentissage constructiviste qui s'appuie sur l'interaction, l'échange et le partage des connaissances et des expériences. Cette formation constitue, on l'a déjà vu, une condition indispensable visant à garantir la réussite de l'apprentissage collaboratif.

6-12-2 La difficulté technique

Les participants à la communauté collaborative à distance affrontent certains obstacles techniques qui pourraient empêcher le bon déroulement de l'apprentissage collaboratif. Au niveau des apprenants, ces derniers ont parfois du mal à avoir accès à l'espace virtuel *via* Internet. Cette inaccessibilité est due parfois à des problèmes strictement techniques notamment celui de l'accès à la Toile. C'est le cas par exemple des pays pauvres ou en voie de développement où l'accès Internet reste encore inaccessible ou limité. D'autre part, certains apprenants ne maîtrisent pas l'outil informatique, ceci les empêche de réaliser leurs tâches au sein de la communauté virtuelle : lire les travaux des autres membres, rédiger les travaux personnels, les déposer sur le site Internet de la communauté collaborative, échanger des messages avec les autres participants, trouver des informations disponibles au sein du site, chercher des informations sur Internet, etc. Pour surmonter cette difficulté, les apprenants doivent avoir un accès permanent d'Internet soit à leur domicile soit à travers d'autres institutions professionnelles ou éducatives. Notons que le site de la communauté collaborative doit respecter les critères de l'ergonomie notamment ceux de l'utilité et de l'utilisabilité afin de réaliser les objectifs visés de la formation (voir chapitre 5). Pour surmonter ces difficultés, le formateur pourrait proposer des cours en présentiel avant l'apprentissage dans le but d'initier les apprenants à l'utilisation de l'outil informatique. Le personnel de formation doit, par contre, maîtriser l'outil informatique pour arriver à assurer les différentes tâches. Au sein de l'équipe de la formation, on trouve un informaticien qui s'occupe du côté technique notamment la numérisation et la mise en ligne du contenu proposé par le formateur. Ce dernier peut demander au cours de la formation de l'aide à l'informaticien de l'équipe de formation en vue de résoudre les problèmes techniques qui surviennent au sein de la communauté virtuelle collaborative.

6-12-3 La difficulté temporelle

Nous avons déjà souligné plus haut que l'approche collaborative à distance exige de passer par différentes étapes avant de réaliser le produit final : préparation, élaboration, numérisation, etc. qui exigent beaucoup de temps de la part de l'équipe de formation. Vu l'énormité du travail, on assiste parfois à l'abandon de l'expérience collaborative et au retour aux cours en présentiel plus facile à gérer. C'est pourquoi, il revient au chef du projet collaboratif à distance de choisir ses co-équipiers qui doivent être convaincus de la rentabilité de l'apprentissage collaboratif à distance. Soulignons également que le choix du personnel à la fois compétent et bien formé est un critère important pour la réalisation de l'apprentissage collaboratif. La bonne compétence du personnel de formation permet d'épargner beaucoup d'efforts et de gagner du temps dans la mesure où chaque membre connaît bien ses tâches à réaliser au sein de l'équipe de formation. Reste à préciser que le chef de projet doit susciter de temps en temps la motivation de son équipe tout au long des différentes étapes de la réalisation de l'apprentissage collaboratif à distance en mettant l'accent sur les avantages de cette approche. Il est à préciser que le formateur de FOS en ligne doit tenir compte de ces difficultés en prenant en considération les différentes recommandations citées plus haut.

6-13 Des scénarios d'apprentissage collaboratif en FOS à distance

Après avoir analysé les différentes dimensions de l'apprentissage collaboratif à distance, nous présenterons certains scénarios d'apprentissage qui auraient pour mission d'aider le formateur de FOS à mieux mener les différentes activités collaboratives au sein de la communauté virtuelle. Mais avant de développer ces exemples de scénarios collaboratifs à distance et leurs applications dans le FOS, il nous paraît important de mettre en lumière en quoi consiste un scénario d'apprentissage ou un scénario pédagogique.

6-13-1 Le scénario pédagogique

Un scénario pédagogique constitue un outil important dans l'enseignement/apprentissage en général et dans celui des langues en particulier. Il s'agit d'un instrument d'explicitation et de communication visant à faciliter aux formateurs et enseignants la préparation des différentes activités nécessaires visant à réaliser les objectifs escomptés dans un contexte d'apprentissage donné. Le concept du scénario pédagogique a fait l'objet de plusieurs recherches menées par des pédagogues et des didacticiens, Bibeau (2000) par exemple, met en relief un scénario

pédagogique visant à permettre aux enseignants d'utiliser des ressources sur Internet pour réaliser des projets d'apprentissage à l'école. Il définit le scénario pédagogique comme étant :

« Une démarche visant l'atteinte d'objectifs pédagogiques et l'acquisition de compétences générales ou spécifiques reliées à un ou plusieurs domaines de vie selon les modalités et les spécifications des nouveaux programmes d'études. Le scénario donne lieu à un projet, une activité particulière d'apprentissage, dont la réalisation fait appel aux ressources de l'Internet et peut-être aussi de l'imprimé, de la radio sur le net, de la télévision en ligne ou du multimédia » (Bibeau, 2000)

Mangenot et Louveau proposent trois acceptions du terme « scénario » en pédagogie. La première acception souligne le rôle du scénario dans la planification et la structuration des activités tandis que la deuxième et la troisième considèrent le scénario pédagogique respectivement comme *simulation* et *jeu de rôle* :

- « Dans le domaine de la formation en ligne (quelle que soit la discipline), on appelle scénario pédagogique une planification la plus précise possible du déroulement d'un cours ou d'une partie de cours ; la métaphore est alors celle du cinéma...on pourrait considérer que le scénario pédagogique équivaut à une tâche à laquelle s'ajoute un scénario de communication »,
- « En pédagogie des langues, on entend souvent par « scénario » une simulation du monde réel »,
- « Une troisième acception fait de « scénario » un synonyme de « jeu de rôle ». Tandis que dans la simulation, on tient son propre rôle dans une situation imaginée d'après la vie réelle, dans le jeu de rôle, on endosse un rôle fictif dans une situation fictive, celle-ci pouvant être proche ou non de la vie réelle »

(Mangenot. & Louveau, 2006 : 42-43)

Dans le cadre de notre recherche d'enseignement/apprentissage collaboratif de FOS à distance, nous opterons pour une complémentarité entre les trois acceptions selon les besoins des apprenants et les différents contextes d'apprentissage. Par contre, certains didacticiens, comme Ellis (2003), mettent l'accent sur la notion de *participatory structure* ou le scénario de communication où il s'agit d'organiser les contributions des apprenants et de l'enseignant pour réaliser une tâche donnée. Dans ce type de scénario, il est important de déterminer la part du travail individuelle et collective des apprenants ainsi que la ou les contribution (s) de l'enseignant.

De manière générale, un scénario pédagogique pourrait regrouper les éléments suivants :

- L'origine du projet,
- Le contexte de réalisation,
- Les buts visés,
- Les stratégies pédagogiques adoptées,

- Les prérequis,
- La description des tâches à réaliser par les apprenants,
- Les étapes du projet,
- Le suivi du projet et des apprenants,
- Les outils de l'évaluation.

Quant à Bibeau (2000), il indique que le scénario pédagogique se compose de deux sections principales. La première concerne la section *Identification* qui regroupe toutes les informations qui permettent de classer et de retrouver le scénario en question sur une base de données ou sur Internet (titre, langue, auteur, date de publication, discipline, type de projet, etc.). La deuxième section concerne *la Présentation* visant à décrire l'activité (ressources informationnelles, déroulement de l'activité, évaluation, etc.). Dans ce contexte, il nous semble nécessaire de souligner certains scénarios collaboratifs à distance et la possibilité de les appliquer dans l'enseignement/apprentissage du FOS.

6-13-2 Exemples des scénarios collaboratifs à distance

La littérature est riche en scénarios collaboratifs qui doivent réunir certains critères à savoir : le niveau des apprenants, leurs besoins, les compétences visées de l'apprentissage suivi, etc. Dans leur œuvre collective *Internet et la classe de langue*, Mangenot et Louveau (2006) proposent 20 scénarios pédagogiques sur l'apprentissage du FLE basé sur l'utilisation d'Internet. Les scénarios proposés portent sur des thèmes de la vie quotidienne : *La lecture, À la recherche d'un logement universitaire, Choisir un métier, Revues de presse, Cinéma et Sport, etc.* Chaque scénario se divise en trois parties principales, la première est une présentation générale du scénario regroupant les rubriques classiques : *Domaine, Niveau, Public, Durée, Objectifs, Aptitudes visées, Production prévue, Aides lexicales en ligne, etc.* La deuxième partie concerne le scénario de communication où les deux auteurs mettent en évidence les outils de communication vu que les scénarios proposés se déroulent en grande partie à distance. Parmi les différents outils proposés, on en cite les bavardages textuels synchrones (*le chat*), *les forums, les blogs* (personnels ou collectifs) et *les Wikis*. *La feuille de route* constitue la troisième partie des scénarios proposés où l'accent est mis sur le déroulement du scénario et les étapes à suivre. Les deux auteurs notent la possibilité de modifier les consignes proposées selon le niveau des apprenants, leurs besoins, les objectifs, etc. Avant de détailler les 20 scénarios, ils proposent un tableau synthétique où 5 éléments

principaux sont mis en relief : *Niveau, Thèmes, Grammaires, Lexique et Savoir-faire transversaux*. Nous nous contentons d'en citer les cinq premiers proposés :

	Scénario	Niveau	Thèmes	Grammaire	Lexique	Savoir-faire transversaux
1	<i>Célébrités françaises du spectacle</i>	A1, A2	La chanson, le cinéma	Questionnement	Description physique, vêtement	Donner et suivre des consignes
2	<i>A la recherche d'un logement universitaire</i>	A2, B2	Le logement	Localisation	Habitat	Connaître les documents administratifs, se repérer sur un plan, écrire un courriel amical
3	<i>La lecture</i>	A2, B1	La littérature	Cause, argumentation	Vocabulaire du sondage	Connaître les citations, créer un sondage
4	<i>Le journal télévisé</i>	A2, B1 et +	Les actualités télévisées	Comparaison, nominalisation, temps du passé	Actualité française et mondiale	Prendre part à un forum
5	<i>Séjourner à Grenoble</i>	A2, B1	Le tourisme	Partitifs, comparaison	Paysages, activités sportives et culturelles, cuisine, vacances.	Faire un projet de voyage, recherche d'informations

Tableau 23: Exemple des scénarios d'apprentissage (Mangenot & Louveau, 2006 : 74 –75)

Pour mieux comprendre le contenu des scénarios proposés, nous citerons intégralement le premier scénario :

Célébrités françaises du spectacle

Domaines : le monde du spectacle, la mode	Niveau : A1, A2
Public : adultes et adolescents	Durée : 2h30
Objectifs : LANGAGIERS ; - Lexique de la description physique, des vêtements, le questionnement et la réponse SOCIOCULTURELS : - Les célébrités françaises du monde du cinéma et de la chanson TRANSVERSAUX : - Se faire comprendre des autres étudiants, suivre des consignes	
Aptitudes : - Compréhension orale des consignes des autres étudiants - Compréhension écrite de biographies de célébrités - Production orale de consignes	
Supports : - Site avec fiches descriptives de célébrités : http://www.stars-celebrites.com/ - Site permettant de réaliser des caricatures : http://www.magixl.com - Site anglo-saxon permettant d'habiller les célébrités : http://www.paperdollheaven.com/ - Logiciel d'intelligence artificielle : http://y.20q.net	
Description succincte : Trouver des informations sur une célébrité française, la faire deviner aux autres étudiants. Habiller sa célébrité et transmettre les informations aux autres.	

<p>Production prévue :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poser des questions et répondre aux questions - Faire une caricature - Habiller un mannequin en suivant les consignes 												
<p>Critères de réussite :</p> <p>Les élèves transmettent-ils les informations et se font-ils comprendre des autres ?</p>												
<p>Aides lexicales en ligne :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réviser ou acquérir le lexique du corps humain, des vêtements et de la mode - Le corps, le visage et les vêtements : http://lexiquefle.free.fr et http://www.imagiers.net/ - Les vêtements : http://www.bonjourdefrance.com - Le corps et les vêtements : http://www.languageguide.org/ - Mode actuelle : http://babelnet.sbg.ac.at/canalreve/mode/index.htm 												
<p>Prolongement :</p> <p>Récupérer les caricatures de l'étape 4 en les imprimant et les faire commenter en classe</p>												
<p>Variante :</p> <p>Etape1 : après avoir choisi une célébrité, il est possible de rechercher sur un moteur de recherche les informations la concernant.</p>												
<p>Scénario de communication</p> <p>Dispositif</p> <p>Étape 1 : Individuellement ou en binôme en salle informatique avec ou sans l'enseignant (selon le niveau des étudiants).</p> <p>Étape 2 : en présentiel en classe ou bien à distance. En cas de travail à distance, on utilisera un logiciel de messagerie instantanée et on formera des groupes de 4-5 étudiants dans lesquels chacun sera à son tour meneur de jeu pour faire deviner sa star.</p> <p>Étape 3 : en présentiel en classe ou par forum.</p> <p>Étape 4 : devant l'ordinateur, l'enseignant n'étant pas absolument nécessaire à ce stade, les binômes font la caricature de leur vedette en testant les options proposées.</p> <p>Étape 5 : en présentiel en salle informatique ou à distance. Après avoir choisi une vedette, les binômes l'habillent en choisissant l'une des tenues proposées dans le scénario, ils la décrivent ensuite à l'oral aux autres binômes qui doivent habiller la même personne de la même façon. Le binôme initiateur vérifie sur chaque poste si la vedette est bien habillée selon ses directives. C'est ensuite au tour d'un autre binôme. En cas de travail à distance, la description est enregistrée puis mise à disposition sur un audiblog.</p> <p>Étape 6 : devant l'ordinateur, seul ou en binôme, les étudiants jouent contre l'ordinateur.</p> <p>Configuration matérielle</p> <p>Utilisation d'une messagerie instantanée et d'un audiblog dans le cas d'un travail à distance. Micro et logiciel Audacity pour enregistrer les fichiers son au format MP3 (http://audacity.sourceforge.net)</p> <p>Feuille de route</p> <p>Célébrités françaises du spectacle</p> <p>Vous allez faire connaissance avec une célébrité française</p> <p>1- Fiche d'identité d'une star</p> <p>Sur le site http://www.star-celebrites.com/ choisissez une lettre de l'alphabet.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Choisissez une célébrité française dont le nom commence par cette lettre. - Lisez les informations et remplissez le tableau suivant. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>- Identité</td></tr> <tr><td>- Nom</td></tr> <tr><td>- Pseudonyme</td></tr> <tr><td>- Profession</td></tr> <tr><td>- Lieu de naissance</td></tr> <tr><td>- Date de naissance</td></tr> <tr><td>- Age</td></tr> <tr><td>- Ses parents</td></tr> <tr><td>- Enfance</td></tr> <tr><td>- Lieu où il/elle a passé son enfance</td></tr> <tr><td>- Passe-temps favoris</td></tr> <tr><td>- Adolescence</td></tr> </table>	- Identité	- Nom	- Pseudonyme	- Profession	- Lieu de naissance	- Date de naissance	- Age	- Ses parents	- Enfance	- Lieu où il/elle a passé son enfance	- Passe-temps favoris	- Adolescence
- Identité												
- Nom												
- Pseudonyme												
- Profession												
- Lieu de naissance												
- Date de naissance												
- Age												
- Ses parents												
- Enfance												
- Lieu où il/elle a passé son enfance												
- Passe-temps favoris												
- Adolescence												

- Événements majeurs
- Âge Adulte
- Événements majeurs de sa vie professionnelle
- Événements majeurs de sa vie privée
2- Qui est qui ?
Les autres étudiants doivent vous poser des questions pour deviner le nom de votre célébrité. Posez-leur des questions à votre tour.
3- Les cinq stars françaises Faites la liste de toutes les vedettes françaises sélectionnées par votre classe. Quels sont les cinq Français les plus cités ?
4- Caricature Sur le site http://www.magix1.com , cliquez sur Générateur, puis dites si vous voulez faire la caricature d'un homme ou d'une femme. Essayez de faire la caricature de votre célébrité.
5- Habillez votre idole - Sur le site http://paperdollheaven.com/ choisissez une vedette et habillez-la. N'oubliez pas les accessoires : chaussures, ceinture, chapeau, écharpe, bijoux, sac, panier... Choisissez lui une de ces tenues :
<ul style="list-style-type: none"> - une tenue décontractée pour faire le marché le dimanche matin - une tenue habillée pour un cocktail, - une tenue d'hiver - une tenue d'été - une tenue pour son prochain concert ou film.
Une fois habillée, décrivez-la aux autres étudiants. Chacun doit habiller votre idole sur son ordinateur au fur et à mesure que vous la décrivez. Dans le cas d'un travail à distance, enregistrez un fichier son de 1 à 2 minutes et envoyez-le sur le blog. Chacun devra habiller votre idole, puis envoyer sur le blog une copie d'écran du résultat, que vous vérifiez.
6- Un mot à deviner Pensez à un mot nouveau ayant un rapport avec les vêtements. Sur le site http://y.20q.net répondez aux questions que vous pose l'ordinateur, le logiciel essaiera de trouver le mot auquel vous avez pensé.

**Tableau 24 : un exemple d'exploitation pédagogique d'Internet
(Mangenot & Louveau 2006 : 76 –79)**

Dans ces scénarios d'exploitation pédagogique d'Internet, nous constatons que les deux auteurs s'attachent à indiquer tous les détails nécessaires à la réalisation de l'activité proposée. Celle-ci pourrait se faire d'une part en présentiel ou à distance et d'autre part individuellement ou en binôme. On pourrait qualifier quelques scénarios proposés de collaboratif dans la mesure où certaines tâches se réalisent en groupe. Notons également que certains scénarios, destinés en principe à enseigner le FLE, peuvent donner des pistes pour l'enseignement/apprentissage du FOS à distance. Par exemple, le scénario 5, *Séjourner à Grenoble*, peut servir à enseigner le français du tourisme puisque l'activité principale proposée porte sur la préparation d'un programme précis pour visiter une ville française. La production prévue de la part des apprenants consiste à élaborer un emploi de temps et un budget prévisionnel du séjour ainsi que d'autres sous-activités dont l'objectif est de situer Grenoble, préparer le voyage, se loger, faire du sport, aborder la vie culturelle et la gastronomie. Comme dans les autres scénarios, les deux auteurs proposent des ressources sur

Internet et des aides linguistiques en ligne dans le but d'aider les apprenants à réaliser l'activité demandée.

De leur côté, Henri et Lundgren-Cayrol (1998) proposent plusieurs scénarios d'apprentissage collaboratif à distance, nous en retenons certains scénarios qui pourraient être appliqués à une formation à distance de FOS.

- **Le scénario de fouille collective**

Ce scénario pourrait être appliqué en début de l'apprentissage dans la mesure où il constitue une initiation à la collaboration. Il vise à aider les apprenants à bien cerner un sujet ou un projet de formation dans le but d'en mieux connaître ses structures et ses dimensions. Selon Henri et Lundgren-Cayrol (1998), ce scénario exige de la part des apprenants deux types de compétences :

- **Des compétences tactiques** : connaissances d'utilisation des mots-clés, index ainsi que les opérateurs booléens.
- **Des compétences stratégiques** : savoir choisir la base des données et savoir le début et la fin de la recherche documentaire.

Pour mener ce scénario, le formateur demande aux apprenants de préparer une liste des sources d'informations sur le sujet de formation et de la présenter sous forme de visite guidée.

Une telle démarche vise à initier à certaines stratégies :

- Savoir choisir un sujet de recherche,
- Préciser son sujet,
- Repérer et utiliser les sources d'informations et les références documentaires.

Au cours de ce scénario, le formateur incite les apprenants à travailler en groupe en échangeant les idées, les sources d'informations et les références sur le sujet de la formation. La durée de ce scénario varie selon le niveau et l'expérience des apprenants. Pour les apprenants débutants, il faut prévoir dix heures réparties sur quatre semaines. Les apprenants avancés passent environ deux semaines à chercher des sources d'informations du sujet en question avant de passer à d'autres activités plus complexes telles que la résolution de problèmes et la prise de décision. D'après Henri et Lundgren-Cayrol, cette démarche collaborative se fait en trois étapes :

« - L'exploration : échange d'idées sur un thème donné, sur les méthodes de recherche d'information et sur les différentes sources d'information.
 - L'élaboration : identification et formulation du sujet de recherche, élaboration d'une visite guidée des meilleures sources d'information incluent le Web,
 - L'évaluation : mise en commun des visites guidées et leur évaluation, évaluation du processus de travail collectif » (Henri & Lundgren-Cayrol, 1998 : 123)

Les deux auteurs détaillent ces trois étapes en consacrant un tableau pour chacune où ils explicitent le mode d'emploi (individuel ou en groupe), les tâches, les technologies/ressources et les activités du tuteur et des apprenants :

EXPLORATION Échanges d'idées sur un thème, sur les méthodes de la recherche d'information et sur les différentes sources d'informations			
Tâches	Mode de travail	Technologies/ressources	Description
Démarrage	- En groupe	Rencontre virtuelle en mode synchrone - vidéoconférence - « chat » - audioconférence - ou autre	-Le tuteur ouvre l'activité. Il explique brièvement le déroulement. Il rappelle que les documents à utiliser sont disponibles dans l'espace commun -Il présente le thème de la recherche -Les apprenants se présentent.
Exploration des ressources de l'environnement	- Individuel	- Poste de travail - Ressources de l'espace commun * Description de l'activité « fouille collective » * Description des méthodes de recherche de l'information * Liste de sources d'informations : catalogues, index, Web, recherche en bibliothèque, etc. * Méthodologie pour définir un sujet de recherche * Fiche descriptive du sujet choisi * Méthodologie pour élaborer une visite guidée de sources d'informations.	- Les apprenants prennent connaissance des documents qu'ils doivent utiliser et qui sont disponibles dans l'espace commun.
Remue-méninge	- En groupe	-Téléconférence : télédiscussion	-Les apprenants expriment leurs idées sur le thème. Ils suggèrent des sujets de recherche et des pistes pour repérer l'information. -Ils posent des questions

			<p>sur les méthodes et les outils de recherche qu'ils utiliseront pour cerner leur sujet</p> <ul style="list-style-type: none"> -Le tuteur forme les équipes de 5 ou 6 apprenants en regroupant ceux qui ont montré des intérêts communs ou complémentaires. Chaque équipe se retrouvera dans un télétravail pour élaborer sa visite guidée des principales sources d'information sur le thème choisi - Le groupe s'entend sur un échéancier de travail
Élaboration			
Identification et formulation du sujet de recherche			
Tâches	Mode de travail	Technologies/Ressources	Description
Préparation à la recherche d'information	<ul style="list-style-type: none"> * individuel * En groupe 	<ul style="list-style-type: none"> * Poste de travail * Ressources de l'espace commun *Téléconférence : télédiscussion 	<ul style="list-style-type: none"> - Les apprenants étudient les méthodes de recherche d'information ; il choisit celle(s) qu'il veut appliquer - Il prépare la fiche descriptive de son sujet de recherche et la dépose dans l'espace commun pour que les autres puissent la consulter. - Pour se préparer à la télédiscussion, il note les difficultés qu'il entrevoit dans la recherche d'information sur le sujet choisi. - Ce travail est réinvesti dans la télédiscussion - Les apprenants se retrouvent dans la télédiscussion. Ils échangent sur les méthodes de recherche d'informations et sur les outils de recherche qu'ils ont expérimentés ; partagent leurs difficultés (perte de temps, surcharge ou pénurie d'information), partagent leurs réussites (repérages de bibliographies spécialisées sur leur guide des sites web intéressants, etc.) ; expliquent les problèmes que présente le sujet

			<p>qu'ils ont choisi (trop vague, assez d'informations disponibles, etc.) ; commentent les fiches des autres apprenants ; suggèrent des bibliographies à consulter.</p> <p>Le tuteur fait la synthèse des contributions, propose des solutions aux problèmes, veille au bon fonctionnement du groupe, encourage la responsabilité et le respect mutuel.</p>
<p>Recherche d'information, Mise en commun et production d'une visite guidée</p>	* individuel	<p>* Poste de travail * Internet * bases de données</p> <p>*Téléconférence : télétravail</p>	<p>- Chacun procède à la recherche d'information et se prépare à en communiquer les résultats à son équipe.</p> <p>- Les apprenants présentent leur travail à l'équipe</p> <p>- L'équipe utilise le travail de chacun pour préparer la visite guidée</p> <p>- L'équipe s'organise pour construire l'itinéraire en dressant une liste de signes de type « bookmarks », et en négociant des rajouts et des retraits.</p> <p>- L'équipe dépose sa visite guidée dans l'espace commun.</p>
<p>Évaluation Mise en commun des visites guidées et leur évaluation ; Évaluation du processus de travail collectif</p>			
Tâches	Mode de travail	Technologies/ressources	Description
<i>Examen des visites</i>	* En groupe	Téléconférence : télédiscussion	- Les apprenants font des commentaires sur les visites guidées : pertinence des sources d'information, originalité, utilisabilité pour leur propre projet, etc.
<i>Évaluation du processus de travail</i>	* En groupe	*Téléconférence : télédiscussion	- Le tuteur fait une synthèse sur le processus de travail collectif en utilisant les résultats d'un sondage sur le climat et la productivité du groupe. - Il invite les apprenants à évaluer le

			processus de travail individuel, des équipes et du groupe de même que les résultats obtenus.
--	--	--	--

Tableau 25 : Les trois étapes du scénario collaboratif (Henri & Lundgren-Cayrol, 1998 : 125)

- L'application du scénario de fouille collective en FOS

Parmi les scénarios d'apprentissage collaboratif à distance, le scénario de fouille collective pourrait être appliqué dans le cadre d'une formation de FOS à distance. En effet, ce scénario aide les apprenants à mieux cerner le sujet de la formation tout en découvrant ses différentes sources d'informations, ceci contribue par la suite à les préparer à d'autres activités plus complexes. Prenons l'exemple de la fouille collective dans le français des affaires et supposons que le formateur propose le sujet suivant : « *Hausse du prix de pétrole : causes et conséquences* ». Dans un premier temps, le formateur présente le sujet aux apprenants tout en leur demandant de consulter les ressources disponibles dans l'espace commun et d'exprimer leurs idées. En vue de mener cette activité collaborative, le concepteur pourrait proposer les ressources suivantes :

- **Fiche descriptive** de la « *fouille collective* » : ses étapes, le rôle du tuteur et des apprenants, ses procédures, etc.

- **Méthodes de recherche** : préciser l'objectif de recherche, déterminer l'idée directrice et les mots-clé, partager et échanger les documents retenus avec d'autres apprenants, etc.

- **Liste des ressources** :

- **Sites Internet** :

- *Institut français du pétrole*: <http://www.ifp.fr/IFP/fr/fa.htm>

- *L'Express.fr* : <http://www.lexpress.fr/info/economie/dossier/petrole/dossier.asp?ida=428814>

- *Observatoire Français des Conjonctures Economiques* :
<http://www.ofce.sciences-po.fr/>

- *La Tribune.fr* : <http://www.latribune.fr/Economie.html>

- *Le Journal du Management* :

<http://management.journaldunet.com/actualite/depeche/24/economie.shtml>

- *Le ministère de l'industrie* :

<http://www.industrie.gouv.fr/energie/comprendre/q-r-pet-eco.htm>

- *Econologie.com*:

<http://www.econologie.com/articles.php?lng=fr&pg=479>

- Perspectives économiques :

<http://www.oecd.org/dataoecd/39/59/34087712.pdf>

Articles en ligne :

- Le prix du pétrole gouverne-t-il l'économie ? :

<http://www.manicore.com/documentation/petrole.html>

- Le choc pétrolier :

http://fr.wikipedia.org/wiki/Choc_p%C3%A9trolier

- Pétrole : Total s'engage à ne pas augmenter les prix de l'essence immédiatement :

<http://www.liberation.fr/page.php?Article=324262>

- Pourquoi le pétrole flambe-t-il ?

<http://www.cite->

[sciences.fr/francais/ala_cite/science_actualites/sitesactu/magazine/article.php?id_mag=3&lang=fr&id_article=5003](http://www.cite-sciences.fr/francais/ala_cite/science_actualites/sitesactu/magazine/article.php?id_mag=3&lang=fr&id_article=5003)

- Exemple d'une fiche descriptive de la hausse du prix de pétrole :

Titre	<i>Hausse du prix de pétrole : causes et conséquences</i>
Mots Clefs	Pétrole, économie, énergie, réserves, producteurs, acheteurs, prix, relations internationales
Thèmes	1- Acteurs du monde pétrolier 2- Causes de la hausse du prix du pétrole 3- Conséquences de hausse du prix de pétrole
Thème 1 : Acteurs du monde pétrolier	- Réserves : 136 milliards de tonnes. 2% sont extraits chaque année. - Le Moyen-Orient possède 66% des réserves : Arabie Saoudite 26%, Irak 10%, Emirats 10%, Iran 10% et Koweït 10%. - Producteurs mondiaux : Arabie Saoudite 13,5%, URSS 13%, USA 11%, - Acheteur : USA 25%, ex-URSS 9%, Japon 8%, Chine 4%, Europe 21%,
Thème 2 : Causes de la hausse du prix de pétrole	- Les facteurs de l'augmentation du prix du baril de pétrole : une crise du marché du pétrole, une crise géopolitique des mondes du pétrole et une crise de l'ère du pétrole. - Les facteurs géopolitiques du marché
Thème 3 : Conséquences de la hausse du prix du pétrole	- Augmentation des taxes sur le baril du pétrole - Baisse du pouvoir d'achat - Ralentissement de la croissance - Augmentation de l'inflation

Tableau 26 : Fiche descriptive de la hausse des prix du pétrole

Face aux ressources disponibles dans l'espace commun, les apprenants commencent à exprimer leurs points de vue sur le sujet proposé, les pistes de recherche d'information, etc. De son côté, le tuteur forme des groupes de 4 ou 5 apprenants qui partagent les mêmes intérêts. Les échanges entre le tuteur et les apprenants se font soit en synchrone (messagerie

instantanée, téléphone, *VOIP (Voice Over Internet Protocol)* soit en asynchrone (forum et messages électroniques).

Suit l'étape de l'élaboration où chaque apprenant étudie les méthodes de recherche et les différentes fiches descriptives sur la hausse du prix de pétrole. Ensuite, il prépare sa propre fiche descriptive sur le sujet qui, une fois élaborée, peut être déposée dans l'espace commun. L'étape de l'élaboration est marquée par les interactions entre les apprenants au cours desquelles ils échangent et partagent les informations qu'ils ont récoltées lors de leur recherche sur la hausse du prix du pétrole : les sites Internet, les différentes bibliographies ou documents ; ils discutent de leurs difficultés de recherche et rédigent leurs commentaires pour les autres fiches déposées dans l'espace commun, etc. Lors de cette étape de la fouille collective, le formateur de FOS a un rôle important dans l'animation de cette activité collaborative : il répond aux questions des apprenants, résout leurs difficultés, propose des solutions, intervient en cas de conflits entre les participants, etc. Chaque groupe travaille ensemble en vue de préparer sa visite guidée sur le sujet avant de la déposer dans l'espace commun. Quant à l'évaluation, elle se fait en groupe à travers les commentaires sur les visites guidées de chaque groupe. C'est au formateur de faire la synthèse du travail collectif et individuel ainsi que sur les résultats obtenus au terme de cette démarche collaborative.

Ce scénario collaboratif pourrait faire l'objet de certaines modifications en vue de mieux répondre aux besoins des apprenants tout en leur laissant le champ libre pour trouver les informations demandées. Par exemple, dans le cadre d'une communication asynchrone (forum), le formateur incite les apprenants à chercher des informations sur une notion économique donnée dans le monde des affaires (l'inflation, la croissance économique, le chômage, etc.). Notons également que nous conseillons le formateur de ne pas élaborer la fiche descriptive du thème en question en vue de donner aux apprenants plus de liberté pour trouver les sources nécessaires d'informations sur la Toile ou pour participer dans le forum proposé. Selon le niveau des apprenants en langue cible et leur autonomie, ils peuvent aller plus loin dans l'activité en intervenant sur les informations trouvées : sélection des informations pertinentes et reformulation de ces informations dans leur propre style et ceci dans le cadre du forum proposé.

Ce scénario pédagogique se présente sous la forme d'une double activité communicative : compréhension écrite et production écrite sans négliger bien sûr la dimension lexicale.

Chaque apprenant a la possibilité de lire les contributions de ses homologues, ce qui lui permet, d'une part, d'avoir une vision globale du thème en question et de comparer, d'autre part, sa contribution à celles des autres apprenants. Quant au formateur, il peut guider les apprenants vers des pistes d'informations, corriger leurs textes, leur demander parfois d'aller plus loin dans leurs présentations en s'exprimant sur le sujet proposé, etc.

- **Le scénario du « débat »**

Dans le cadre de l'apprentissage collaboratif à distance, le scénario de débat constitue une des activités qui favorisent l'interaction entre les apprenants. Ces derniers discutent le pour et le contre d'un thème proposé par le formateur. En effet, le thème proposé doit susciter des réactions parfois même contradictoires de la part des apprenants, d'où l'importance de bien choisir un sujet qui intéresse les participants à l'apprentissage collaboratif. Il est conseillé de donner aux apprenants le temps nécessaire en vue de prendre connaissance, d'une part, des différentes dimensions de la matière et d'autre part de faire acquérir aux apprenants de FOS un certain niveau lexical et communicatif. Les apports du scénario de débat sont nombreux aussi bien sur le plan linguistique que cognitif, car les objectifs de cette activité collaborative à distance visent à :

- Augmenter une rétention du contenu,
- Favoriser une compréhension des points de vue,
- Analyser des positions contradictoires,
- Chercher de nouvelles solutions pour le thème proposé,
- Développer la cohésion du groupe,
- Susciter le partage des connaissances et des compétences,
- Développer les habiletés d'argumentation chez les apprenants,
- Faire acquérir aux apprenants certaines structures linguistiques pour exprimer leurs opinions

Pour mener ce scénario collaboratif, Henri et Lundgren-Cayrol (1998) proposent trois étapes : exploration, élaboration et évaluation. Les détails sont présentés dans le tableau suivant:

Exploration			
Préparation d'une position personnelle ou d'équipe			
Tâches	Mode de travail	Technologies/ressources	Description
<i>Démarrage</i>	* En groupe	Rencontre virtuelle en mode synchrone - vidéoconférence - « chat » - audioconférence - ou autre	- Le tuteur ouvre l'activité. Il en explique brièvement le déroulement, rappelle les documents à utiliser disponibles dans l'espace commun. - Il présente le thème du débat et résume la problématique de deux prises de position - Il fait une mise en situation en présentation le contexte et de la discussion - Il forme des équipes de 4 ou 5 et détermine les équipes qui sont <i>pour</i> et <i>contre</i> -Les apprenants posent des questions sur le contenu et l'organisation de l'activité
<i>Exploration des ressources de l'environnement</i>	* Individuel	- Poste de travail -Ressources de l'espace commun : * Description de l'activité « débat » * Documentation sur le thème à débattre * Méthodologie pour développer une argumentation	-Les apprenants prennent connaissance des documents qu'ils doivent utiliser et qui sont disponibles dans l'espace commun
<i>Planification du travail d'équipe</i>	* En équipe	- Téléconférence : télétravail -Ressources de l'espace commun - Agenda de travail - Documentation sur le thème, - Autres sources d'information : sites web, bibliographies	- Les apprenants négocient un calendrier de travail - Ils se distribuent des tâches et des rôles pour arriver à développer leur argumentation - Ils identifient les principales sources d'informations.
<i>Recherche d'information</i>	* Individuel	-Poste de travail -Ressources dans l'espace commun - Outils de prise de note - Outil d'assistance au tri et à la structuration des idées	- L'apprenant fait la collecte d'informations sur les deux positions - Il en fait l'analyse - Il développe une argumentation pour soutenir la position de l'équipe
<i>Préparation de la prise de position</i>	* En équipe	- Téléconférence : télétravail -Ressources de l'espace commun - Outil de prise de note - Outil d'assistance au tri et à la structuration des idées, outil d'annotation	- Les membres de l'équipe présentent le résultat de leur travail - Ils en font l'analyse et développent une position commune : argumentation, justification, preuves à l'appui.
Élaboration			
Analyse critique des positions et développement d'une contre argumentation			
Tâches	Mode de travail	Technologies/ressources	Description
<i>Analyse critique du pour et du contre</i>	- En groupe	Téléconférence : télédiscussion	- Chaque équipe présente sa position - Chaque apprenant fait une évaluation critique des positions, des arguments et des opinions exprimées

			<ul style="list-style-type: none"> - Il relève un ou deux arguments du camp opposé et intervient en faisant valoir un contre argument - Les porteurs de l'argument contesté doivent alors en faire la défense. Cette défense permet de vérifier la solidarité des positions et leur bien fondé.
Évaluation			
<i>Synthèse des positions</i>	- En groupe	Téléconférence : télédiscussion	<ul style="list-style-type: none"> - Le tuteur fait une synthèse en évoquant le contexte et les positions données au départ. - La synthèse peut être faite par les apprenants à tour de rôle ou les équipes lorsque les apprenants ont l'habitude du travail collaboratif. - Le tuteur invite les apprenants à faire une appréciation du débat et du processus de travail
<i>Synthèse personnelle ou d'équipe</i>	- Individuel	<ul style="list-style-type: none"> - Poste de travail - Contenu de la télédiscussion ou du télétravail -Ressources de l'espace commun - Outil d'annotation 	<ul style="list-style-type: none"> -Chaque apprenant rédige une synthèse -Les synthèses sont déposées dans l'espace commun pour consultation et rétroaction. -Chaque apprenant peut réviser sa synthèse à la suite des annotations avant de la transmettre pour notation

Tableau 27 : Scénario collaboratif de " Débat "
(Henri & Lundgren-Cayrol, 1998 : 143-144-145)

- L'application de ce scénario dans l'apprentissage de FOS à distance

Il est nécessaire de rappeler que ce scénario pourrait être efficace pour des apprenants de FOS qui doivent avoir au moins un niveau B1 selon *le Cadre Européen Commun de références* en langue cible. Dans certains stages de formateurs, *Le débat* peut aider ces derniers à mieux s'entraîner à l'apprentissage collaboratif, en FOS également, ce scénario dans le cadre d'une communication orale sur *Skype* serait efficace en vue d'améliorer la compétence orale chez les apprenants. Nous proposons de le travailler avec un public de juristes en lançant un débat sur le sujet suivant : « *Est-il possible d'autoriser le clonage humain ?* ». Le choix de ce sujet n'est pas anodin, il vise à susciter des réactions contradictoires pour alimenter le débat. Pour mener ce scénario, le formateur de FOS suit les étapes suivantes :

- Exploration : le formateur explique aux apprenants le déroulement de l'activité tout en présentant les deux positions opposées vis-à-vis du sujet en question. Il incite aussi les

apprenants à lire certaines ressources sur le sujet disponibles dans l'espace commun. Ces ressources pourraient être :

*** Sites Internet :**

- *Science Citoyen* :

<http://science-citoyen.u-strasbg.fr/dossiers/clonage/clonage/text.html>

- *Info Science* :

http://www.infoscience.fr/dossier/clonage/clonage_som.html

- *Gène éthique* :

http://www.genethique.org/doss_theme/dossiers/clonage/acc.clonage.htm

*** Articles :**

- *Clonage* :

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Clonage>

- *Introduction sur le clonage humain* :

<http://www.futura-sciences.com/comprendre/d/imprimer.php?id=9>

- *Vers une réglementation internationale du clonage humain* : <http://www.droit.univ-paris5.fr/cddm/modules.php?name=News&file=article&sid=78>

- Méthodologie d'argumentation

Pour se préparer à participer au débat, les apprenants doivent :

- Etudier les différentes dimensions du clonage humain,
- Analyser les arguments du *pour* et *contre* le clonage,
- Choisir une position,
- Chercher d'autres arguments hors des ressources disponibles dans l'espace commun,
- Construire un discours cohérent pour défendre sa position,
- Utiliser des exemples et preuves bien fondés pour contester ou défendre le clonage,
- Aboutir à une conclusion à la fois cohérente et logique.

Les apprenants se divisent en deux groupes adoptant chacun une position différente vis-à-vis du clonage humain. Une fois que les groupes ont été formés, les membres de chaque partie commencent à appliquer la méthodologie de l'argumentation qui n'est pas d'ailleurs obligatoire mais qui vise à aider les apprenants à construire un discours argumentatif.

- Élaboration

Dans cette étape, chaque groupe présente sa position vis-à-vis du clonage humain et critique la position de l'autre groupe en faisant valoir sa propre position. Pour bien soutenir sa

position, les apprenants de chaque groupe présentent leurs arguments. Dans ce contexte, nous nous attendons à des va-et-vient entre les deux groupes au niveau des arguments opposés. Lors de cette étape et au cours des échanges, les apprenants du français juridique mettent en pratique des éléments linguistiques et communicatifs en utilisant les canaux disponibles : la forme écrite (forum et messagerie instantanée), audio (audioconférence ou *Skype*) ou audiovisuelle (vidéoconférence). De telles pratiques ont pour but de développer des compétences communicatives auprès des apprenants : compréhension écrite et orale et production orale et écrite. Certes, cette activité collaborative exige des apprenants un bon niveau linguistique pour qu'ils puissent y participer, c'est pourquoi il est recommandé de mener cette démarche collaborative au cours d'une étape avancée de la formation.

- Évaluation

Il s'agit de faire la synthèse de toutes les discussions orales ou écrites entre les deux groupes. Dans un premier temps, chaque apprenant fait oralement sa propre synthèse lors d'une audioconférence ou d'une séance de *Skype*. Cette synthèse orale permet de mieux développer la compréhension et la production orale chez les apprenants qui reprennent les termes et les structures déjà utilisés lors des débats entre les deux groupes. Lors de cette synthèse orale, le tuteur évalue ce qu'ils ont retenu lors de cette activité, il peut intervenir pour corriger certaines erreurs lexicales, phonétiques ou syntaxiques. Ensuite, chaque apprenant pourrait rédiger une synthèse qu'il déposerait dans l'espace commun pour qu'il soit consulté et annoté par les autres apprenants. Le scénario « débat » se distingue par sa dimension communicative dont les objectifs sont de développer la production et la compréhension orales et écrites.

- Le scénario de « la résolution de problème »

Il s'agit d'un scénario que l'enseignant de FOS pourrait proposer à la fin d'une formation. *La résolution de problème* exige des apprenants un bon niveau linguistique, une bonne maîtrise de l'outil informatique et des habiletés cognitives dans leur spécialité d'autant plus qu'ils font face à une situation problématique. Le scénario « *résolution de problème* » aide l'apprenant à :

- Analyser les différentes dimensions d'un problème,
- Comprendre les différentes stratégies d'un domaine donné,
- Savoir surmonter des difficultés dans leur spécialité,
- Trouver des solutions pour une situation de crise de leur domaine de spécialité,
- Tester les solutions pour connaître leur efficacité.

Henri et Lundgren-Cayrol proposent le tableau suivant détaillant les trois étapes de cette démarche collaborative:

Exploration Présentation du problème			
Tâches	Mode de travail	Technologies/ressources	Description
<i>Démarrage</i>	* En groupe	*Téléconférence : télédiscussion	- Le tuteur ouvre l'activité. Il explique brièvement le déroulement. Il rappelle que les documents à utiliser sont disponibles dans l'espace commun - Il présente le problème qui doit être lié d'aussi proche que possible de la réalité. - Il propose un échéancier des tâches qui sera discuté par chaque équipe. - Il invite les apprenants à former des équipes. - Il leur propose d'utiliser un outil de mesure du climat du groupe.
<i>Exploration des ressources et description préliminaire du problème</i>	* Individuel	* Poste de travail * Ressources de l'espace commun - description de l'activité « résolution de problème » - guide méthodologique de résolution de problème - documentation sur la situation problème - fiche à compléter pour décrire la situation	- Les apprenants prennent connaissance des documents disponibles dans l'espace commun - Ils font une première étude de la situation - Ils complètent la fiche descriptive de la situation - Ils la déposent dans l'espace commun pour consultation par l'équipe
<i>Définition du problème</i>	* En équipe	Téléconférence : télétravail	- Chaque équipe se réunit pour élaborer une définition du problème à l'aide des définitions fournies par chaque membre. Ce travail se fait en trois étapes : - La reconnaissance du problème : prise de conscience pour qu'il trouve des moyens pour régler le problème ; - La description du problème : spécification du problème en précisant le but, en résumant les informations essentielles et en décrivant les contraintes ; - L'analyse du problème : identification de ce qui est connu et de l'inconnu.

			Les apprenants se distribuent des rôles et des responsabilités pour rassembler toutes les informations requises pour bien décrire et comprendre le problème - L'équipe rédige une définition et la dépose dans l'espace commun - Chaque membre prend connaissance des définitions des autres équipes.
<i>Définition commune</i>	* En groupe	Téléconférence : télédiscussion	* Le groupe étudie les définitions et s'étend sur une définition commune
Élaboration			
Choix de la solution			
Tâches	Mode de travail	Technologies/ressources	Description
<i>Élaboration des solutions possibles</i>	* En équipe	Téléconférence : télétravail	- Chaque équipe analyse et décompose le problème - Les apprenants imaginent des pistes des solutions possibles (remue-méninges) - Ils distribuent les rôles et les responsabilités pour trouver des solutions et les approfondir - Ils partagent leurs solutions, les analysent et les évaluent - Ils retiennent la solution la plus plausible - Ils en font la description et la déposent dans l'espace commun - Chaque membre prend connaissance de la solution des autres équipes
<i>Choix de la solution</i>	* En groupe	Rencontre virtuelle en mode synchrone - Vidéoconférence - « chat » - audioconférence - ou autre	- Le groupe se rencontre pour identifier la meilleure solution - Il compare et évalue l'efficacité de chaque solution - Il fait son choix de solution
Évaluation			
Implantation de la solution			
<i>Implantation de la solution</i>	* En équipe	-Téléconférence : télétravail	- L'équipe conçoit un plan d'action pour implanter la solution - Les membres implantent la solution (ce travail se fait

			individuellement ou en équipe selon la solution envisagée. - Ils évaluent la solution en fonction des résultats obtenus lors de l'implantation.
Préparation du rapport	* individuel	- Poste de travail -Messages échangés dans les téléconférences de télétravail et de télédiscussion - Ressources de l'espace commun	- Chaque apprenant prépare un rapport individuel qui traite les points suivants : * Il présente sa vision du problème * il explique les solutions envisagées par le groupe * Il présente les critères qui les ont amenés à faire un choix de solution * Il décrit la mise à l'épreuve qu'il a faite de la solution (implantation) *Il souligne les problèmes que soulèvent la solution elle-même et son implantation * Il décrit et il explique les modifications qu'il souhaite apporter soit à la solution soit aux critères de choix de la solution soit à son implantation * Il dépose son rapport dans un espace commun prévu à cette fin pour recevoir la rétroaction des pairs et du tuteur * Il prend connaissance des rapports des autres apprenants et prépare la télédiscussion de clôture
Évaluation de la solution et du processus de travail	* En groupe	Téléconférence : télédiscussion	Les apprenants relèvent les problèmes liés à la solution retenue et aux critères de choix de la solution. -Ils commentent les rapports individuels. La clôture porte sur le consensus, la démarche de résolution de problème et sur la solution elle-même

Tableau 28 : Scénario collaboratif de " Résolution de problème "
(Henri F. & Lundgren-Cayrol K., 1998 : 159-162)

- L'application de ce scénario dans l'apprentissage de FOS

Dans le cadre du FOS, une telle démarche collaborative exige du formateur une bonne connaissance de la spécialité des apprenants, en effet ce scénario « *résolution de problème* » demande des habiletés cognitives assez élevées dans le domaine visé. Ceci rouvre la polémique, déjà soulevé au cours de notre recherche sur le choix du formateur de FOS et sa spécialisation ou non spécialisation dans le domaine concerné (voir chapitre 3). Pour appliquer ce scénario collaboratif à distance en FOS, nous proposons par exemple le sujet suivant : *comment reprendre un établissement touristique en faillite?* Un tel problème pourrait intéresser à la fois des apprenants en français des affaires et du tourisme et d'hôtellerie. Pour s'assurer de l'engagement des apprenants dans cette démarche collaborative, le formateur doit trouver un cas réel pour ce type de problème. Il doit aussi leur fournir toutes les informations nécessaires pour bien analyser le problème en question. Nous proposons à titre d'exemple le cas réel d'un hôtel restaurant en cesse d'activité :

« À vendre superbe hôtel restaurant 2 qui se situe dans la région PACA (proche Oraison, département 04). Celui-ci comprend trente chambres climatisées + permis de construire pour dix chambres supplémentaires. Il comprend : une salle de restaurant d'environ quatre-vingt-dix places, une terrasse environ cinquante places, un bar licence III, une salle de séminaire, une cuisine toute équipée aux normes avec matériel professionnel, un appartement de fonction de quatre pièces, une piscine, un terrain de tennis et un grand parking. La superficie du terrain est de 20 000 m² clos arboré. L'affaire est idéale pour couple de professionnels, le prix de vente du fonds est de 335 500 euros (possibilité achat des murs)⁷¹ »*

Pendant l'étape d'exploration, c'est le tuteur qui ouvre cette activité en mettant l'accent sur le déroulement, l'échéancier des tâches, la formation des groupes, les documents disponibles dans l'espace commun, etc. De leur côté, les apprenants consultent les documents de l'espace commun, prennent connaissance du problème, se divisent en petits groupes et enfin définissent la situation actuelle de cet hôtel en vente. Ensuite, pendant l'étape de l'élaboration de cette démarche, chaque groupe commence à concevoir un plan d'action en vue de relancer cet hôtel et réfléchit sur les moyens de remettre sur pied l'établissement touristique : rénovation du bâtiment, changement des meubles, campagne publicitaire, prêt bancaire, etc. Au cours de cette étape, les interactions entre les apprenants au sein du même groupe sont importantes pour se mettre d'accord sur la stratégie d'action, avant de la déposer dans l'espace commun. Ensuite, commencent les échanges entre les différents groupes au cours desquels ils peuvent débattre et critiquer des stratégies proposées. Quant à l'étape finale de

⁷¹ Cette annonce date de juin 2006, elle a été tirée du site *Commerciu* : <http://www.commerciu.com/cafehotelresto.htm>

l'évaluation, chaque apprenant rédige son propre rapport portant sur la relance de cet hôtel en précisant les différentes dimensions du problème en question, les démarches pour élaborer le plan d'action, les critères, les arguments, etc. Enfin, chaque apprenant dépose son rapport dans l'espace commun où il sera à son tour l'objet des commentaires des autres apprenants.

Certains pourraient se demander s'il est utile d'appliquer une telle activité collaborative dans le cadre de l'apprentissage du FOS. Nous pensons que ce type de scénario appliqué au FOS peut se révéler efficace et ceci pour plusieurs raisons. D'abord, on rappelle qu'il est conseillé de proposer *La résolution du problème* à la fin d'une formation de FOS afin de permettre aux apprenants de maîtriser l'approche collaborative et d'acquérir un bon niveau linguistique en développant leurs compétences orales ou écrites lors des différentes étapes de cette démarche collaborative. Ce type d'activité met également les apprenants en relation directe avec leur domaine de spécialité en traitant d'un problème en langue cible. Ceci donne certainement confiance aux participants qui se sentent désormais capables de faire face à des situations difficiles dans leur domaine de spécialité en langue cible.

Reste à noter que la présentation de ces exemples de scénarios d'apprentissage collaboratif ne vise qu'à donner des pistes aux formateurs pour mener ce type de cours à distance. Dans le cadre de notre formation collaborative du français des affaires à distance (voir chapitre 6) nous adoptons certains scénarios dans une perspective de complémentarité entre les différentes approches proposées sans négliger les activités communicatives individuelles pour mieux répondre aux besoins de nos apprenants.

6-14 L'évaluation des apprenants dans une approche collaborative de FOS à distance

Nous avons déjà souligné plusieurs approches d'évaluation en cours traditionnels de FOS : évaluation sommative, évaluation formative, etc. (voir chapitre 3). Dans le cadre d'un apprentissage collaboratif à distance, l'évaluation des apprenants de FOS semble être une tâche difficile. En effet, les apprenants ne se contentent pas seulement de mémoriser ou de retenir certaines connaissances du domaine visé, mais ils sont censés « construire » eux-mêmes de nouvelles connaissances et d'acquérir des savoir-faire au cours des activités collaboratives. Nous citons à titre d'exemple les activités des scénarios de *Le débat* ou de *la Résolution du problème* où l'apprenant doit, d'une part, maîtriser certaines informations

nécessaires pour participer à un débat. D'autre part, il faut qu'il intervienne sur une situation authentique donnée en proposant une solution.

Dans ce contexte, il est nécessaire de mettre en lumière le modèle mental présenté par Henri et Lundgren-Cayrol (1998) :

« Les modèles mentaux correspondent à des conceptions que chacun développe dans son univers mental sous forme de représentations d'objets ou d'événements et de relations structurelles entre ces objets ou ces événements. Les modèles mentaux se composent donc d'objets et de relations. Ces objets sont des concepts ou nœuds, et leurs relations sont des liens ou des verbes qui énoncent la nature des entre les objets. Il en résulte un réseau ou une carte de relations qui décrit le domaine de connaissance représenté par le modèle mental » (Henri & Lundgren-Cayrol, 1998 : 109)

Les modèles mentaux étant différents d'un apprenant à l'autre selon ses connaissances antérieures, ses expériences, ses valeurs, etc. le formateur peut constater que les représentations des apprenants sont à la fois dynamiques, multimodales et multidimensionnelle lors de l'évaluation de l'apprentissage collaboratif. On ne peut alors évaluer le modèle mental de l'apprenant qu'à partir de sa performance. Pour ce faire, Joanssen (1995) propose d'évaluer les huit éléments suivants : les connaissances structurales, les connaissances procédurales de performance, les connaissances procédurales de réflexion, l'image du système, la métaphore et la connaissance exécutive. Pour mesurer ces critères, Joanssen propose un tableau où il met l'accent sur les instruments de connaissance :

Caractéristique du modèle mental	Mesure des connaissances
Cohérence	Connaissances structurales, penser plus haut
Pertinence personnelle	Compte rendu cognitif, interview cognitif
Intégration	Simulation cognitive
Fidélité avec la réalité	Comparaison avec le modèle de l'expert
Imagerie	Génération de métaphores et d'analogies
Complexité	Connaissances structurales : penser plus haut
Applicabilité, transférabilité	Capacité d'enseigner : penser plus haut
Inférence	Utilisation du bon modèle au bon moment

Tableau 29 : Les caractéristiques du modèle mental et les mesures des connaissances (Joanssen, 1995 repris par Henri & Lundgren-Cayrol, 1998 : 110)

L'évaluation de la performance, modèle mental des apprenants, se compose de plusieurs types de connaissances:

- **Connaissances structurales** : connaissances de la structure d'un domaine,
- **Connaissances procédurales de performance** : capacité de résoudre un problème,
- **Connaissances procédurales de réflexion** : capacité d'enseigner à un autre comment faire
- **Image du système** : capacité de développer des images mentales
- **Métaphore** : Capacité de relier un système étudié à un système existant
- **Connaissance exécutive** : capacité d'utiliser le bon modèle mental au bon moment.

Henri et Lundgren-Cayrol (1998) proposent trois modes d'évaluation pour toute formation collaborative :

- L'évaluation diagnostique

Cette évaluation porte sur le processus de construction des connaissances concernant l'objet de l'apprentissage, sur des compétences en travail collaboratif et sur des compétences techniques liées à l'utilisation de l'environnement d'apprentissage. Avant la formation, certains enseignants ont recours à cette évaluation diagnostique pour déterminer les capacités et les connaissances requises pour collaborer.

- L'évaluation formative

Elle porte sur le produit des échanges ou sur le processus de collaboration. Cette évaluation peut être utilisée comme élément de motivation extrinsèque pour l'apprenant ou comme un indice de productivité d'un groupe donné.

- L'évaluation sommative

Elle se fait à la fin de la formation en prenant en compte certains critères tels que la régularité des contributions des apprenants, le respect du contrat et de l'échéancier du groupe.

Dans le cadre de notre approche collaborative de FOS à distance, nous proposons le recours à plusieurs types d'évaluation notamment sommative, formative, interactive et automatique en vue d'évaluer les différentes activités collectives et individuelles. Pour ce faire, nous avons élaboré la grille d'évaluation suivante qui montre la note accordée à chaque activité. Cette grille se présente ainsi :

Le travail collaboratif 40	Exercices interactifs 15	Forums Thématiques et d'actualité 15	Simulation sur Skype 15	Interactions			Total 100
				15			
				Forums d'échanges 5	Clavardage 5	Espace collaboratif 5	

Tableau 30 : Grille d'évaluation adoptée par notre approche collaborative de FOS

Il s'avère important de justifier notre mode d'évaluation. D'abord, nous accordons la note la plus importante (40) au produit final (évaluation sommative) du travail collaboratif, ce dernier constituant le noyau dur de la formation proposée. Cet intérêt porté au travail collaboratif a pour but de motiver les apprenants à mieux s'engager dans les différentes étapes de l'élaboration du travail collaboratif (recherche d'informations, sélection, analyse, synthèse, rédaction, etc.) et à participer activement aux différentes activités de la formation. Dans ce contexte, il nous paraît essentiel de souligner que l'approche collaborative en FOS à distance que nous proposons, prend en compte la dimension communicative de l'enseignement/apprentissage du FOS. Ainsi, la formation proposée développe les quatre compétences communicatives chez les apprenants (compréhension orale et écrite, production orale et écrite). D'un autre côté, nous avons déjà souligné dans les chapitres précédents la nécessité de préparer les apprenants à affronter les différentes situations dans leurs milieux professionnels, d'où l'importance de proposer et d'évaluer des activités individuelles comme les exercices interactifs (15) et des forums thématiques du domaine cible (15). Ces exercices interactifs ont pour but d'améliorer la compréhension non seulement écrite mais aussi orale dans la mesure où ces exercices sont conçus à partir de documents audio et audiovisuels. Ces exercices autocorrigés, élaborés à l'aide d'un exerciceur (*Hot Potatoes*), permettent de donner automatiquement une note évaluant la réponse donnée par l'apprenant (évaluation automatique). Cette note sera également stockée sur la base de données de l'environnement virtuel d'apprentissage. Quant aux forums thématiques, ils visent à développer la compétence de la production écrite sans négliger les autres habiletés à savoir: recherche d'informations, sélection des informations pertinentes, analyse, critique, etc. Les productions de l'apprenant dans ces forums feront l'objet d'une évaluation formative menée par le formateur qui a la possibilité de commenter les textes rédigés tout en proposant des corrections.

Quant à la production orale, elle constitue une composante importante dans la formation du FOS quel que soit le domaine visé. Pour la développer, il est nécessaire de disposer d'un outil de communication orale synchrone, la visioconférence ou *Skype* par exemple. Nous optons

pour ce dernier vu la gratuité de son installation et la simplicité de son utilisation. Ce logiciel permet d'établir des conversations ou des simulations sur des thèmes choisis relevant de la spécialité des apprenants. Nous accordons à cette activité 15 % de la note globale. Quant aux interactions au sein de notre approche collaborative de FOS, ils sont d'une importance capitale dans la mesure où la formation que nous proposons se base avant tout sur l'idée de l'échange et le partage des informations. Ces interactions peuvent être évaluées à travers la participation des apprenants soit avec leurs homologues soit avec le formateur, dans les forums d'échanges, les séances de clavardage et au cours de l'utilisation de l'espace collaboratif (déposer ses propres textes, lire les travaux des autres, etc.). La grille d'évaluation proposée essaye de prendre en compte les différentes activités de notre approche collaborative de FOS à distance et suit ainsi l'engagement, l'implication et la performance de l'apprenant du début à la fin de la formation.

7- Conclusion

Grâce à ses origines constructivistes, l'approche collaborative à distance permet aux apprenants d'être à la fois dynamiques, acteurs et responsables de leur propre apprentissage. À l'encontre d'autres approches pédagogiques présentées au début de ce chapitre (traditionnelle ou béhavioriste), l'approche collaborative rend les formations proposées fructueuses et efficaces grâce à ses apports : motivation des apprenants, échange entre les pairs, mutualisation des connaissances, etc. Mais pour garantir sa réussite, il faut prendre en considération les différentes conditions de l'approche collaborative : participation, animation, cohésion du groupe, productivité, formation à la collaboration, etc. Vu les spécificités des publics de FOS (voir chapitre 2), l'application de l'approche collaborative à distance permet de surmonter, d'une part, les difficultés des apprenants et d'autre part de réaliser des tâches authentiques dans le domaine visé. Les scénarios collaboratifs que nous avons présentés dans plusieurs domaines du FOS : affaires, tourisme et droit et l'analyse détaillée des différentes dimensions de cette approche nous fournissent une base théorique solide pour proposer une formation collaborative de FOS à distance.

Il ne s'agit pas seulement pour nous de trouver des idées et des recommandations pour améliorer l'enseignement/apprentissage du FOS, nous avons plutôt la volonté de mettre en pratique nos idées à travers les possibilités qu'offrent les TIC et de créer l'outil informatique indispensable pour réaliser cet objectif. C'est ainsi que nous avons pris la décision de créer nous-mêmes un site Internet consacré complètement à la didactique du FOS. Certes, cette tâche s'annonce difficile d'autant plus que nous sommes de formation littéraire et linguistique, mais nous acceptons de relever le défi et d'acquérir une expérience en informatique en proposant une approche collaborative de FOS à distance pour en étudier les résultats. La création de ce site Internet soulève d'emblée plusieurs questions : quel logiciel utiliserons-nous ? Comment le maîtriser ? Quel contenu proposons-nous sur le site ? Pour quels publics ? Quels sont les moyens de communication à utiliser ? Comment mettrons-nous ce site au service de la didactique du FOS ?

Chapitre 5

La création du FOS.COM

« *Internet constitue indubitablement une des principales innovations ayant vu le jour au XXème. Il n'est plus guère de domaine de la vie courante, professionnels, privés ou de loisirs, qui échappent à son influence. L'apprentissage des langues n'est pas épargné par cette vague de fond, et les ressources en ligne permettant d'aider cet apprentissage se multiplient de manière exponentielle, au point qu'il est souvent difficile de s'y retrouver...La grande majorité des enseignants est aujourd'hui convaincue qu'il est impossible de ne pas tenir compte de cette technologie* »
(Louveau & Mangenot, 2006 : 6)

1- Introduction

Dans ce chapitre nous soulignerons comment nous avons procédé pour concrétiser l'approche collaborative d'enseignement/apprentissage de FOS à distance proposée dans le chapitre précédent. Il s'agit de mettre en lumière les démarches nécessaires qui ont été prises pour créer et mettre en ligne un site Internet de FOS. D'abord nous ferons l'état des lieux des sites Internet portant sur cette branche du FLE. Ensuite, nous passerons à l'étape de la collecte des données indispensables qui doivent répondre aux besoins des publics (enseignants et apprenants). Notre site a fini par voir le jour sur la Toile sous le nom de *LE FOS.COM* (www.le-fos.com). À la suite de la mise en ligne du site, ce dernier ne tarde pas à être référencé soit par les principaux moteurs de recherche (*Google* et *Yahoo*) soit par d'autres sites spécialistes en enseignement/apprentissage des langues comme *Alsic*, *Edufle*, *Langues Modernes*, etc.

Dans la deuxième partie du chapitre, nous mettrons en relief les différentes rubriques du site qui se divisent en deux parties : l'une statique, l'autre dynamique. La partie dite statique regroupe les rubriques suivantes : *Historique du FOS*, *Profil des publics*, *Formation thématique*, *Formation des formateurs*, *Ressources pédagogiques*, *Apprentissage collaboratif*, *TIC et FOS*, *Bibliographie de FOS*, *Recherche en FOS* et *Actualité de FOS*. La partie dynamique constitue un des points forts de ce site d'autant plus qu'elle favorise les interactions entre les acteurs de FOS. Elle se présente sous forme de trois espaces différents : *L'Espace Éducatif*, *l'Espace collaboratif* et *le Forum*. Dans le cadre de *l'Espace Éducatif*, nous avons installé une plate-forme éducative en vue de mener une formation de FOS à distance. Après avoir étudié les caractéristiques de différentes plates-formes proposées sur le Web, nous avons fini par adopter celle de *Moodle* basée sur une approche socio-constructiviste de l'apprentissage déjà développée dans le chapitre précédent.

Quant à *l'Espace collaboratif*, il a pour objectif de favoriser les échanges nécessaires à l'apprentissage. Il est à noter que l'accès à ces deux espaces dynamiques est réservé aux intervenants et apprenants participant aux formations proposées. De plus, nous avons conçu un forum qui constitue un lieu d'échanges entre les chercheurs et les enseignants de FOS. Ils peuvent y aborder les différentes dimensions de FOS tout en proposant leurs critiques sur le contenu et les activités disponibles en ligne. Puis nous indiquerons également les différentes réactions des spécialistes et des internautes vis-à-vis du contenu de *FOS.COM*. Ils s'intéressent à communiquer, à travers le forum, leurs propositions et leurs critiques en vue d'améliorer certaines rubriques ainsi que l'ergonomie du site. Pour conclure ce chapitre, nous aborderons l'initiative de former une équipe d'enseignants de FOS en ligne au sein de *l'Espace Éducatif*.

2- La création du site FOS.COM

Pour proposer une approche collaborative d'enseignement/apprentissage de FOS à distance, il s'avère nécessaire d'avoir recours à la Toile pour créer un support informatique en ligne. Il va sans dire que les TIC jouent un rôle de premier plan dans l'acquisition des connaissances et compétences en langues étrangères. D'où l'idée de concevoir un site Internet consacré totalement à la didactique de cette branche de FLE. L'élaboration de ce site est passée par les étapes suivantes :

2-1 L'état des lieux des sites de FOS

Cette étape a pour but de faire l'état des lieux sur le Web des sites de FOS. Premier constat : nous avons trouvé très peu de sites qui s'intéressent directement au FOS. On citera à titre d'exemple le site canadien de *Français en affaires au Québec et en Amérique du Nord*⁷²



Ce site spécialisé se contentait de proposer des exercices interactifs et quelques ressources pédagogiques dans le domaine du français des affaires. On reproche aux auteurs de ce site d'avoir accordé une place importante aux aspects lexicaux et grammaticaux au détriment de l'aspect oral dans l'apprentissage. L'apprenant y trouvait un nombre assez limité de dialogues dans des situations professionnelles. Le site proposait aussi des jeux de rôle ou des simulations selon la thématique de chaque dossier. Ajoutons aussi l'absence de documents audio en vue de favoriser la compétence orale chez les apprenants. (Ce site fait l'objet d'une analyse plus détaillée dans l'annexe 2). Un autre exemple est à retenir, celui du site de *Citim*⁷³ spécialisé dans le français du monde du travail.

⁷² *Le français en affaires* : www.francais-affaires.com, ce site n'est plus en ligne depuis janvier 2006.

⁷³ *Citim*: <http://citim.velay.greta.fr/popup.php>



Figure 29 : Page d'accueil de Citim

Malgré la richesse du contenu proposé par ce site, nous avons relevé certains éléments négatifs dans la formation proposée. D'abord, nous constatons une absence totale des activités de production (orale ou écrite) au profit des activités de la compréhension (notamment écrite). Ceci rend la formation incomplète puisqu'elle n'aide pas à développer les quatre compétences communicatives. Ensuite, les exercices proposés se limitent toujours à des QCM négligeant d'autres types d'exercices d'apprentissage tels que des exercices d'association, de transformation, de réutilisation, etc. Cette absence de plusieurs types d'exercices ne favorise pas la créativité chez les apprenants. (Voir « Analyse de Citim », Qotb, 2006).

D'autres sites se contentent de proposer des ressources pédagogiques notamment des textes et des exercices à exploiter en classe. C'est le cas du site du Centre de langue de la chambre du Commerce et d'Industrie de Paris⁷⁴ qui se distingue en premier lieu par la richesse de son contenu couvrant plusieurs aspects du monde des affaires: situations professionnelles, notions spécifiques en économie, textes du monde des entreprises. Ce contenu comprend, à titre d'exemple, trois sous-rubriques à savoir : *Comprendre l'environnement économique (Domaine de l'économie, Activités économiques, financement de l'économie, etc.)*, *Comprendre le monde de l'entreprise (Entreprise, Mercatique, croissance, etc.)* et *Tourisme (Tourisme en France et les régions touristiques françaises)*. Ces différents textes ont pour mission de familiariser les enseignants du FLE au monde des affaires.

⁷⁴ Centre de Langue de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP) : <http://www.fda.ccip.fr/>



Figure 30 : Page d'accueil du centre de langue de CCIP

Le site de Centre de langue de CICP propose également aux enseignants des textes accompagnés de fiches pédagogiques à exploiter en classe en précisant leurs objectifs communicationnel, linguistique et professionnel ainsi que le déroulement proposé pour chaque activité. Il est important aussi de noter la possibilité de télécharger des ressources pédagogiques. Nous reprochons à ce site le manque d'interactivité avec les apprenants qui ont besoin plus d'activités pour développer leurs compétences communicatives, notamment en production orale (voir l'analyse complète de ce site dans l'annexe 2). Soulignons également que certains sites du FLE consacrent parfois des rubriques au FOS, c'est le cas par exemple d'*EduFLE.net*⁷⁵ qui s'adresse principalement aux enseignants et étudiants du FLE :

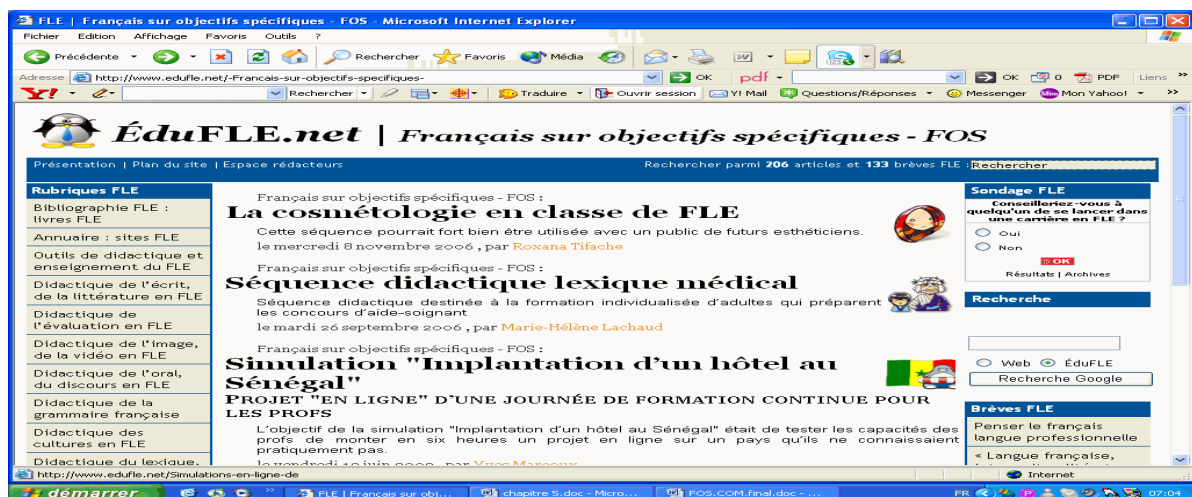


Figure 31 : Page d'accueil d'EduFLE.net

⁷⁵ EduFLE.net : <http://www.edufle.net/Bienvenue-sur-EduFLE-net>

En fait, il s'agit d'un site coopératif dont l'objectif est de partager et de mutualiser des expériences didactiques entre les acteurs de ce domaine. Leurs contributions s'inscrivent sous forme d'articles, brèves, sites, forums, etc. Quant à la rubrique du FOS, elle se contente de présenter des projets de simulations en ligne telles qu'*Implantation d'un hôtel au Sénégal* et *Correspondance commerciale*. Nous reprochons aux auteurs de ce site de ne pas faire régulièrement la mise à jour d'autant plus que les projets de deux simulations déjà mentionnées ci-dessus datent de 2003.

Par contre, le même site regroupe sous une autre rubrique des sites proposant des ressources pédagogiques ou des projets de FOS tels que *APFA*⁷⁶, *Citim*⁷⁷ et *Comment vont les affaires ?*⁷⁸. Il est important de préciser que certains sites proposés dans cette rubrique ne sont plus en ligne comme par exemple *le CRFOS* (Centre des ressources du Français sur Objectifs Spécifiques), *le français des affaires et des professions au Québec* et *Faisons affaires*. Nous avons consacré l'annexe 2 de notre recherche à analyser les différents supports didactiques de FOS (manuels, CD et sites Internet). L'étude de ces supports de FOS se fait à l'aide d'une grille d'analyse commune qu'on a appliquée aux différents supports. Le bilan de notre analyse s'est avéré plutôt négatif dans la mesure où la plupart des supports proposés sur le marché n'arrivent pas à répondre pleinement aux besoins des publics qui se distinguent par certaines spécificités particulières (voir le deuxième chapitre). Celles-ci et les résultats de cet état des lieux ainsi que les apports des TIC déjà soulignés (voir chapitre 3) nous ont amené à créer un site Internet consacré complètement à la didactique du FOS. Ce site se donne trois objectifs principaux: former des apprenants en FOS, informer les formateurs et chercheurs de ressources pédagogiques, des spécificités du FOS, de son actualité, etc. et permettre aux intéressés de s'échanger sur l'enseignement/apprentissage de cette branche de FLE.

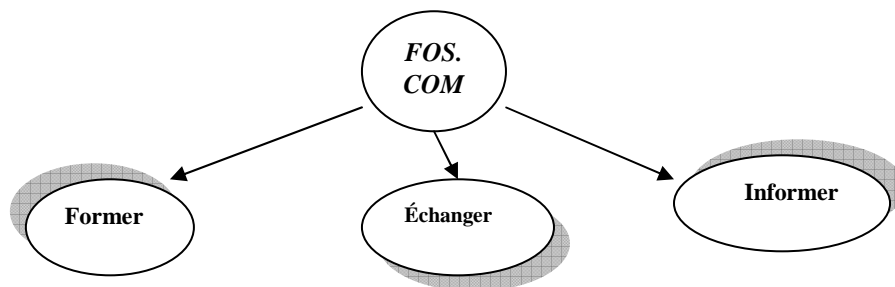


Figure 32 : Les objectifs du site FOS.Com

⁷⁶ Action pour promouvoir le Français des Affaires (APFA) <http://www.presse-francophone.org/apfa/sommaire.htm>

⁷⁷ Citim : <http://citim.velay.greta.fr/>

⁷⁸ Comment vont les affaires? http://www.rfi.fr/lfen/pages/001/liste_cva_anglais.asp#4H

2-2 La collecte et la sélection des ressources du site

Il nous a fallu aussi mener une réflexion sur les documents et les ressources à mettre en ligne sur le site prévu. Nous ne voulons pas nous contenter de proposer seulement des exercices interactifs comme d'autres sites déjà mentionnés mais nous accordons une importance particulière à créer un site Internet consacré totalement à la didactique du FOS. Ce site doit intéresser à la fois les enseignants et les apprenants de cette branche du FLE. D'où la nécessité de travailler à la fois l'historique du FOS, ses publics, sa méthodologie, sa bibliographie, la formation des formateurs et ses ressources pédagogiques en vue de les présenter en ligne de manière simple et accessible au public visé. A vrai dire, les trois premiers chapitres de cette thèse nous a aidé à avoir une base théorique bien solide pour sélectionner les éléments les plus pertinents avant de les mettre en ligne.

2-3 Le choix des dispositifs et des outils pour créer un site didactique statique et dynamique

La conception du site s'est déclinée en deux étapes principales. La première est statique et correspond à la nécessité de rendre accessibles des informations dans le domaine du FOS. Quant à la deuxième étape, elle est dynamique puisque nous voulons aussi une prise en main du site par les acteurs du FOS. Nous précisons que n'étant pas spécialiste en conception de multimédia, nous avons réussi à réaliser ce travail de création de ce site en suivant l'ancien principe anglo-saxon d'origine économique *Learning-by-doing* (l'apprentissage par l'action) (Arrow, 1962). Il s'agit d'un concept basé sur la capacité des apprenants d'améliorer leur performance en menant des actions réelles pour réaliser une tâche à la fois précise et authentique. C'est pourquoi, nous avons pris contact avec des informaticiens, consulté des livres spécialisés dans l'élaboration des sites Internet et acquis des compétences au fur et à mesure de sa réalisation. La conception statique du site a trouvé des solutions pertinentes par le choix de logiciels tel que *Dreamweaver*⁷⁹. Il paraît nécessaire de souligner qu'au début de la conception, nous avons du mal à comprendre les différentes fonctionnalités de ce logiciel d'autant plus que son interface est difficile à maîtriser.

⁷⁹*Dreamweaver* : <http://www.adobe.com/fr/products/dreamweaver/>

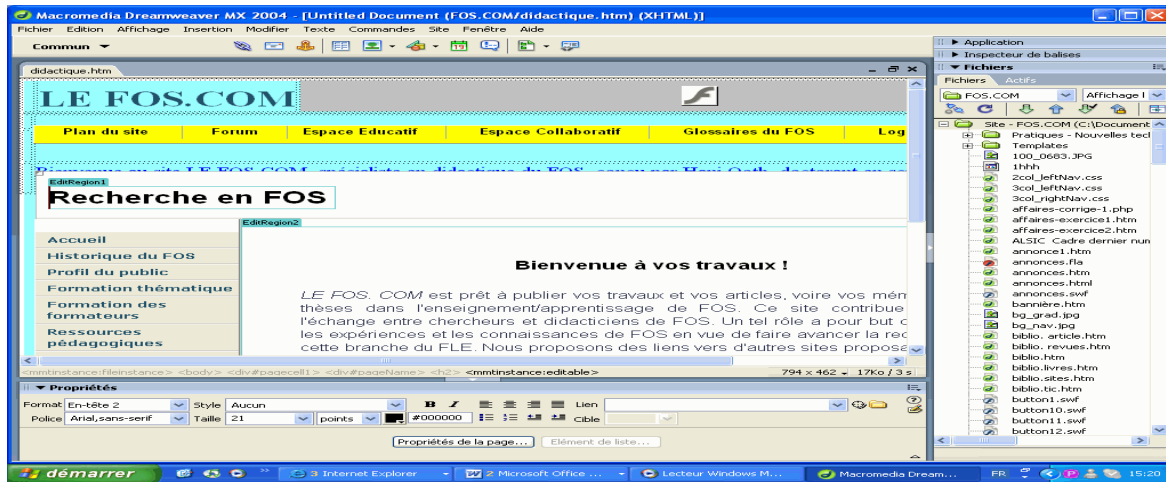


Figure 33 : L'interface de *Dreamweaver* lors de l'élaboration de *FOS.COM*

Dans un premier temps, nous avons passé un mois à découvrir les différentes fonctionnalités de *Dreamweaver* et à faire des exercices d'entraînement sur la création des pages web, l'insertion des images, tableaux, liens hypertextuels, etc. Ensuite, il fallait réfléchir précisément à l'ergonomie du site qui constitue une notion-clé de la conception des sites Internet. Pour ce faire, nous avons conçu le site à partir d'un modèle proposé par *Dreamweaver*. Le choix de ce modèle trouve ses origines dans le fait qu'il permet de proposer notre contenu collecté tout en respectant des critères ergonomiques.

2-3-1 Quelle ergonomie adopte-on pour le *FOS.COM* ?

Le terme «*ergonomie*» trouve ses origines dans le grec. «*ergos*» qui signifie travail tandis que «*nomos*» qui indique les lois. Il s'agit d'une discipline qui s'occupe de l'adaptation d'un système à son utilisateur. Cette adaptation peut concerner des espaces physiques (chaînes de production, postes de contrôle, etc.), des éléments de ces espaces (commandes, structures, etc.) ainsi que des interfaces. Pour celles-ci, on parle de l'Interaction Homme-Machine (IHM) qui concerne des logiciels, des sites Internet et intranet. Sans entrer dans les détails de ces différentes définitions, contrainte de concision, une remarque commune s'impose, celle de l'importance d'adapter tout système de travail à son utilisateur en vue de garantir à la fois efficacité et bonne performance. Notre objectif étant de concevoir un site Internet, nous accordons donc une importance particulière à l'ergonomie informatique qui s'intéresse principalement à l'usage des produits interactifs dans le but d'améliorer son utilisabilité. Ce concept concerne la capacité du produit à permettre à l'utilisateur de réaliser efficacement la tâche pour laquelle il a été conçu (Nogier, 2003). Certains auteurs, à l'instar d'Hérino et

Petitgirard considèrent la page-écran comme l'unité ergonomique de l'information présentée via Internet :

« *Le découpage des informations est unique puisque l'unité ergonomique et significative de l'information est la page-écran. Chaque écran doit comporter un objectif en soi et doit représenter une unité de compréhension. Il ne doit pas y avoir trop d'informations textuelles et la composition des différents types de documents, texte, graphique, image, doit être harmonieuse, artistique et non perturbante pour l'élève* »

(Hérino & Petitgirard, 2002 : 64)

De son côté, Siegel (2004) met en relief quatre générations de sites :

- **Sites de première génération:** il s'agit de sites linéaires qui proposent du contenu en ligne. La page comprend une suite de textes et d'images qui s'étend de haut en bas et de gauche à droite de l'écran,
- **Sites de deuxième génération:** ces sites ont vu le jour après le lancement en 1995 d'une série d'extensions apportées au HTML par Netscape. Les sites de deuxième génération se distinguent par leurs icônes, images, boutons en biseaux et bandeaux. Ils adoptent souvent un modèle de page d'accueil avec une liste à puces qui présente les informations de manière hiérarchique,
- **Sites de troisième génération:** ce sont des sites basés sur des métaphores et des méthodes conformes à la psychologie. Une métaphore sert à indiquer aux internautes la structure du site. Elle doit être connue, cohérente et appropriée aux débits des modems utilisés sur le Web. Les concepteurs de ces sites travaillent le visuel de l'interface pour créer des pages plus attrayantes aux yeux du public,
- **Sites de quatrième génération :** ce sont des sites marqués par leurs bases de données dotées d'une grande quantité de contenu dynamique.

Selon le classement des sites de Siegel, nous considérons que *Le FOS.COM* est un site de deuxième génération ayant des caractéristiques des sites de quatrième génération grâce à ses espaces dynamiques à savoir : *Espace collaboratif*, *Espace Éducatif* et *Forum*. Nous détaillerons le contenu de la page d'accueil dans la partie consacrée aux composantes du site. Notons que nous avons pris en considération le concept de l'architecture de l'information lors de l'élaboration du site. Il s'agit de l'art et la science de structurer, de cataloguer et d'indexer des sites Web ainsi que des intranets pour aider les utilisateurs et à trouver et à gérer

l'information (Rosenfled & Morville, 2002). Elle permet aux internautes de se repérer et de naviguer facilement dans un site. Pour structurer le FOS.COM, nous avons appliqué le schéma suivant qui indique un plan simplifié de l'architecture de l'information du site :

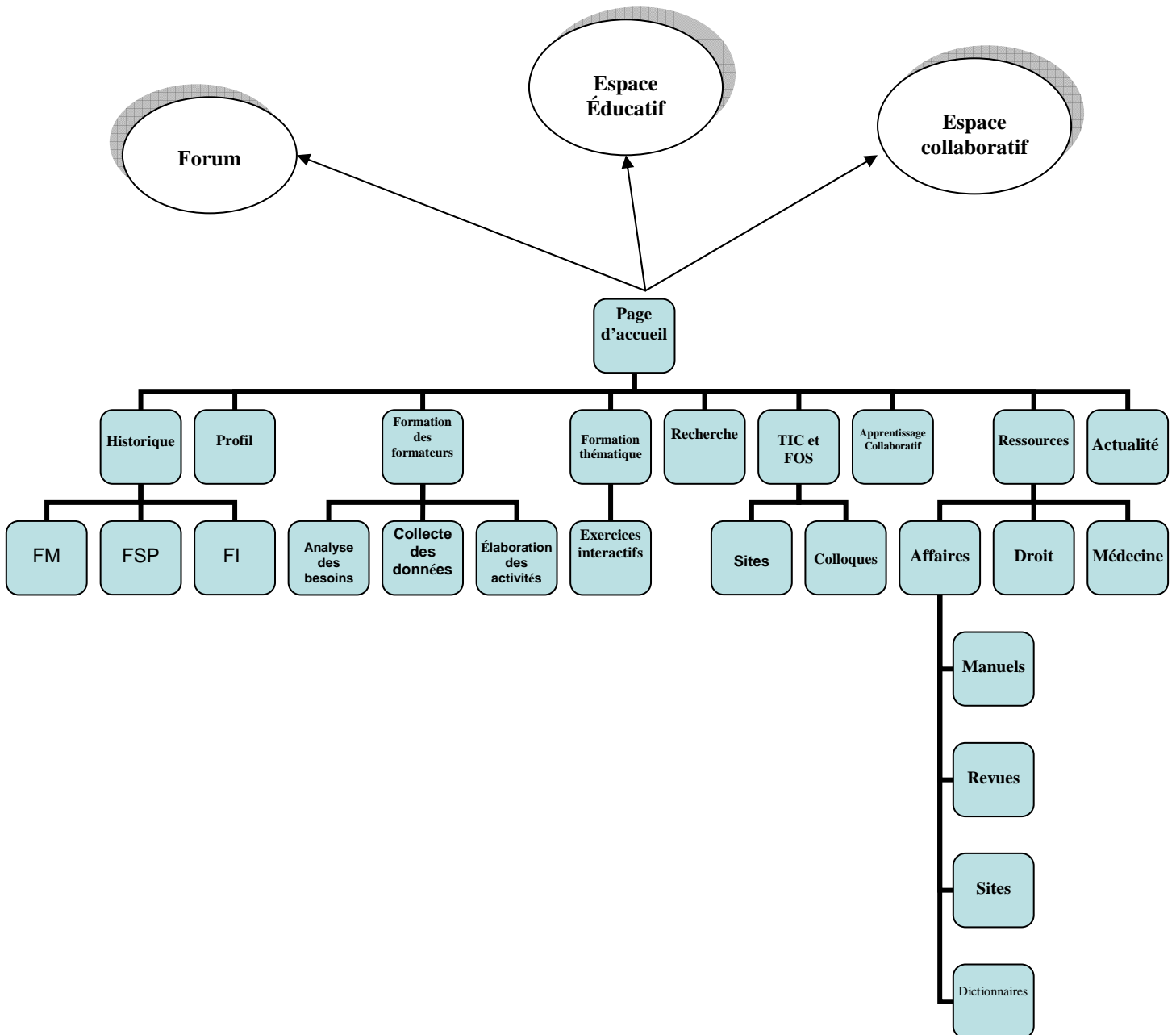


Figure 34 : Plan simplifié de l'architecture de l'information du site

Quant à l'ergonomie d'un site Internet, elle repose sur deux principes essentiels : l'utilité et l'utilisabilité. De leur côté, Bastien et Scapin (1993) ont élaboré une liste de critères qui constitue une référence importante en ergonomie informatique. Leur liste se compose des huit critères principaux suivants :

<p>1- Guidage 1-1 Incitation 1-2 Groupement/distinction entre items 1-2-1 Groupement/Distinction par la localisation 1-2-2 Groupement/Distinction par la forme 1-3 Feed-back immédiat 1-4 Lisibilité</p>
<p>2- Charge de travail 2-1 Brièveté 2.1.1. Concision 2.1.2. Actions minimales 2.2. Densité informationnelle</p>
<p>3- Contrôle explicite 3.1. Action explicite 3.2. Contrôle utilisateur</p>
<p>4- Adaptabilité 4.1. Flexibilité 4.2. Prise en compte de l'expérience de l'utilisateur</p>
<p>5- Gestion des erreurs 5.1. Protection contre les erreurs 5.2. Qualité des messages 5.3. Correction des erreurs</p>
<p>6- Homogénéité / cohérence</p>
<p>7- Signifiante des codes et dénominations</p>
<p>8. Compatibilité</p>

Tableau 31 : Critères de l'ergonomie (Bastien & Scapin, 1993)

Lors de l'élaboration de *FOS.COM*, nous avons pris en compte ces critères ergonomiques qui visent avant tout à garantir une meilleure interactivité entre l'internaute et l'interface du site et une navigation efficace au sein du site. Nous montrerons l'application de ces critères dans la partie consacrée aux composantes du site

3- Les composantes du *FOS.COM*

Pour mieux comprendre le contenu du *FOS.COM*, il paraît nécessaire de distinguer deux catégories principales de composantes : l'une statique, l'autre dynamique

3-1 Les composantes statiques du *FOS.COM*

Il s'agit des parties du site où le concepteur met en relief les données nécessaires à l'enseignement/apprentissage du FOS. Ces parties du site consistent à présenter du contenu (historique, profil, ressources, etc.) sur le FOS.

3-1-1 La page d'accueil

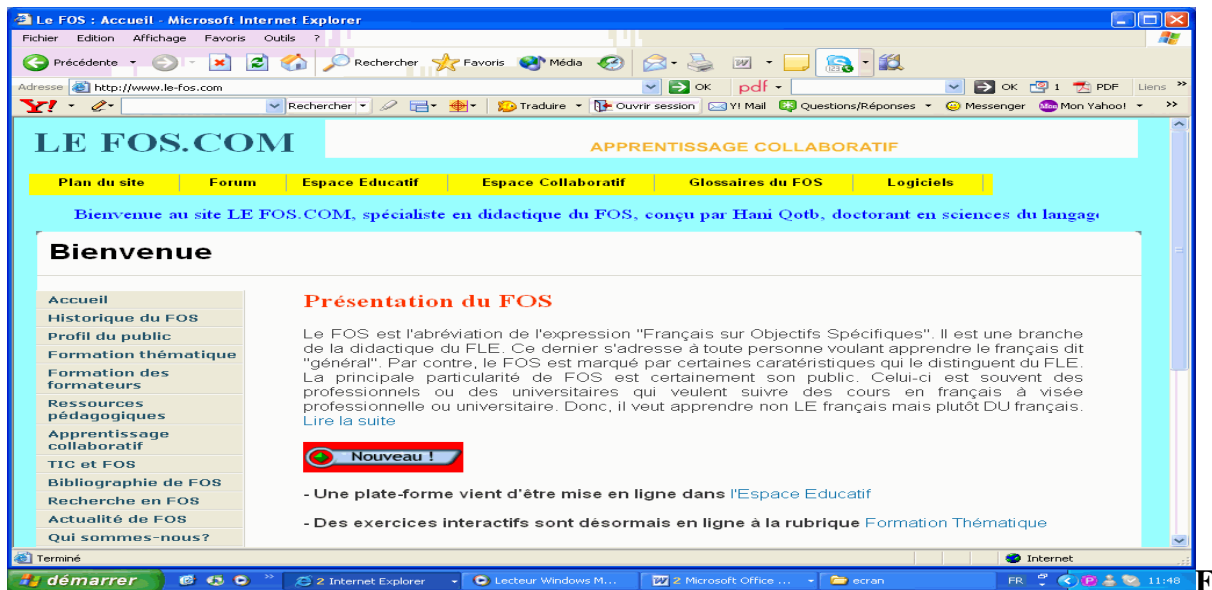


Figure 35 : Page d'accueil de FOS.COM

La page d'accueil doit donner envie aux internautes de découvrir les différentes rubriques du site tout en restant claire et simple. Grâce à la simplicité et à la clarté de sa structure (critère de *guidage: lisibilité*) la page d'accueil du FOS.COM incite les internautes à découvrir ses différentes composantes en facilitant la navigation pour accéder à ses contenus internes. Après une courte présentation du FOS (critère de *charge de travail: brièveté et densité informationnelle*), quatre points essentiels de la didactique du FOS sont proposés : *la diversité des publics, la méthodologie, les besoins langagiers et les difficultés d'enseignement/apprentissage*. Pour ces quatre éléments, nous proposons des liens pour que les internautes puissent approfondir leurs connaissances sur les thèmes présentés. À gauche de la page d'accueil se trouve le menu principal qui propose les différentes rubriques du site : *Historique du FOS, formation thématique, formation des formateurs*, etc. (critère de *guidage : groupement/distinction entre items*). En haut de la page, nous avons conçu une barre jaune permettant d'avoir accès notamment aux composantes dynamiques du site à savoir : *l'Espace Éducatif, l'Espace collaboratif et le forum*. Pour animer la page d'accueil, nous proposons, en haut de la page, une bande déroulante et un panneau réalisé sous le logiciel de *Flash*⁸⁰. Cette bande a pour objectif de présenter brièvement le site : « *site consacré à la didactique du FOS, ressources pédagogiques, apprentissage collaboratif, formations des formateurs, formation à distance*, etc. » (critère de *guidage : brièveté*)

⁸⁰ Flash :

http://www.adobe.com/shockwave/download/index.cgi?P1_Prod_Version=ShockwaveFlash&Lang=French

3-1-2 Historique du FOS



Figure 36 : Rubrique *Historique* du FOS.COM

Dans cette rubrique, nous mettons l'accent sur le parcours historique et méthodologique du FOS notamment les étapes principales qui ont marqué son développement : français militaire, français scientifique et technique, français de spécialité, français instrumental, français fonctionnel, etc. (critère d'*homogénéité et de cohérence*). Dans ce contexte, nous soulignons des modèles d'apprentissage qui concernent certains développements de l'histoire du FOS. Notons aussi la présence d'une bibliographie des références de cette branche du FLE permettant aux enseignants et chercheurs d'aller plus loin dans leur recherche sur l'histoire du FOS. Les internautes peuvent facilement naviguer d'une étape à l'autre grâce aux liens proposés (critère de *charge de travail : actions minimales*)

3-1-3 Le profil du public

Nul ne peut nier l'importance du rôle des publics dans l'enseignement/apprentissage du FOS. C'est pourquoi, le site consacre une rubrique à part entière à déceler ses nombreuses particularités à savoir sa diversité, ses besoins langagiers, sa motivation, son temps limité et ses difficultés (critère de *guidage : Groupement/distinction entre items*). Pour chacune de ces caractéristiques, nous proposons une étude détaillée visant à mieux faire connaître la réalité des publics aux enseignants. Notons que les internautes peuvent revenir ou aller à la page d'accueil à partir de n'importe quelle page du site (critère de *contrôle explicite : contrôle utilisateur*)

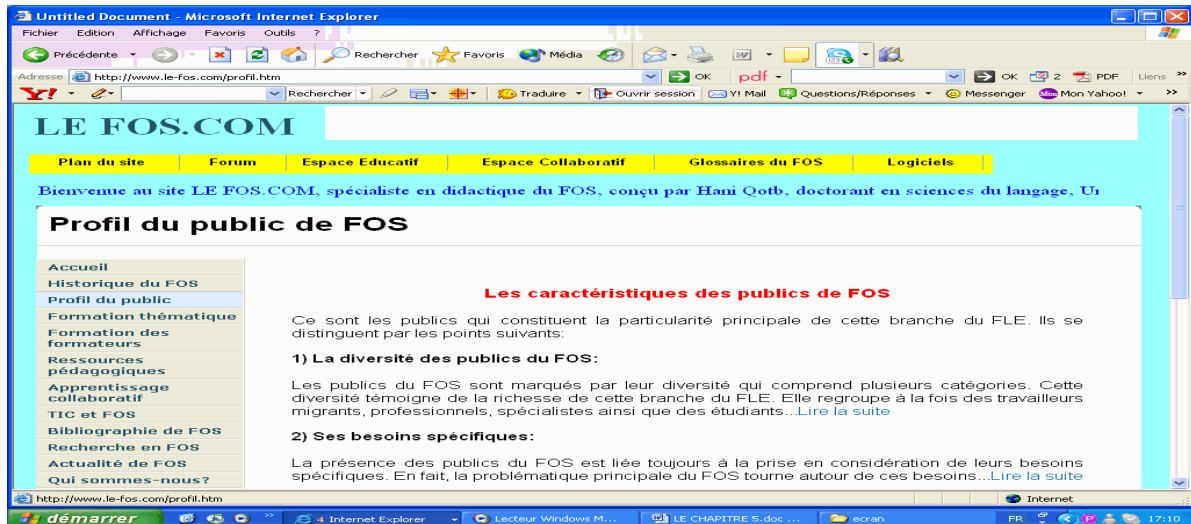


Figure 37 : Rubrique *Profil du public*

3-1-4 Formation thématique

Dans cette rubrique, nous avons élaboré une formation thématique basée sur l'utilisation des TIC pour permettre aux apprenants de faire les différents exercices proposés selon leur rythme et leur niveau en langue cible. Dans un premier temps, le site présente des exercices interactifs sur le français des affaires et deux dossiers thématiques qui sont accessibles pour tous les visiteurs du site. Ces exercices interactifs ont été élaborés grâce au logiciel de *Hot Potatoes*. Quant aux dossiers thématiques, ils portent sur *le commerce équitable* et *le monde des entreprises*. Chaque dossier thématique se compose de cinq exercices interactifs précédés par un document audio ou audiovisuel. Les exercices proposés ont pour but de développer les quatre compétences communicatives à travers des activités de QCM, d'association, de phrases lacunaires, de jeux de rôle, etc. En faisant ces exercices, les internautes peuvent recevoir du feedback à travers des messages de type « *C'est une bonne réponse, continuez* » et « *Ce n'est pas vrai, réessayez* » (critère de *gestion des erreurs*)

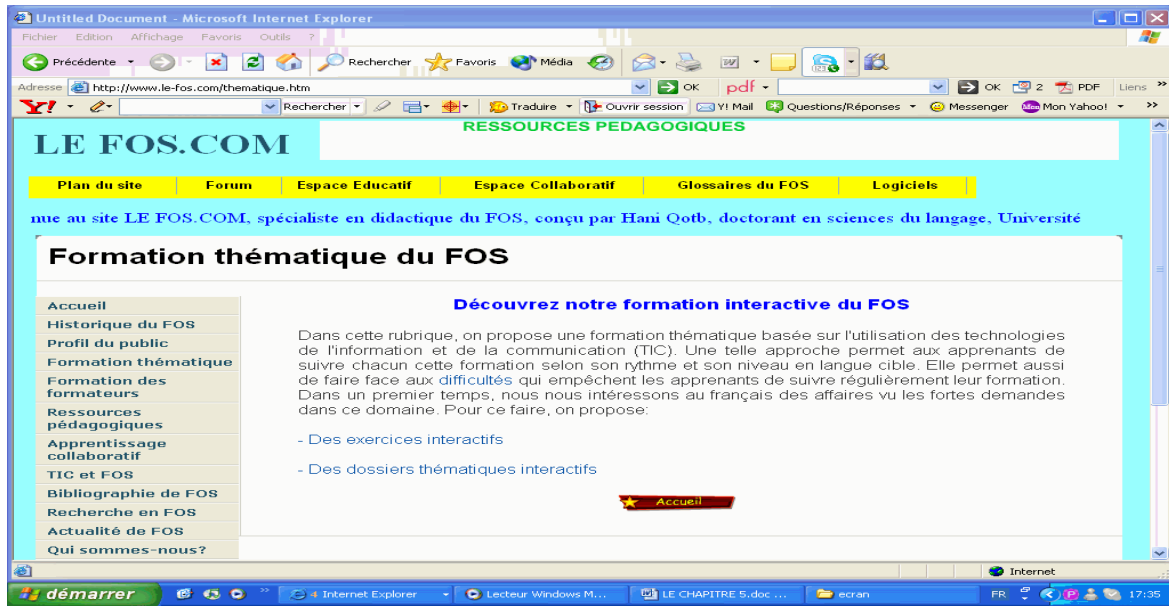


Figure 38 : Rubrique *Formation thématique du FOS*

3-1-5 Formation des formateurs

Nous avons déjà souligné que le manque de formation constitue une des difficultés qui freine le développement de l'enseignement/apprentissage du FOS. C'est pourquoi ce site met en relief la méthodologie d'élaboration des cours, expliquée de manière simple et compréhensible, en vue de faciliter la tâche aux concepteurs des cours. Dans chaque étape d'élaboration, nous avons élaboré des exemples de cours élaborés dans plusieurs domaines : le droit, les affaires, le tourisme, etc. De même, *Le FOS.COM* fournit des grilles d'analyse des besoins des publics ainsi que des liens vers d'autres sites traitant le même sujet. Une telle démarche n'est qu'un point de départ pour une formation des formateurs prenant en compte les spécificités du FOS

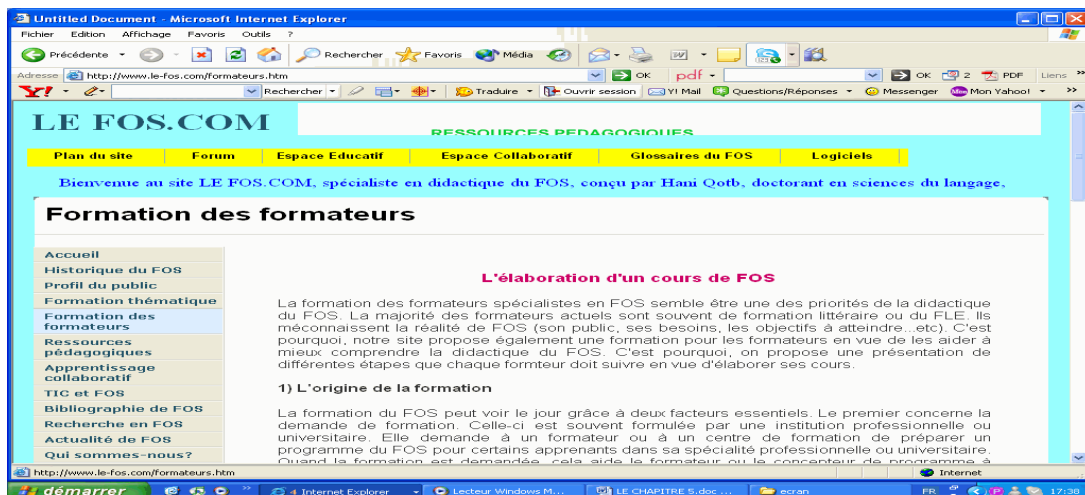


Figure 39 : Rubrique *Formation des formateurs*

3-1-6 Ressources pédagogiques

Rappelons que le formateur de FOS est souvent chargé de préparer des cours dans un domaine dont il ignore les spécificités. Pour aider les formateurs à faire face à cette difficulté, *LE FOS.COM* met à la disposition des enseignants un guide thématique des ressources de FOS. Il s'agit du guide que nous avons déjà élaboré dans le cadre de notre recherche (voir annexe 1). Grâce aux TIC, ce guide est devenu accessible pour un grand nombre d'enseignants. Vu la multiplicité des domaines du FOS, nous optons pour la sélection des six domaines les plus demandés par les publics de FOS à savoir : le français des affaires, le français du tourisme et de l'hôtellerie, le français juridique, le français médical, le français scientifique et technique et le français des relations internationales. Pour ces six domaines, le site propose des ressources pédagogiques : manuels, articles, cédéroms, articles en ligne, revues spécialisées, sites Internet et dictionnaires. Nous veillons à mettre à jour régulièrement les nombreuses ressources pour prendre en compte le développement de différents supports didactiques de FOS. Dans ce contexte, soulignons la facilité de naviguer au sein de cette rubrique pour trouver une ressource bien précise dans un domaine donné (critère de *charge de travail : actions minimales et critère d'adaptabilité : flexibilité*). Prenons l'exemple d'un enseignant qui cherche une revue en français d'affaires : trois clics (c) suffisent pour y accéder. Même à partir de cette page cible, l'enseignant a la possibilité d'accéder à d'autres ressources du français d'affaires. Ce parcours de navigation est souligné par le schéma présenté ci-dessous. Pour faciliter la quête d'un document sur le site, l'internaute peut utiliser le moteur de recherche proposé dans la rubrique *Recherche*.

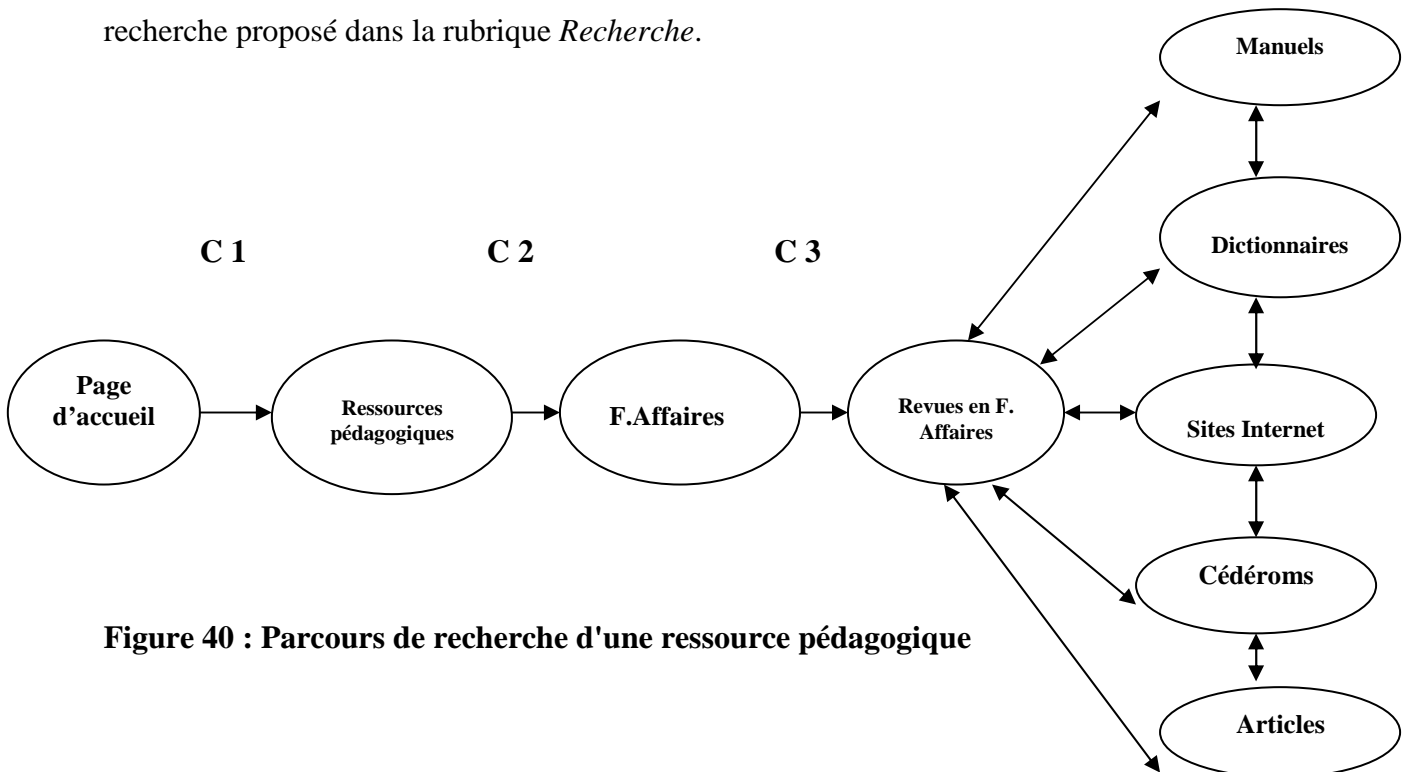


Figure 40 : Parcours de recherche d'une ressource pédagogique

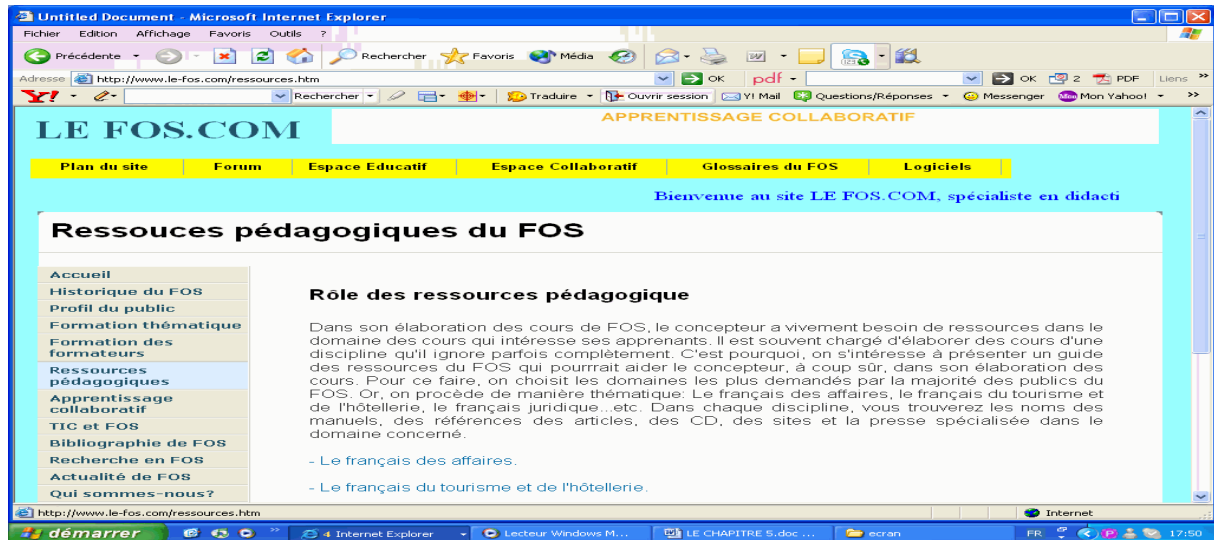


Figure 41 : Rubrique *Ressources pédagogiques*

3-1-7 L'apprentissage collaboratif

Dans cette rubrique, nous mettons l'accent sur les différentes dimensions de l'approche collaborative : ses apports pour les enseignants et les apprenants de FOS, ses conditions, certains exemples d'apprentissage collaboratif à distance, etc. Il s'agit de l'approche pédagogique que nous adoptons pour enseigner/apprendre du FOS à distance (voir chapitre 4)

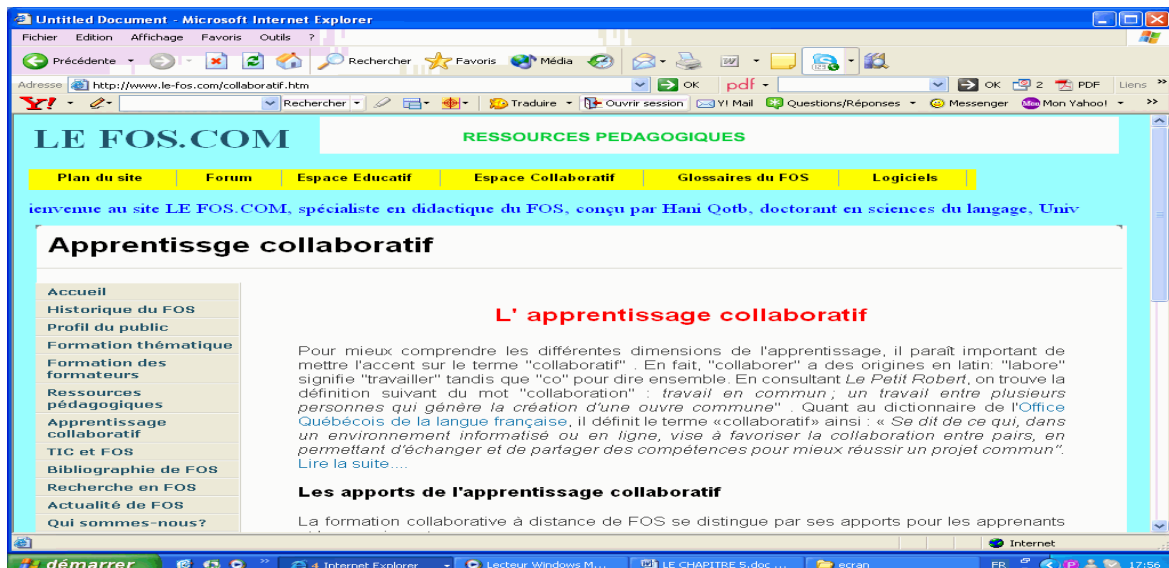


Figure 42 : Rubrique *Apprentissage collaboratif*

3-1-8 TIC et FOS

Dans cette rubrique, nous portons un grand intérêt au rôle que jouent les TIC dans l'enseignement/apprentissage du FOS. En vue de mieux faire connaître les apports des TIC aux enseignants et apprenants, *LE FOS.COM* met en relief des liens vers des articles des

spécialistes en TIC, des revues en ligne (*ALSIC, Tematic, Edunet, e-learning*, etc.) de même que des actes de colloques disponibles sur le Web

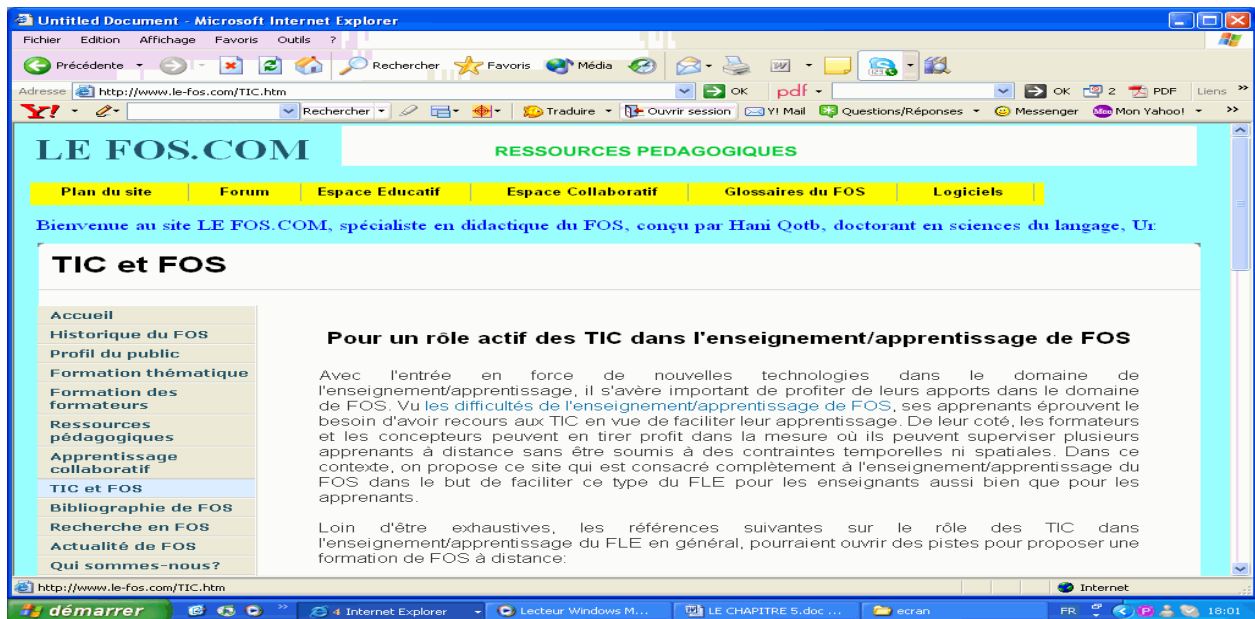


Figure 43 : Rubrique *TIC et FOS*

3-1-9 Bibliographie de FOS

Dans cette rubrique, le site propose aux chercheurs et aux enseignants la documentation nécessaire (articles, livres, revues et sites) afin de mieux connaître la didactique du FOS. La bibliographie du FOS se présente selon la nature du support (critère de *guidage : groupement/distinction entre items*). Nous proposons surtout des supports disponibles en ligne pour faciliter leur accès aux spécialistes de FOS :

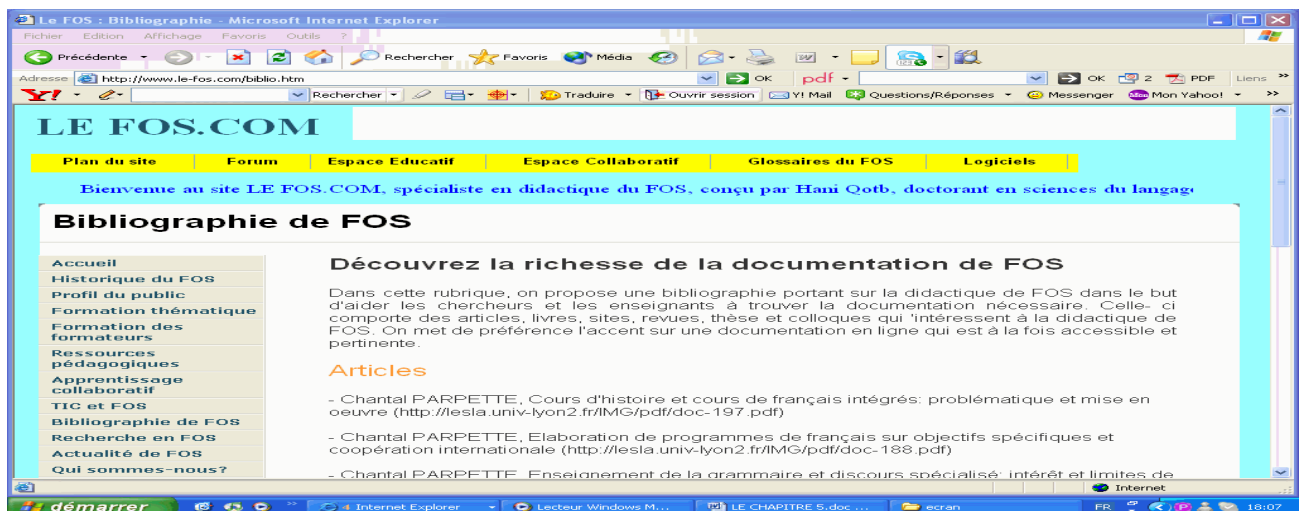


Figure 44 : Rubrique *Bibliographie de FOS*

3-1-10 Recherche en FOS

À travers cette rubrique, le FOS.COM vise à mettre les chercheurs au courant de derniers développements dans la recherche en FOS. Nous proposons des actes de colloques ou des liens vers des sites portant sur l'enseignement des langues étrangères à distance. Le site a la possibilité de publier les travaux des chercheurs en FOS (articles, mémoires, thèses, etc.). Une telle initiative a pour but de mutualiser les connaissances et les expériences entre les chercheurs dans le monde entier.

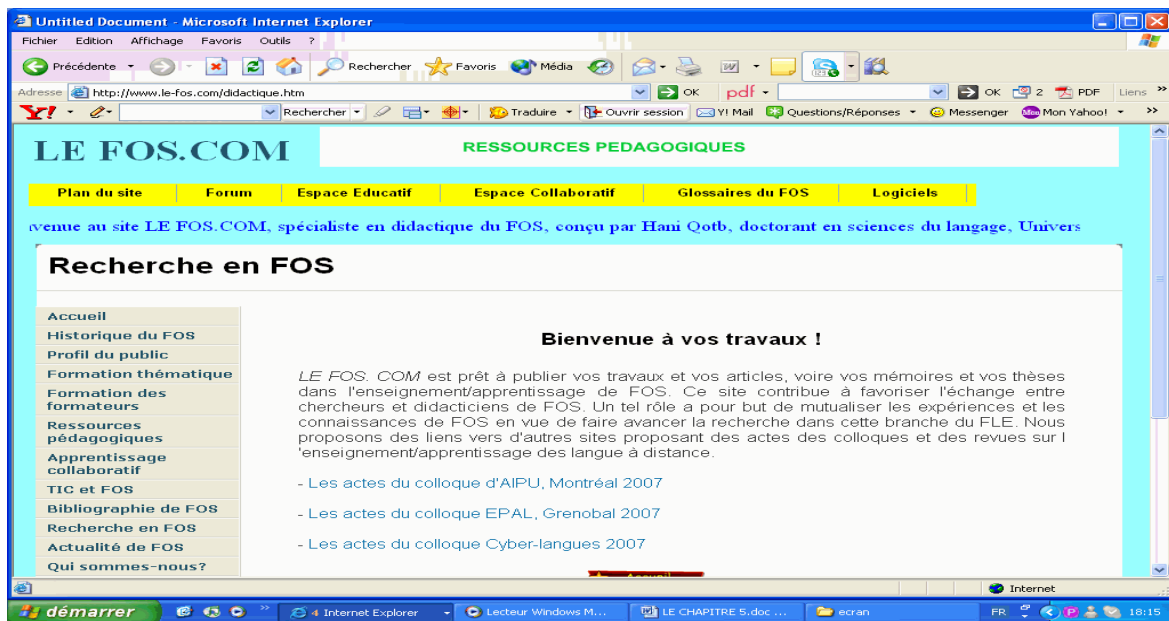


Figure 45 : Rubrique Recherche en FOS

3-1-11 L'actualité de FOS

Cette rubrique a pour mission de souligner les derniers événements concernant la didactique de cette branche du FLE : publication de nouveaux manuels ou d'articles, organisation de colloques ou de séminaires, etc. Il s'agit d'un point de communication et d'échanges entre intéressés.

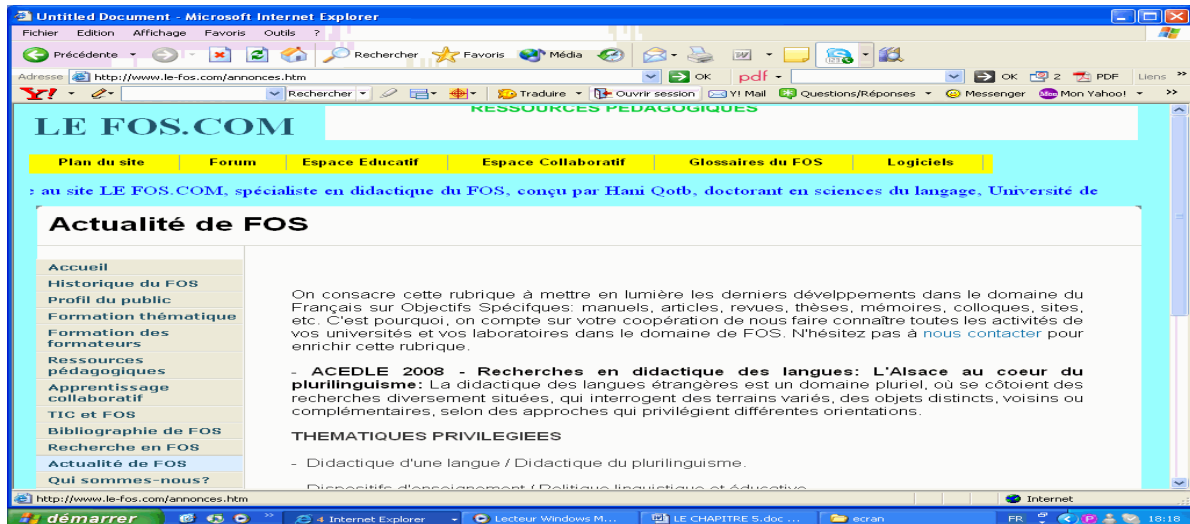


Figure 46 : Rubrique *Actualité de FOS*

3-1-12 *Glossaires de FOS*

Dans cette rubrique, nous avons élaboré deux types de glossaires : l'un est thématique dans un des domaines spécialisés de FOS (affaires, droit, médecine, etc.) et l'autre concerne la didactique des langues. Dans les deux cas, les glossaires proposés sont disponibles en ligne pour en faciliter l'accès aux internautes.

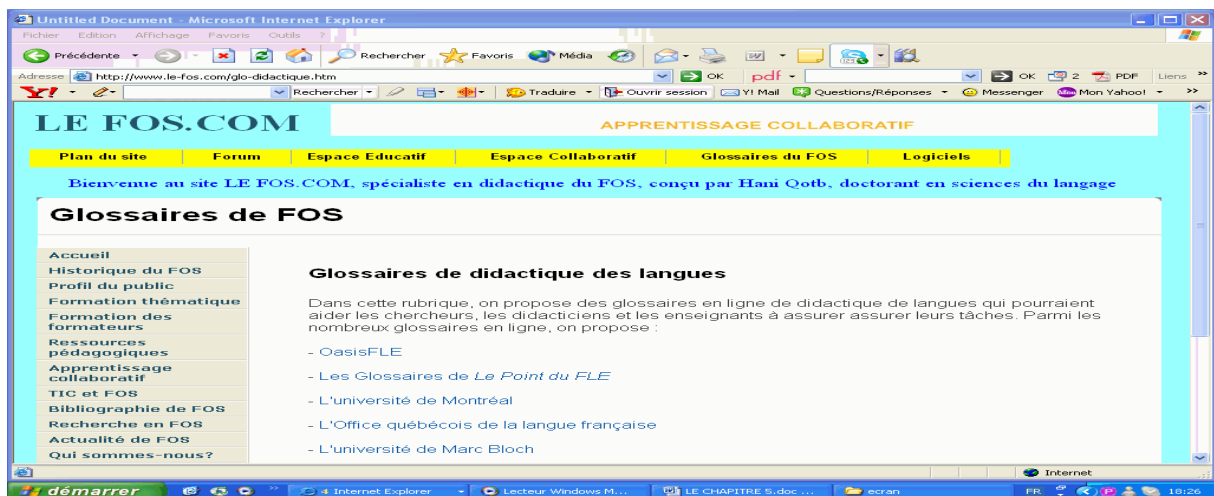


Figure 47 : Rubrique *Glossaire de FOS*

3-1-13 *Logiciels*

Dans cette rubrique, le site recense les différents logiciels nécessaires à toute formation à distance. Dans la plupart des cas, il s'agit de logiciels qui sont à la fois gratuits et téléchargeables en ligne (*Messenger, Skype, ICQ, Windows Media Player, etc.*)



Figure 48 : Rubrique Logiciels utiles

3-2 Les composantes dynamiques du site LE FOS.COM

Rappelons que les objectifs du site ne se limitent pas à proposer du contenu en ligne, il se veut aussi un lieu de multiples interactions entre les acteurs du FOS (apprenants, enseignants, chercheurs, etc.). Pour réaliser cet objectif, nous nous sommes intéressés, lors de la conception, à créer plusieurs espaces en vue de favoriser les échanges entre les utilisateurs de ce site. Pour ce faire, *Le FOS.COM* offre les trois espaces dynamiques suivants :

3-2-1 L'Espace collaboratif

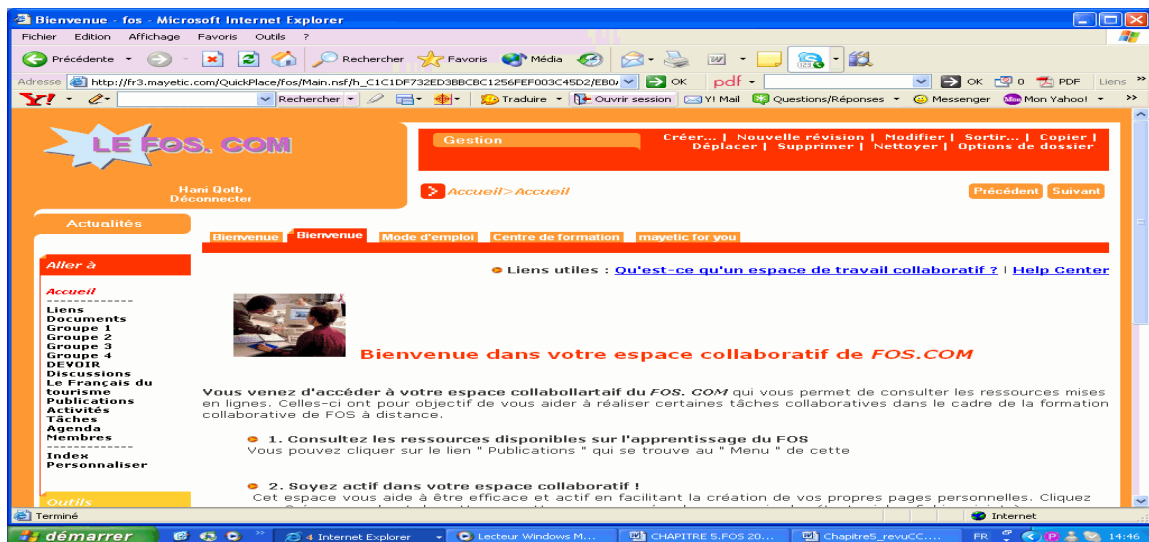


Figure 49 : Espace Collaboratif

Il s'agit d'un espace dont l'accès est réservé aux apprenants et intervenants de la formation collaborative proposée par le site. Pour y accéder, il faut un nom d'utilisateur et un mot de passe donné par le gestionnaire de l'espace collaboratif. Cet espace permet aux apprenants de travailler ensemble en vue de réaliser certaines tâches collaboratives dans leur domaine de spécialité. Dans le cadre de cet espace, le formateur a aussi la possibilité de proposer des ressources et des liens qui lui semblent utiles pour la formation suivie. Quant aux apprenants, ils peuvent consulter les ressources proposées en déposant leurs propres travaux pour qu'ils soient lus par les autres apprenants. Lors d'une formation collaborative à distance du français des affaires, le concepteur a créé quatre salles virtuelles destinées aux groupes d'apprenants. Chaque apprenant peut y laisser ses travaux pour qu'ils soient disponibles non seulement aux membres de son groupe mais aussi aux autres groupes. Nous détaillerons cette formation collaborative à distance dans le chapitre suivant.

3-2-2 L'Espace Éducatif

L'Espace Éducatif constitue la classe virtuelle du site où nous proposons des formations collaboratives de FOS à distance. Il s'agit d'un lieu marqué par ses fortes interactions entre les différents acteurs de ces formations. Pour garantir l'efficacité de ces interactions, il nous faut organiser des activités basées sur les échanges d'informations et le partage des connaissances. C'est pourquoi nous avons pensé à installer une plate-forme éducative.

3-2-2-1 Définitions de la plateforme

En fait, une plate-forme est l'ensemble de moyens (logiciels ou machines) d'un système d'information partagés visant à faciliter les échanges entre les différents acteurs. La littérature de formation à distance est riche en définitions de plate-forme. Nous nous contentons d'en citer quelques unes :

« La plate-forme de formation à distance est un dispositif qui permet de distribuer et de gérer des formations à distance. Il comporte généralement des fonctionnalités en matière de télé-tutorat et de production de matériel d'apprentissage. Certaines plates-formes disposent de possibilités permettant d'échanger facilement des informations avec d'autres plates-formes mais aussi avec les autres systèmes informatiques dont dispose l'entreprise. Les plates-formes permettent notamment la création de campus virtuels consacrés aux besoins particuliers de l'entreprise. » (Marchand & Depover, 2002)

Quant à *l'Office de la Langue Française*, il propose la définition suivante :

« Une plateforme de formation est un système informatique destiné à automatiser les diverses fonctions relatives à l'organisation des cours, à la gestion de leur contenu, au suivi des progrès des participants et à la supervision des personnes responsables des différentes formations ⁸¹ » (Dictionnaire- OLF : 2008)

Dans un numéro spécial de la revue *STICEF*, Sébastien George et Alain Derycke complètent cette définition en mettant l'accent sur les activités pédagogiques : « Une plateforme peut être vue comme un système qui permet de gérer et de donner accès à un ensemble d'activités et de ressources pédagogiques ». (George & Derycke, 2005)

3-2-2-2 Fonctionnalités de la plateforme

Quant aux fonctionnalités d'une plateforme de formation, elles sont nombreuses. *The British Educational Communications and Technologies Agency* (Becta, 2006) publie une étude intéressante intitulée *Learning platform technical specifications*⁸² où cette agence gouvernementale recense 45 fonctionnalités que toute plateforme de formation doit respecter. Elle vise à aider les établissements d'enseignement à choisir parmi les différentes plateformes disponibles selon leurs besoins. À titre d'exemple, nous citerons les fonctionnalités suivantes :

- héberger du contenu pédagogique (textuel ou multimédia),
- contrôler l'accès aux ressources,
- offrir des activités pédagogiques,
- faciliter les activités de tutorat et de pilotage de la formation,
- suivre les activités réalisées par les apprenants,
- réaliser des activités synchrones (ex : la messagerie instantanée)
- enregistrer les résultats d'apprenants,
- gérer les différentes ressources de la formation,
- gérer la communauté d'apprenants,
- favoriser les interactions au sein de la communauté d'apprenants,
- gérer les démarches administratives de la formation.

Il est important de souligner que la plate-forme se distingue aussi par la possibilité de réaliser des activités pédagogiques synchrones et asynchrones. Les activités asynchrones peuvent être :

⁸¹ Office de la Langue Française (OLF) : <http://granddictionnaire.com>

⁸² *The British Educational Communications and Technologies Agency* (Becta, 2006)
http://schools.becta.org.uk/upload-dir/downloads/techspec_learning_platforms_v1.pdf

- **Forum** : service permettant l'échange et la discussion sur un thème donné. Chaque utilisateur peut lire à tout moment les interventions de tous les autres et apporter sa propre contribution sous forme d'articles. (*Journal officiel du 16 mars 1999 "Vocabulaire de l'informatique et de l'Internet*),
- **Messagerie électronique** : Il s'agit d'échanger des messages comme des mès entre les participants à la formation,
- **Gestionnaire des ressources** : cette option donne la possibilité de gérer le contenu en ajoutant ou supprimant des fichiers textuels (sous format Word ou PDF) et multimédia (audio ou audiovisuel),
- **Calendriers et planification des activités** : le concepteur est capable d'organiser et de planifier les dates du début et de la fin de chaque activité,
- **Exercices ou tests effectués par l'apprenant** : au sein d'une plate-forme éducative, ce dernier a la possibilité de faire des exercices interactifs et des tests selon son rythme individuel,
- **Wiki** : un système de gestion de contenu de site Web qui rend les pages modifiables par les internautes autorisés. Les Wikis sont utilisés dans le but de favoriser l'écriture collaborative au sein de la communauté d'apprenants.
- **FAQ (Foire Aux Questions)** : une liste faisant la synthèse des questions récurrentes sur un sujet donné accompagnées de leurs réponses.

Quant aux activités pédagogiques synchrones, elles se déroulent en temps réel favorisant ainsi les relations interpersonnelles entre les participants à la formation. Parmi ces activités, on peut en citer :

- **Le clavardage ou messagerie instantanée** : il permet aux participants, connectés au réseau informatique d'échanger des messages textuels en temps réel,
- **La téléconférence** : une option qui permet à l'enseignant d'organiser une réunion ou une conférence à distance entre plusieurs apprenants pour aborder un sujet donné.

Soulignons que les différents outils proposés sur les plateformes visent, entre autres, à établir des relations entre les différents participants. « *En fait, l'activité du réseau c'est-à-dire, la mise en relation de ses membres dépend aussi de l'usage d'outils communicatifs proposés par la plateforme. Et c'est bien cette potentialité de mise en réseau des membres étudiants qui*

représente une innovation intéressante dans l'enseignement à distance. C'est pourquoi la plateforme propose des outils de communication qui ouvriront des espaces d'échanges entre les acteurs de la formation, enseignants, tuteurs » (Charnet & Bonu, 2006). Dans ce contexte, il paraît important de souligner les différentes dénominations des plateformes de formation. Ces dénominations sont d'origine anglo-saxonne. Selon Ertoran (2006), il s'agit de trois sigles principaux à savoir :

- LMS : (Learning Management System)

Il s'agit d'un système Internet de gestion de contenu qui donne aux apprenants la possibilité d'avoir accès à des cours mis à leur disposition par un formateur à travers un navigateur. Ce type de plateformes regroupe *WebCT*, *Ganesha*, *Claroline* et *Moodle*.

- CMS : (Content Management System)

C'est un système de gestion de contenu permettant la publication de contenus multimédia. Il se distingue par la présence d'une base de données qui sert à stocker les différents contenus. Parmi les plateformes de type *CMS*, nous citerons *SPIP* (Système de publication pour Internet), *Joomla* et *Typo 3*.

- LCMS (Learning Content Management System)

Il s'agit d'un système intégré de formation à distance qui utilise toutes les fonctionnalités d'un *LMS* et d'un *CMS* (Greenberg, 2002). Il comprend une interface permettant la production de cours à partir de catalogues d'objets pédagogiques. *Topclass* et *Simplylearn* sont les exemples les plus connus de *LCMS*.

3-2-2-3 Le choix d'une plate-forme éducative

Vu la multiplicité des plates-formes proposées dans le monde informatique, le choix d'une plate-forme adéquate aux besoins de notre recherche n'était pas une tâche facile à réaliser. Ces plates-formes se divisent en deux catégories. La première concerne les plates-formes disponibles sur le Web sous licence, une notion qui date des années 80 et donne le droit à recopier ce type de logiciels, les utiliser, les modifier selon ses besoins et les redistribuer. Parmi les nombreuses plates-formes de sous licence, citons :



- **Claroline**⁸³ :

Élaborée en 2000 à l'Université Catholique de Louvain en Belgique, cette plate-forme est disponible en 35 langues et présente dans près de 80 pays. Elle fonctionne selon le concept associé à un cours ou à une activité pédagogique. Dans chaque espace de cours, le formateur a la possibilité de décrire le cours proposé, de publier des documents, de gérer des forums, d'élaborer des parcours pédagogiques, de proposer des travaux à rendre en ligne, etc. *Claroline* offre une gestion sobre et intuitive des outils et des espaces d'administration. La gestion quotidienne de la plate-forme ne requiert aucune compétence technique particulière. Elle s'installe aisément et l'usage d'un navigateur Internet permet de gérer les différents espaces ainsi que les utilisateurs enregistrés.

- **Ganesha**⁸⁴ : 

Il s'agit d'une plate-forme de téléformation ou LMS (*Learning Management System*) qui a été créée par le groupe *Aména* en 2001. *Ganesha* permet de créer des parcours individualisés pour les apprenants et organise les activités et les ressources pédagogiques autour de l'apprenant plutôt qu'autour du contenu. Le concepteur définit les parcours pédagogiques composés de séquences.

- **Moodle**⁸⁵ : 

Basée sur le *Learning Management System* (LMS), *Moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) fut créé par Martin Dougiamas en 2002 à l'Université de Curtin en Australie. Traduite en 60 langues, *Moodle* est utilisé par 12000 sites dans 120 pays, ces chiffres reflètent clairement le succès réalisé par cette plate-forme dont les fondements philosophiques trouvent leurs origines dans le socioconstructivisme. Dans ce contexte, le rôle du concepteur consiste à créer un environnement pédagogique permettant aux apprenants de construire leurs connaissances et leurs performances à partir de leurs contextes professionnels et universitaires.

⁸³ Site du *Claroline* : <http://www.claroline.net/fr>.

⁸⁴ Site d'*Anemalab* : <http://www.anemalab.org/ganesha/index.htm>

⁸⁵ Site de *Moodle* : <http://moodle.org/>



- **Prométhée**⁸⁶ :

C'est une plate-forme éducative et administrative dont l'origine était un projet visant à fournir un intranet-extranet pour les établissements de l'enseignement public. Pour une taille de 3 Mo, cet Espace Numérique de Travail (ENT) propose plusieurs services de diffusion d'informations : e-Groupes, forums de discussion, système de chat, dépôt et partage de ressources, système de publication (type *Spip*), espace de travail partagé, sondages, portefeuille de compétences, gestion d'absences, mise en ligne des ressources pédagogiques, etc. La gestion des droits dans *Prométhée* est librement inspirée de celle des systèmes *Unix*. Tous les liens sensibles (accès aux services, documents, ressources, etc.) possèdent un propriétaire unique (appelé modérateur) qui détient les droits de lecture, d'écriture et de suppression sur les liens qu'il a déjà créés.

Quant à la deuxième catégorie de plates-formes éducatives, elles sont disponibles sous licence propriétaire que nous devons acheter avant de les utiliser, copier ou télécharger. Dans une telle situation, ce sont souvent des institutions universitaires ou professionnelles qui ont les moyens financiers pour acheter les droits d'auteurs. Parmi ces plates-formes dites payantes, citons :



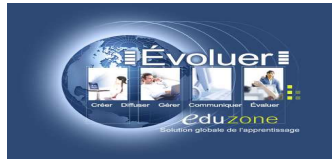
- **ACOLAD**⁸⁷ :

Il s'agit d'une plate-forme éducative qui a été élaborée grâce aux travaux de recherche à l'Université de Louis Pasteur de Strasbourg. Son interface est entièrement graphique dans la mesure où il repose sur une métaphore spatiale. *Acolad* (Apprentissage collaboratif à distance) met en scène les lieux habituels de formations : amphithéâtre, salle des professeurs, bureaux personnels, salles de séminaires, etc. Les déplacements se font dans un environnement vu d'en haut. Les plans qui montrent la structure architecturale du site mènent dans les espaces meublés d'outils. Cette plate-forme permet l'édition et la mise à disposition de cours. De plus, cet environnement virtuel propose un cadre pour instituer des apprentissages en petits groupes. Les étudiants coopèrent à la résolution de problèmes, à l'étude de cas ou au

⁸⁶ Site *Prométhée* : <http://promethee.eu.org/>

⁸⁷ Site de la plateforme *Acolad* utilisée par l'Université de Louis Pasteur : <http://demoacolad.u-strasbg.fr/>

traitement de situations d'apprentissages. Le travail collaboratif se développe à la fois de manière synchrone et asynchrone dans des lieux créés sur mesure.



- **EduZone**⁸⁸ :

Cette plate-forme offre aux individus d'une même organisation ou d'un secteur d'activité donné, une structure propice à l'apprentissage en ligne. L'intégration de divers outils de collaboration électronique tels que: le clavardage, les forums de discussion et la vidéo conférence favorisent les communications ainsi que l'apprentissage collaboratif. Ses différentes fonctionnalités permettent de créer des contenus, diffuser des cours, communiquer en communauté virtuelle, évaluer la performance des apprenants, etc. *EduZone* s'inspire de principes ergonomiques afin d'offrir un cadre de travail convivial et intuitif. Cette plate-forme de type **LMS** (*Learning Management System*) et **LCMS** (*Learning Content Management System*) propose une approche technologique et repose sur une structure de base de données de type **CRM** (*Customer Relationship Management*) et **ERP** (*Entreprise Resource Planning*). Cette structure éprouvée gère l'ensemble des processus et éléments d'information entourant la formation, et ce, afin d'offrir une solution globale d'apprentissage.



- **DECclic**⁸⁹ :

La plateforme *DECclic* permet un prolongement de la classe traditionnelle grâce à ses nombreux outils de diffusion, de communication et d'évaluation. Elle peut être utilisée pour des projets de grande envergure, tout comme elle peut servir comme outil d'appoint. Elle propose une messagerie interne permettant de joindre un groupe d'un seul clic sans les aléas du courriel. Ses forums de discussion favorisent les échanges et la collaboration entre les étudiants. Son module de clavardage permet la discussion en direct. Des espaces privés et partagés permettent le dépôt de documents ou de pages Web. Chaque utilisateur a le droit à un espace privé et peut même créer une page Web en quelques minutes grâce à un éditeur en ligne.

⁸⁸ Site d'Eduzone : <http://www.eduzonesolution.com/fr/index.html>

⁸⁹ Site de Decclic : <http://www.decclic.qc.ca/?05036A13-EC22-4847-9598-591CB37F1D>

- **Blackboard**⁹⁰ : 

D'abord appelée *WebCT*, cette plate-forme a été conçue pour les établissements spécialisés dans l'enseignement. Elle offre des fonctionnalités permettant de gérer de manière optimale des programmes d'éducation à distance, adaptés au Web ou hybrides. Ce système, qui compte parmi les environnements éducationnels les plus connus, constitue une base pour la gestion et le partage de contenu, les examens en ligne, le suivi des étudiants, la gestion d'activités et de portefeuilles, ainsi que la collaboration virtuelle. La fonctionnalité multilingue du système permet d'obtenir un environnement en ligne plus adapté à la culture et aux besoins de chaque utilisateur.

Après cette courte présentation des plateformes, il nous fallait étudier, voire tester, en poste local, les différentes fonctionnalités de plusieurs plates-formes. Cette étape d'expérimentation nous a permis de mieux comparer les avantages et les inconvénients de ces ENT tout en vérifiant que la plate-forme sélectionnée s'accorde avec l'approche collaborative adoptée par notre recherche en FOS. Notre analyse nous a amené à choisir la plateforme collaborative de *Moodle*.

3-2-2-4 Pourquoi installer Moodle dans l'Espace Éducatif du site ?

Plusieurs raisons justifient notre choix. D'abord, son concepteur, Martin Dougiamas, a été influencé, dans le cadre de ses études doctorales, par les apports du socioconstructivisme dans la pédagogie en ligne. Rappelons que selon ce courant pédagogique, la connaissance est « construite » dans l'esprit de l'apprenant et non retransmise à travers des formateurs ou des livres (voir chapitre 4). En fait, la philosophie de *Moodle* n'est que l'application des idées déjà abordées dans le chapitre précédent.

Ensuite, nous constatons que *Moodle* présente des fonctionnalités partagées avec les autres plates-formes à savoir : la gestion des ressources et les forums ainsi que neuf modules (*Devoir, Sondage, Test, Wiki, Chat, Journal, Leçon* et *Glossaire*). Soulignons aussi que *Moodle* gère les exercices interactifs élaborés sous *Hot Potatoes*, ce qui permet à l'enseignant de savoir les résultats de chaque apprenant. Il est à noter que cette plate-forme est modulable d'autant plus qu'elle peut répondre aux besoins aussi bien pour un enseignant que pour une institution académique.

⁹⁰ Site de *Blackboard*: <http://www.blackboard.com/us/index.Bb?SERV1>

Lors de l'installation, la plate-forme propose 14 formes d'interfaces parmi lesquelles l'enseignant peut en choisir une selon ses besoins. Aujourd'hui, le développement de *Moodle* est fortement influencé par les demandes de la communauté d'administrateurs et d'utilisateurs (enseignants et pédagogues) de *Moodle*. On peut développer de nouveaux modules facilement puisque *Moodle* s'appuie sur le PHP, le langage de script le plus utilisé dans le monde d'Internet. Cette plate-forme présente aussi une interface très conviviale pour les enseignants, apprenants et administrateurs et la prise en main rapide permet de maîtriser les différentes fonctionnalités. Conçue dans une perspective mondiale, chaque installation comporte 40 langues que le formateur peut changer selon les besoins de ses apprenants. Toujours dans l'approche constructiviste, la plate-forme propose plusieurs outils favorisant le travail collaboratif d'une communauté sur un projet d'apprentissage (forums, wiki et fil RSS). De même, *Moodle* est équipée de filtres permettant d'utiliser facilement des fichiers multimédias. Dans la rubrique « *Rapports* », la plate-forme fournit à l'enseignant l'historique des usages des apprenants facilitant ainsi le suivi de leurs activités.

Enfin *Moodle* est marquée par la gestion dynamique de l'apprentissage dans la mesure où chaque cours se présente comme un portail composé de blocs que le tuteur peut afficher à sa guise au cours de la formation en vue d'éviter toute surcharge informationnelle. À partir de ces arguments, nous avons estimé efficace d'installer *Moodle* dans *l'Espace Éducatif* dont la page d'accueil se compose des rubriques suivantes : *Catégories de cours*, *Menu principal*, *Présentation de l'Espace Éducatif*, *Calendrier*, *Prochains événements*, *Brèves*, *Utilisateurs en ligne*, *Dernières Nouvelles* et *Activité Récente*. Dans un premier temps, nous avons créé cinq catégories de cours les plus demandées par les publics de FOS : Français des affaires, Français du tourisme et de l'Hôtellerie, Français juridique, Français médical et Français des relations internationales. Soulignons que l'accès est restreint aux intervenants des différentes formations (enseignants et apprenants) qui doivent avoir un mot de passe pour y accéder. La page d'accueil de *l'Espace Éducatif* se présente ainsi :

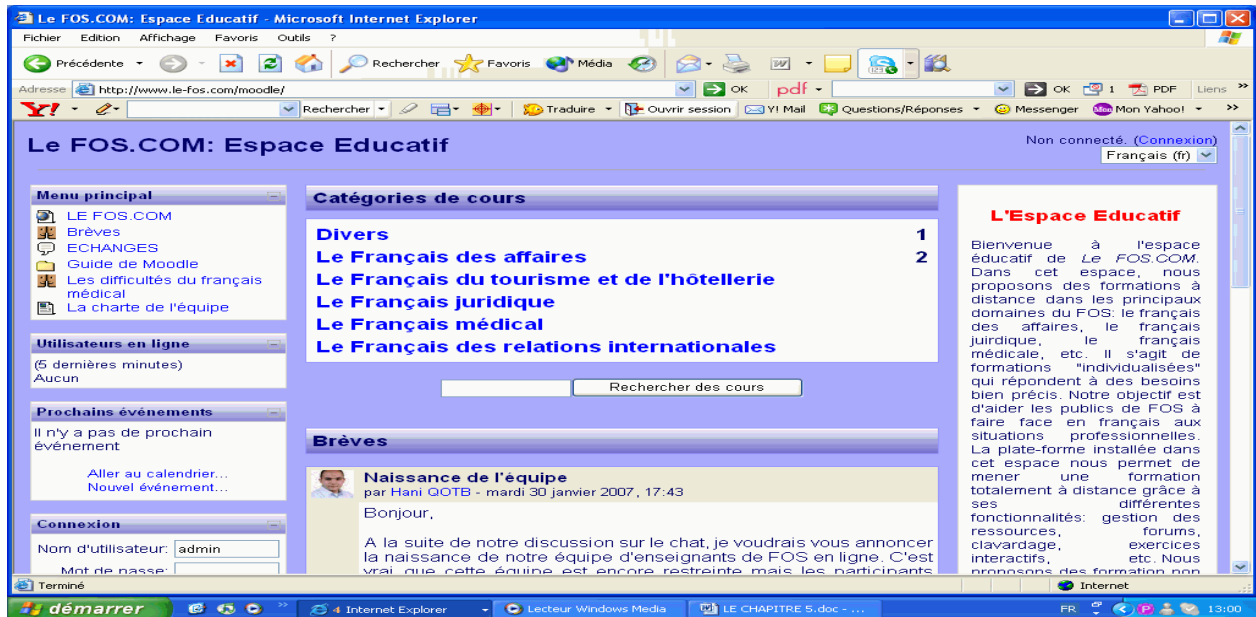


Figure 50 : Espace Éducatif

C'est grâce à l'*Espace Éducatif* que nous avons réussi à mener efficacement notre formation collaborative de FOS à distance. Celle-ci a été élaborée à l'attention des étudiants en Master 2 d'économie à l'Université d'Alexandrie en Égypte. Nous avons utilisé les différents modules de la plate-forme (forums, chat, sondage, exercices interactifs, etc.) en vue d'animer les activités de cette formation innovante qui se compose de trois sessions. Nous analyserons en détail cette formation collaborative à distance du français des affaires dans le chapitre suivant.

3-2-3 Le Forum du FOS.COM

Il s'agit d'un espace d'échanges, d'une part entre le concepteur du site et les internautes sur le contenu et les différentes activités proposées par *LE FOS.COM* et d'autre part entre les intéressés du FOS eux-mêmes sur la réalité de cette branche du FLE. Grâce à la simplicité de son interface, le Forum donne à tout internaute la possibilité de s'inscrire rapidement en fournissant un nom d'utilisateur et un mot de passe. Ces derniers lui permettent de participer au forum en écrivant des messages ou en répondant à d'autres messages.

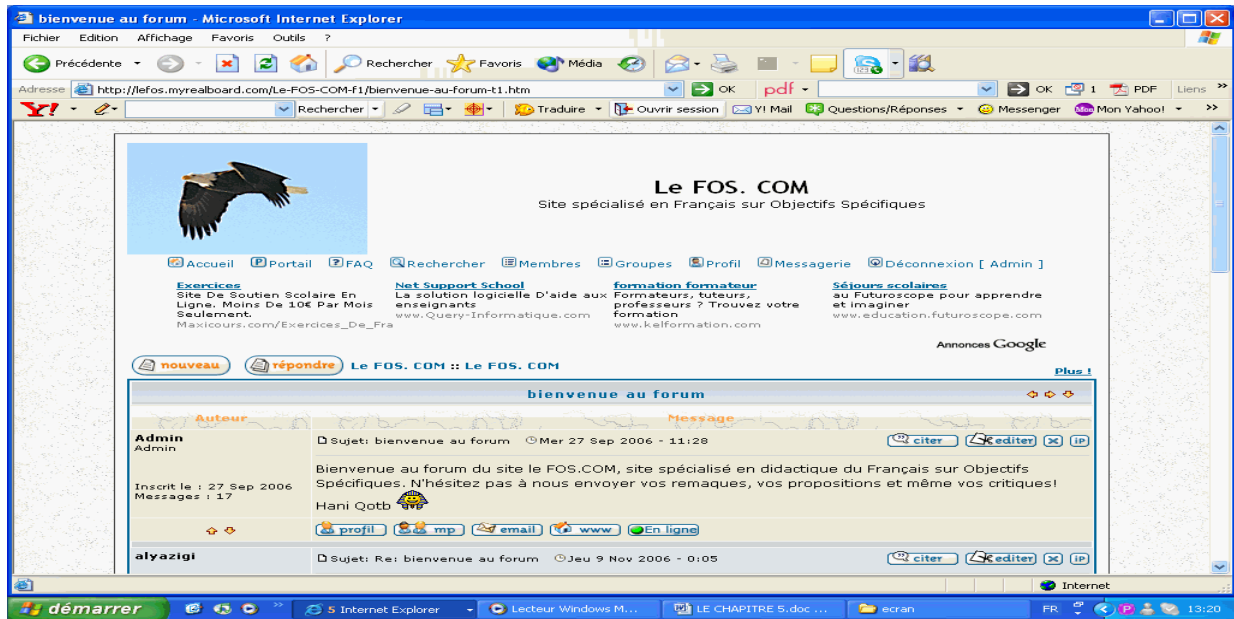


Figure 51 : Le Forum du FOS.COM

4- Le référencement du site

Depuis sa mise en ligne, le FOS.COM n'a pas tardé à être référencé par les deux principaux moteurs de recherche : Google⁹¹ (deuxième lien) et Yahoo⁹² (premier lien). D'autre part, il est à souligner que certains sites spécialistes en FLE/FOS ont référencé le site dans leurs rubriques des ressources pédagogiques. Parmi ces sites, citons à titre d'exemple : *Edufle*⁹³, *Alsic*⁹⁴, *Thot*⁹⁵ et *NITC.org*⁹⁶. D'autres sites, à l'instar de *Langues Modernes*⁹⁷, soulignent les différentes rubriques du site :

⁹¹ Le Lien du FOS.COM proposé par Google: <http://www.google.fr/search?hl=fr&q=le+fos&meta>

⁹² Le Lien du FOS.COM proposé par Yahoo : <http://fr.search.yahoo.com/search?ei=utf-8&fr=slv1-mdp&p=le%20fos>

⁹³ Le site *EduFLE.net* : <http://www.edufle.net/-FOS-Activites-et-exercices-de-FLE->

⁹⁴ Le site d'*Alsic* : http://alsic.u-strasbg.fr/toiltheque/rubrique.php3?id_rubrique=32

⁹⁵ *Thot* : <http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=26914>

⁹⁶ Le site de *Ntic.org* : <http://isef.ntic.org/nouveau.php>

⁹⁷ Le site de la revue *Langues Modernes* : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article963>

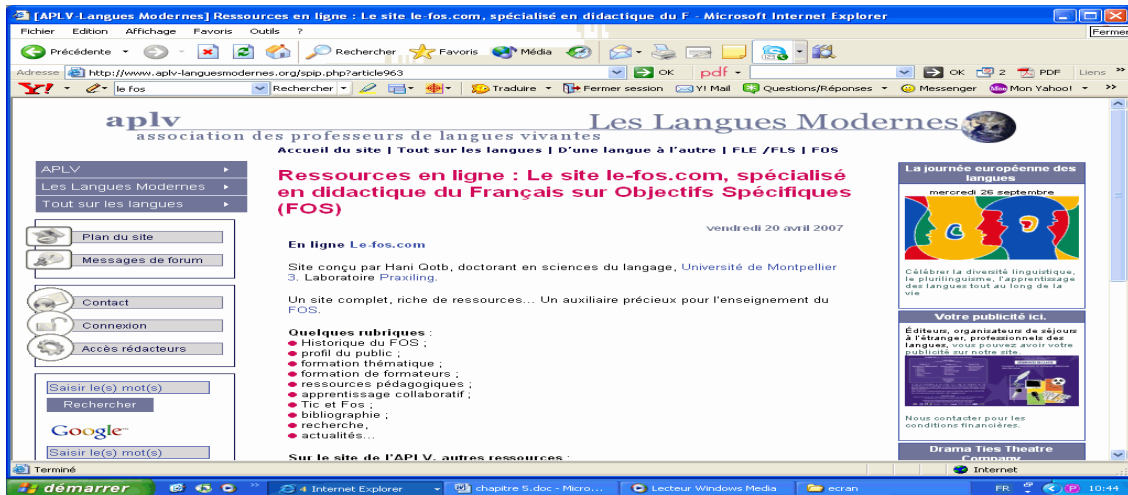


Figure 52 : Le référencement du FOS.COM par le site *Les Langues Modernes*

Reste à noter que l'Agence Universitaire de la Francophonie⁹⁸ (AUF) a récemment référencé *le FOS.COM* dans son guide des ressources pédagogiques en ligne :

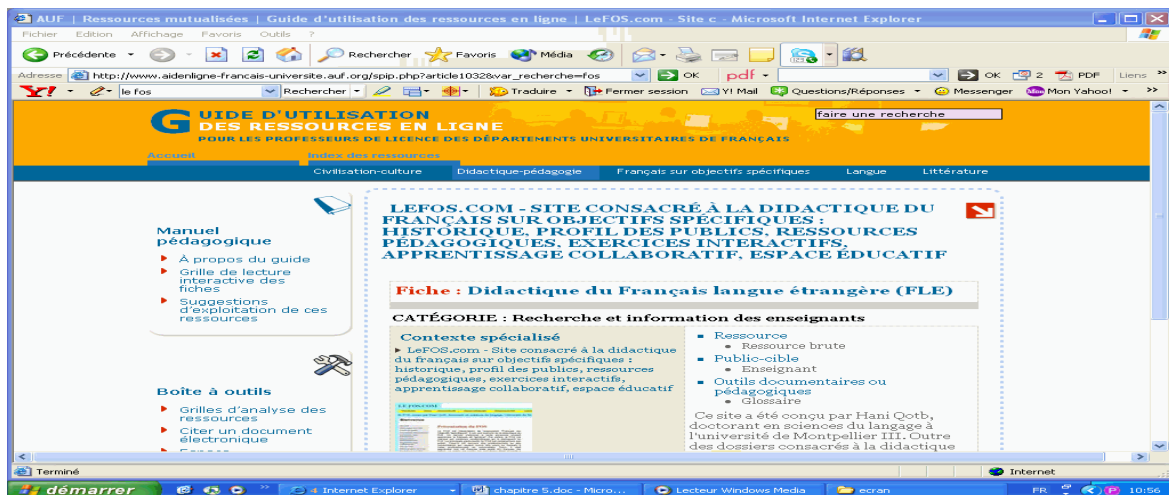


Figure 53 : Le référencement du FOS.COM par Le Guide d'utilisation des ressources en ligne de l'AUF

Il est important de préciser que notre travail ne s'arrête pas à la conception et à la mise en ligne du site mais nous nous occupons aussi de la mise à jour du contenu tout en assurant une veille quant aux développements du FOS : mettre à jour le contenu du site, suivre l'actualité (colloques, séminaires, thèses, etc.), proposer de nouveaux supports (manuels, sites Internet, etc.), chercher de nouvelles ressources pédagogiques, animer le forum, répondre aux remarques des internautes, etc. Mais le rôle du FOS.COM ne se limite pas à ces tâches, notre action va plus loin en mettant en pratique nos idées développées dans les chapitres précédents notamment celle de proposer des formations collaboratives de FOS à distance.

⁹⁸ Le site du Guide d'utilisation des ressources en ligne de l'Agence Universitaire de la Francophonie : http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?article1032&var_recherche=fos

5- Les réactions suscitées par le FOS.COM

Depuis la mise en ligne de FOS.COM, les réactions suscitées sont nombreuses d'autant plus que les spécialistes en FOS ont réagi à la naissance de ce site. Certains ont apprécié cette initiative visant à promouvoir l'enseignement/apprentissage du FOS. C'est le cas de ces messages que nous avons reçus :

« Toutes mes félicitations pour votre site, je viens de le parcourir rapidement, il se présente de manière structurée et rationnelle, il interpelle et sollicite pour une participation, ce qui est en soi excellent. Je le regarderai certainement de plus près et vous communiquerai mes impressions. Je tenais surtout par ces quelques lignes à vous féliciter et vous souhaiter bonne continuation pour cette excellente initiative. Je transmets l'adresse du site à tous ceux qui sont susceptibles de s'intéresser au FOS. Très cordialement, H.F» (Message reçu le 9 novembre 2007)

« C'est magnifique, enfin un bon regroupement de ressources et de problématiques pour tous! F.MD» (Message reçu le 7 octobre 2007)

D'autres spécialistes en FLE/FOS se sont exprimés à propos de ce site en mettant l'accent sur des propositions en vue d'alimenter ce nouveau-né du Web. C'est le cas du message suivant où l'internaute souligne la nécessité des activités interculturelles que nous comptons élaborer pour enrichir le contenu du site :

« Ce site est intéressant bien qu'il demande à être fourni. Mais il est encore jeune et ne demande qu'à grandir! Pour cela je pense qu'il serait bon d'y faire figurer des activités diverses et pas seulement des questions à choix multiples, des vrais faux, des textes à trous ou des exercices de liaisons. Je crois par exemple que des activités mettant en jeu la connaissance et la rencontre interculturelle seraient très enrichissantes car elles prendraient en compte les divers aspects des cultures françaises et égyptiennes. L'apprentissage passerait aussi par une rencontre culturelle. Plus les activités sont variées, plus le site est attrayant. P.T» (Message rédigé dans le forum du site, le 17 octobre 2007)

Notons que les interactions entre les internautes et le concepteur du site jouent un rôle important dans l'amélioration de l'ergonomie de FOS.COM. Ainsi une autre enseignante du FLE nous a fait une remarque sur la surcharge textuelle dans la page d'accueil du site qui doit, selon elle, susciter l'intérêt des internautes. Voici son message :

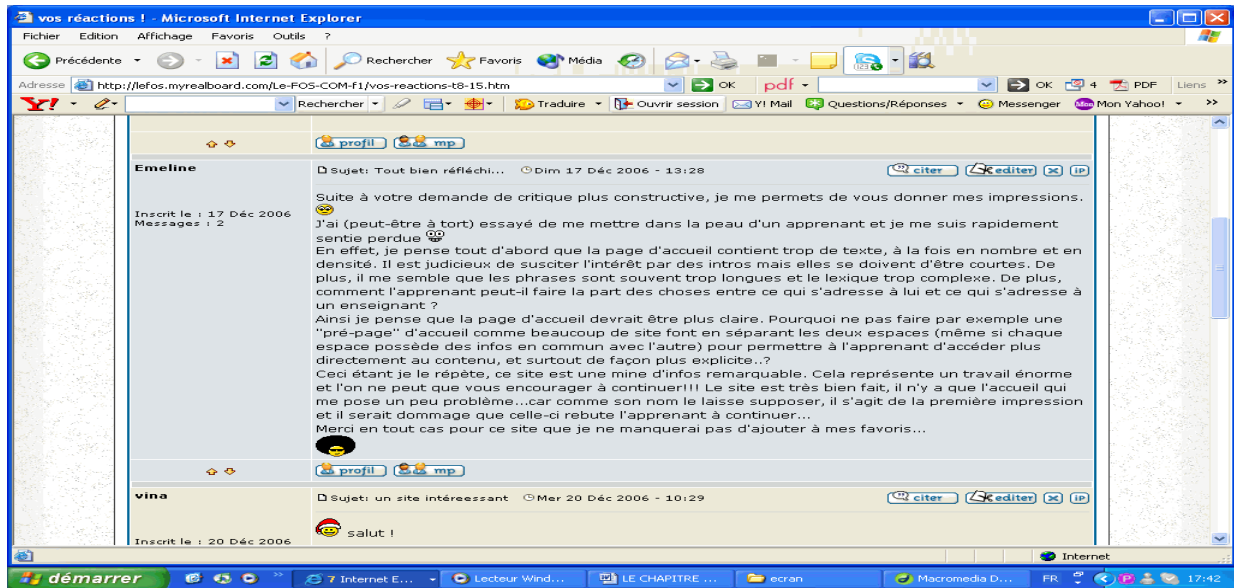


Figure 54 : Critique de la surcharge informationnelle de la page d'Accueil

Nous avons pris cette remarque en considération lors de la mise à jour du site où nous avons allégé la charge textuelle de la page d'accueil. Celle-ci est devenue à la fois plus attractive et plus claire.

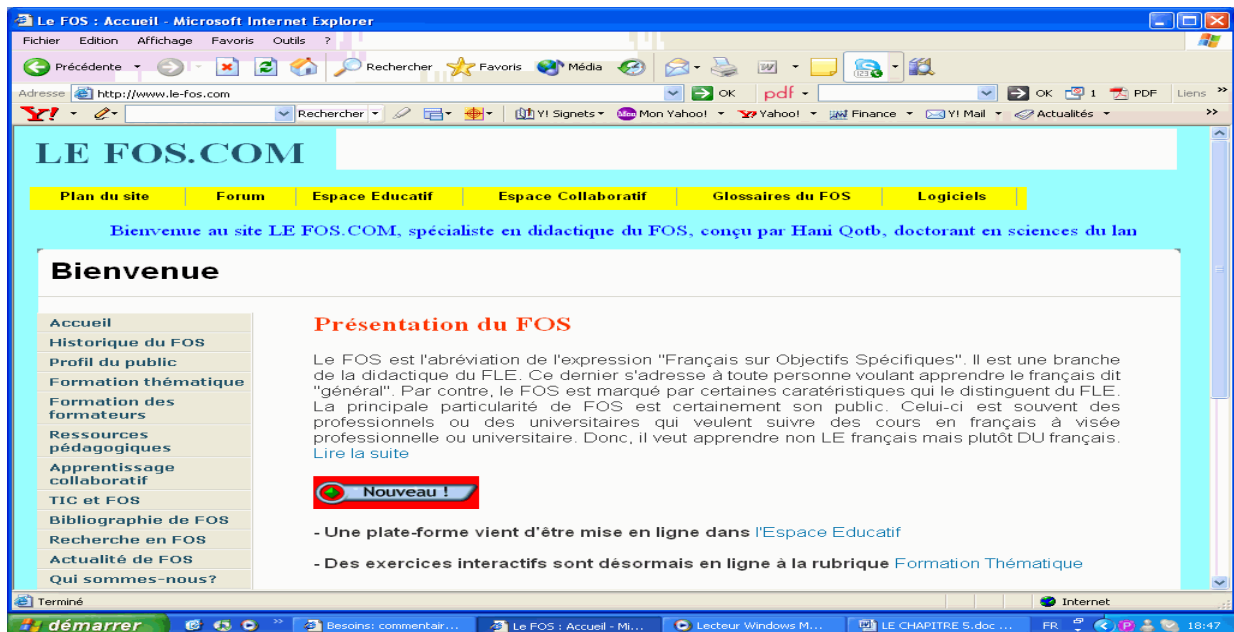


Figure 55 : Allègement de la surcharge informationnelle de la page d'Accueil

D'autres internautes ont reproché au site le manque d'exercices interactifs dans la rubrique *Formation Thématique*. Il paraît important de préciser que l'élaboration et la gestion d'un site éducatif sont avant tout un travail d'équipe étant donné qu'il y a beaucoup de tâches à réaliser : collecte de données, sélection des éléments pertinents, élaboration des activités, etc. En proposant ces exemples d'exercices interactifs, notre objectif est de donner aux apprenants

et enseignants des exemples des potentialités des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FOS. En plus, nous avons réalisé beaucoup d'exercices interactifs (43) dans le cadre de notre formation collaborative à distance du français des affaires mais leur accès est réservé uniquement aux intervenants (enseignant et apprenants). D'ailleurs, une autre internaute a répondu à cette critique en appelant les enseignants intéressés à enrichir le site :

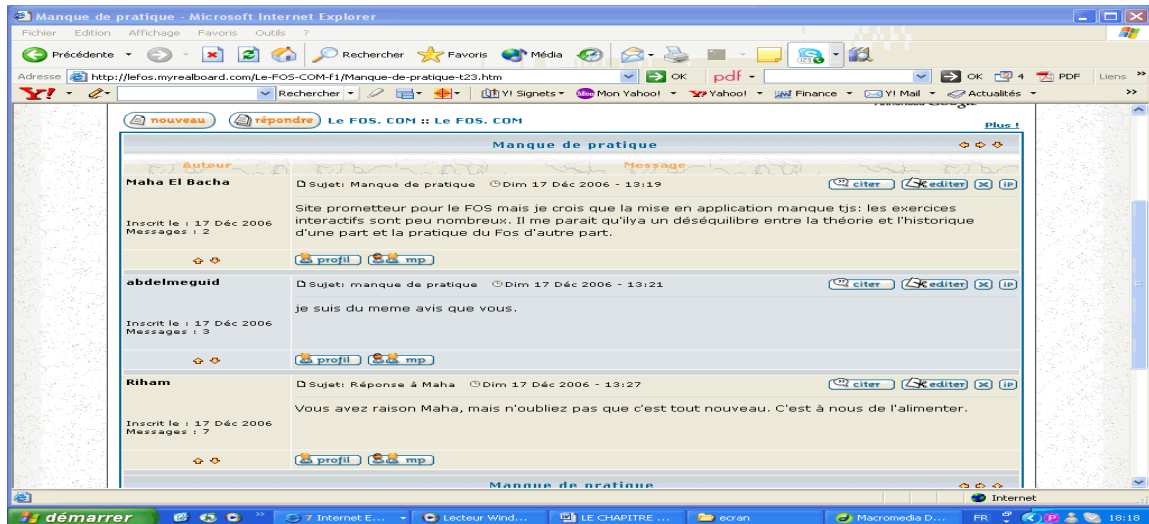


Figure 56 : Échanges entre enseignants sur le contenu du FOS.COM

Il est à souligner que *Le FOS.COM* a suscité également l'intérêt des étudiants en FLE/FOS qui nous envoient de temps en temps des messages demandant des informations sur certaines références en FOS. C'est le cas du message suivant d'un étudiant algérien qui veut s'informer sur l'enseignement/apprentissage du français des affaires :

« Bonjour je vous remercie d'avoir créé ce site qui revêt une importance capitale pour nous .je suis un étudiant algérien en 2eme année magister"didactique" et mon thème est le suivant ; L'enseignement/apprentissage du Fos dans le champ des sciences économiques (1er année de licence).et je voudrais si possible avoir des titres d'ouvrages qui serait en relation avec mon sujet .mon mail est le suivant (...) et merci et bon courage» (Message reçu le 17 juillet 2007)

Nous répondons à ce type de messages en renvoyant les étudiants et les chercheurs à certains livres ou articles proposés par le site. Mais, l'intérêt porté au site est plus loin que des échanges sur le FOS. Or, certains enseignants, intéressés par les apports des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FOS, ont manifesté leur volonté de collaborer à créer des cours de FOS à distance. D'où l'idée de créer une équipe d'enseignants de FOS en ligne.

6- L'initiative de former une équipe d'enseignants de FOS en ligne

À la suite de la mise en ligne du site, nous avons animé un stage de formation de formateurs sur l'utilisation des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FOS organisé par le service culturel à l'ambassade de France en Égypte. Au cours de ce stage, nous avons eu la possibilité de présenter les différentes dimensions du *FOS.COM* (objectifs, contenu, espaces, etc.) aux enseignants de FLE travaillant aux différentes universités égyptiennes. Nous les avons formés aussi à créer des espaces collaboratifs et des forums en ligne ainsi que des exercices interactifs à l'attention de leurs étudiants. Le bilan de ces journées de formation est positif dans la mesure où ils ont réussi, malgré la courte durée du stage, à créer leurs propres espaces collaboratifs et leurs forums qu'ils commencent à utiliser dans le cadre de leur travail aux universités égyptiennes. C'est le cas par exemple de cette enseignante égyptienne qui a mis en ligne son propre forum intitulé *FLE/FOS et Plus*⁹⁹ pour communiquer avec ses étudiants :

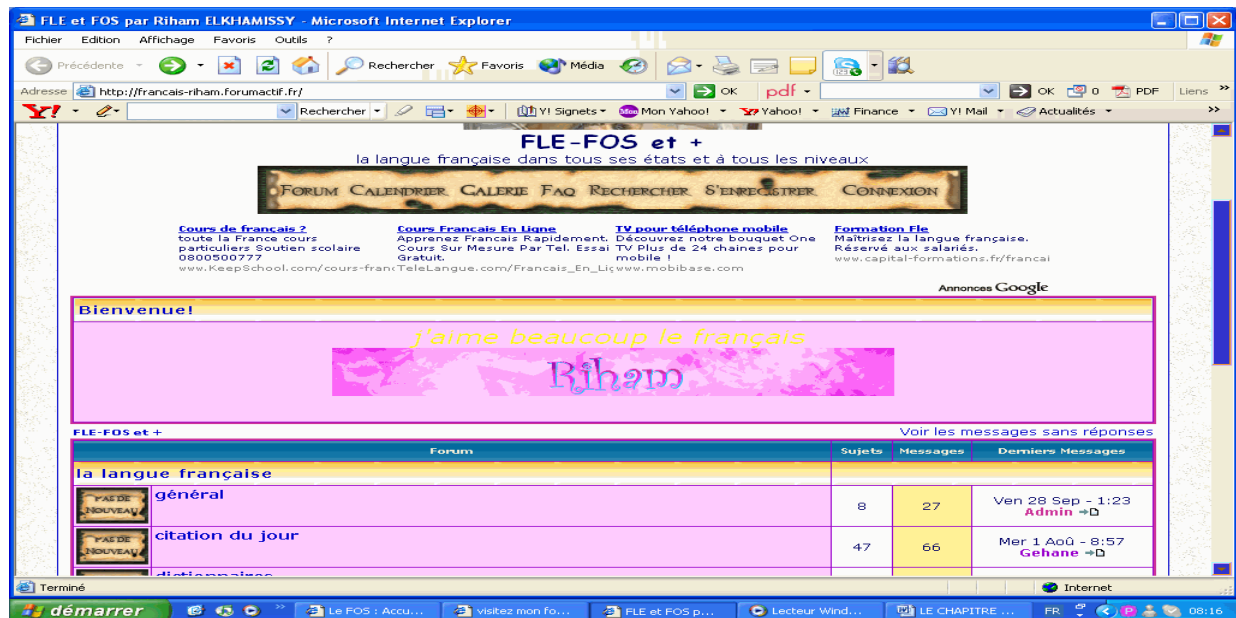


Figure 57 : Forum *FLE/FOS et +*

Au terme de ce stage certains enseignants se sont montrés intéressés à poursuivre leur expérience avec le *FOS.COM* en vue d'en profiter dans leur travail. C'est pourquoi, nous avons créé un forum sur *l'Espace Éducatif* pour échanger les points de vue avec les enseignants intéressés :

⁹⁹ Le Fourm *FLE/FOS et +* <http://francais-riham.forumactif.fr/>

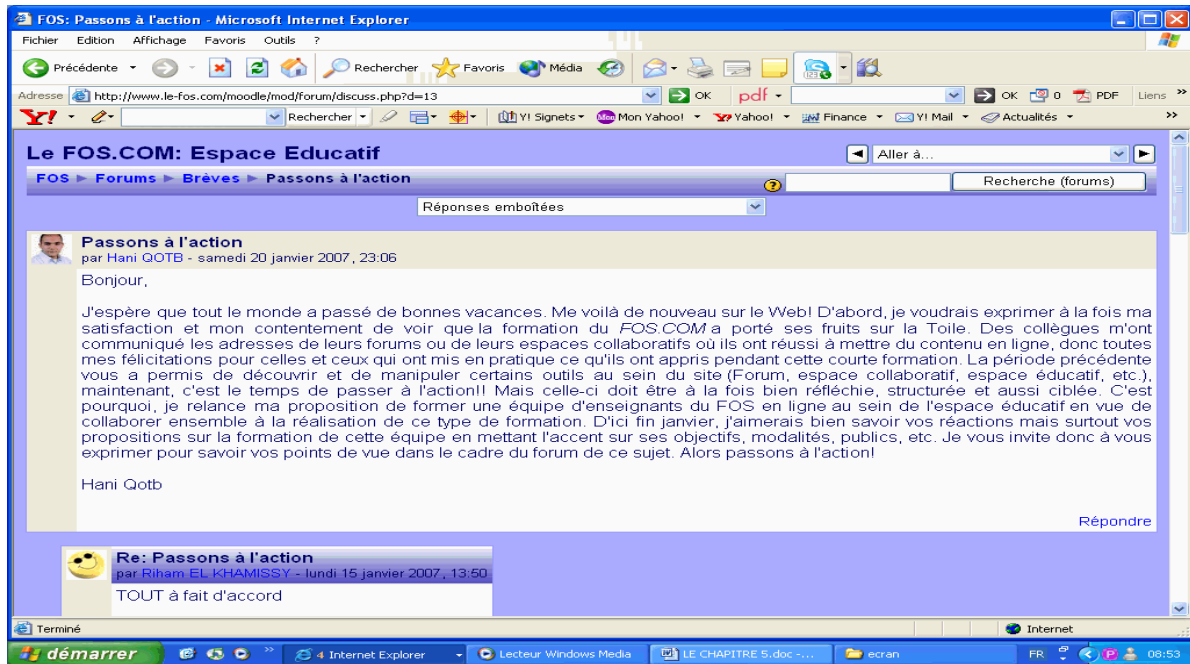


Figure 58 : Lancement de l'idée de la formation d'une équipe d'enseignant de FOS en ligne

Au terme de ces échanges avec certains enseignants, l'idée de former une équipe d'enseignants de FOS en ligne a pu voir le jour dans le cadre d'activités proposées par notre site. Cette initiative n'a fait qu'attirer d'autres enseignants :

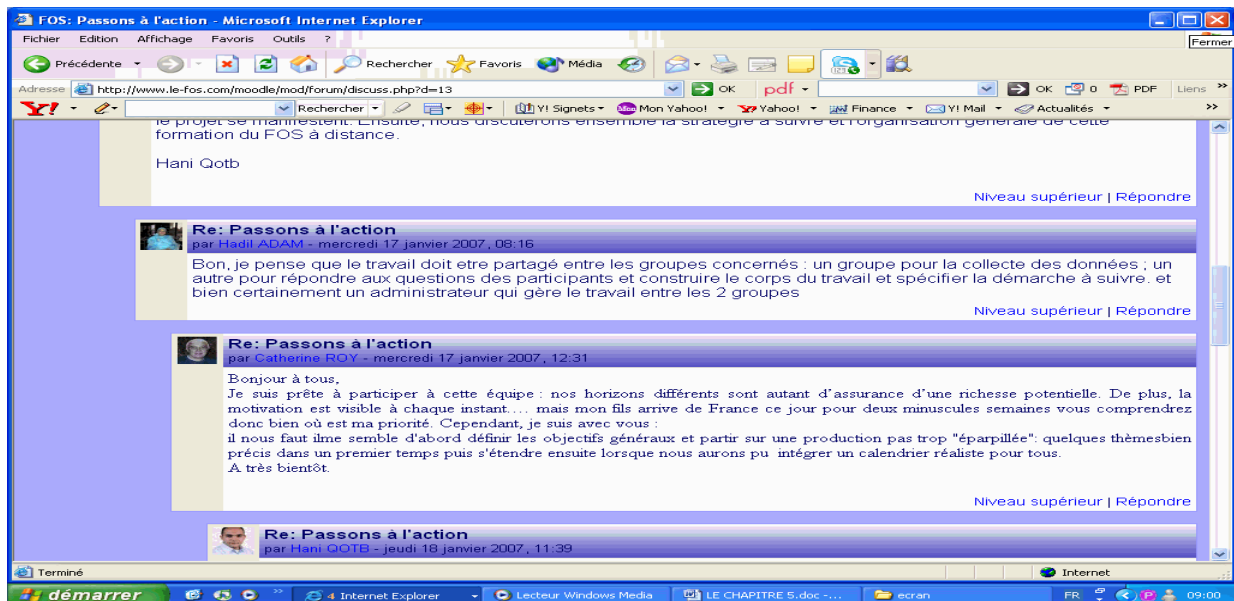


Figure 59 : Réactions de certains enseignants

6-1 La charte de l'équipe d'enseignants de FOS en ligne

Pour mieux organiser le travail de cette équipe en ligne, nous avons élaboré une charte qui a pour mission d'indiquer les objectifs de cette équipe, ses principes et ses modalités de participation ainsi que le rôle de chaque enseignant :

Charte de l'équipe d'enseignants du FOS.COM

Vu les apports positifs des TIC dans les différents domaines notamment celui de l'enseignement/apprentissage, il s'avère nécessaire de mettre en pratique une telle approche pour proposer une formation du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) à distance. Après sa mise en ligne en octobre 2006, le site du FOS.COM ne cesse de susciter de réactions sur la Toile. A la suite d'un stage sur l'utilisation des TIC dans la formation de FOS, un appel de former une équipe d'enseignants de FOS en ligne a été lancé. D'où l'importance d'adopter une charte de l'équipe en vue de régler la participation de chaque enseignant. Cette charte se présente ainsi :

ARTICLE 1 :

Cette équipe vise à :

- *Proposer des formations de FOS en ligne,*
- *Profiter des outils de communication proposés au sein du site,*
- *Échanger les idées et les expériences entre les enseignants,*
- *Surmonter les difficultés de FOS,*
- *Attirer de nouveaux publics de FOS,*

ARTICLE 2 :

La participation à cette équipe est conditionnée par le respect de certains critères.

L'enseignant est incité à :

- *Participer activement et régulièrement au sein de leur équipe,*
- *S'organiser avec le coordonnateur de leur sous-équipe pour réaliser les différentes activités,*
- *Respecter le délai déterminé par le coordonnateur pour rendre des travaux ,*
- *Etre à l'écoute de leurs apprenants,*
- *Collaborer avec leurs collègues dans la réalisation des activités proposées,*
- *Maîtriser l'utilisation de la plate-forme dans l'espace éducatif,*
- *Connaître les différentes dimensions de la formation à distance,*
- *Mutualiser ses connaissances avec les autres enseignants,*
- *Proposer de nouvelles idées pour développer l'action de l'équipe.*

ARTICLE 3 :

Il est important de prendre en considération les principes suivants :

- *La participation à cette équipe est ouverte à tout enseignant intéressé par le projet,*
- *La participation à cette équipe est volontaire et non rémunérée vu que l'équipe est en cours de création,*
- *En cas d'élaborer une formation payante, la rémunération sera partagée entre les différents membres selon leurs contributions,*
- *C'est l'administrateur seul qui a le droit d'inscrire de nouveaux membres mais il peut le faire aussi à la demande d'enseignants participant à la formation,*
- *Les nouveaux membres doivent faire preuve de leurs compétences d'assurer des cours à*

distance,

- L'administrateur peut intervenir en cas de mésentente entre les membres de l'équipe,
- L'interaction et le dialogue entre les membres sont primordiaux en vue d'élaborer une formation de qualité,
- La charte de l'équipe peut être modifiée à la demande de la majorité des enseignants participant à l'espace éducatif.

ARTICLE 4

Modalités de participation :

- Les différents membres doivent être en contact permanent au sein de l'espace éducatif. Si un membre veut s'absenter quelque temps, il doit informer à la fois son coordonnateur et l'administrateur du site,
- Chaque sous-équipe doit tenir des réunions (une fois par semaine au moins) à distance sous la direction d'un coordonnateur dans le cadre de la messagerie instantanée ou Skype,
- Le coordonnateur doit informer l'administrateur du progrès réalisé au sein de sa sous-équipe ainsi que des difficultés rencontrées,
- Les enseignants sont incités à travailler en groupe au cours de l'élaboration de différentes activités,
- Chaque enseignant a le droit de proposer de nouvelles idées sur l'organisation de l'équipe, sa stratégie, ses objectifs, etc en vue d'améliorer la performance générale de l'équipe,
- Les enseignants sont incités à respecter les spécificités de la méthodologie de FOS.

6-2 Le développement de l'équipe d'enseignants de FOS

À la suite de la publication de cette charte d'équipe sur le site, certains enseignants n'ont pas tardé à réagir. Dans leurs réactions à la charte, ils demandent plus d'informations sur cette équipe en question notamment les publics visés et le profil du coordonnateur :

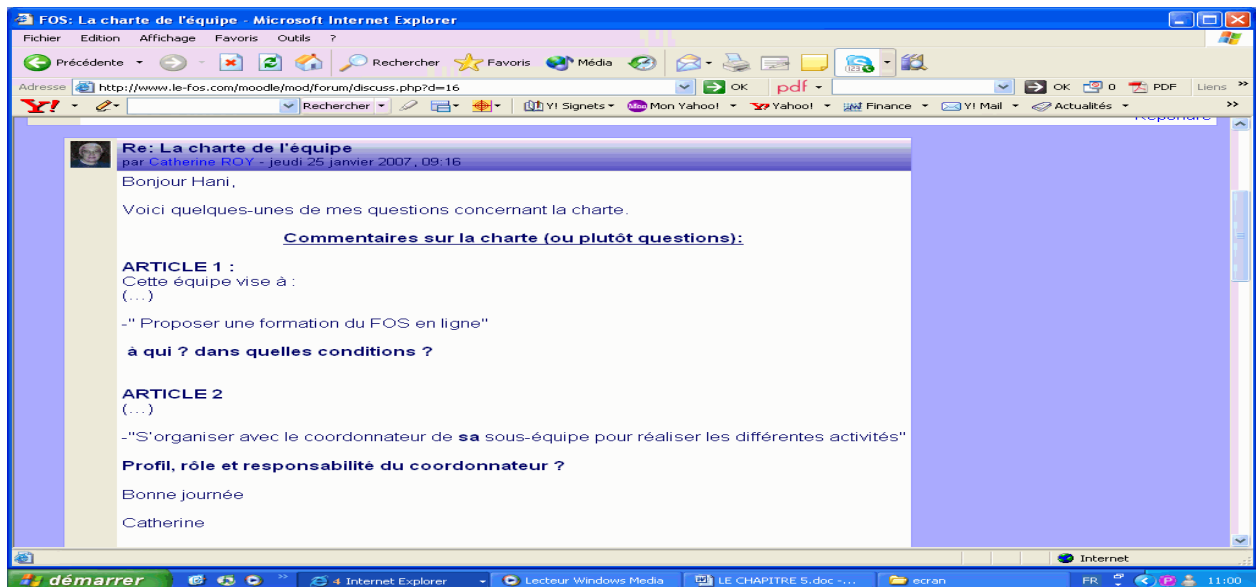



Figure 60 : Commentaire d'une enseignante sur la charte de l'équipe

Après une période d'échanges sur les différentes dimensions de l'équipe, celle-ci est née sur le Web le 30 janvier 2007. C'est vrai qu'il s'agit d'un petit groupe d'enseignants (6 membres : 5 égyptiennes et une française) qui se sont montrés motivés à mener cette expérience innovante. Dans un premier temps, les membres se sont mis d'accord à travailler un seul domaine de FOS : le français du tourisme. Dans ce contexte, nous avons adopté la politique de l'offre de formation (voir chapitre 3) pour préparer nos cours en ligne. Nous nous sommes chargés de coordonner les différentes activités de cette équipe d'enseignants de FOS. À part le forum d'échanges sur *l'Espace Éducatif*, nous avons proposé une séance hebdomadaire de clavardage tous les lundis pour favoriser, d'une part, les interactions entre les différents membres et de consolider, d'autre part, les relations entre les enseignants. Voici un extrait d'une séance de clavardage du 29 janvier 2007 :

 19:17 Catherine: je suis aussi d'accord de démarrer doucement: le sujet est neuf, nous n'avons pas encore l'habitude de travailler ensemble et nous ne savons pas ce que sera notre public

 19:17 Hani: c vrai catherine

 19:18 Hani: vous proposez quel domaine ?

 19:19 Catherine: je pense que le plus simple est de prendre celui qui concerne la majorité d'entre nous et qui soit relativement "généraliste"


 19:19 Hani: ok

 19:19 Catherine: permettant aux autres de se joindre à eux

 19:20 Hani: le français du tourisme par exemple ?

 19:20 Catherine: cela me paraît tout à fait possible

 19:21 Névine: d'accord pourquoi pas

 19:21 Maali: vs me voyez ?"

 19:21 Hani: oui maali













 19:21 Catherine: oui, oui Maali

 19:21 Maali: j'écrivais ca n'apparaît pas

 19:21 Maali: je suis d'accord pr idee de Catherine b]

 19:22 Hani: Bon, je pose la question pour tout le monde: accepetez vous de commencer par le français du tourisme ?

 19:22 Maali: c bon francais du tourisme

-  19:22 Catherine: oui
-  19:22 Névine: oui
-  19:22 Hani: ok
-  19:22 Maali: oui pr ns mais il faut prendre les avis des absents au chat aussi
-  19:22 Hani: c décidé
-  19:23 Hani: Bon
-  19:23 Hani: Il faut choisir un coordinateur
-  19:23 Catherine: combien sommes-nous au total?
-  19:23 Hani: vers 7 ou huit enseignants
-  19:23 Névine: c'est vous le coordinateur.
-  19:24 Hani: est-ce que quelqu'un veut se présenter comme coordinateur de l'équipe ?
-  19:24 Névine: et lorsqu'on forme des sous équipe avec plusieurs domaines on peut choisir pour un coordinateur pour chaque domaine

Ensuite les différents membres de l'équipe se sont mis à travailler le cours du français du tourisme pour un niveau débutant. Dans un premier temps, N.Z a proposé une simple analyse des besoins langagiers des métiers du tourisme. Quant à C.R, elle a élaboré un module de transport en précisant sous forme d'un tableau qui indique à la fois les objectifs communicatif, linguistique et lexical de chaque leçon. D'autres enseignants ont conçu des exercices interactifs sur certaines compétences communicatives notamment la compréhension orale et écrite :

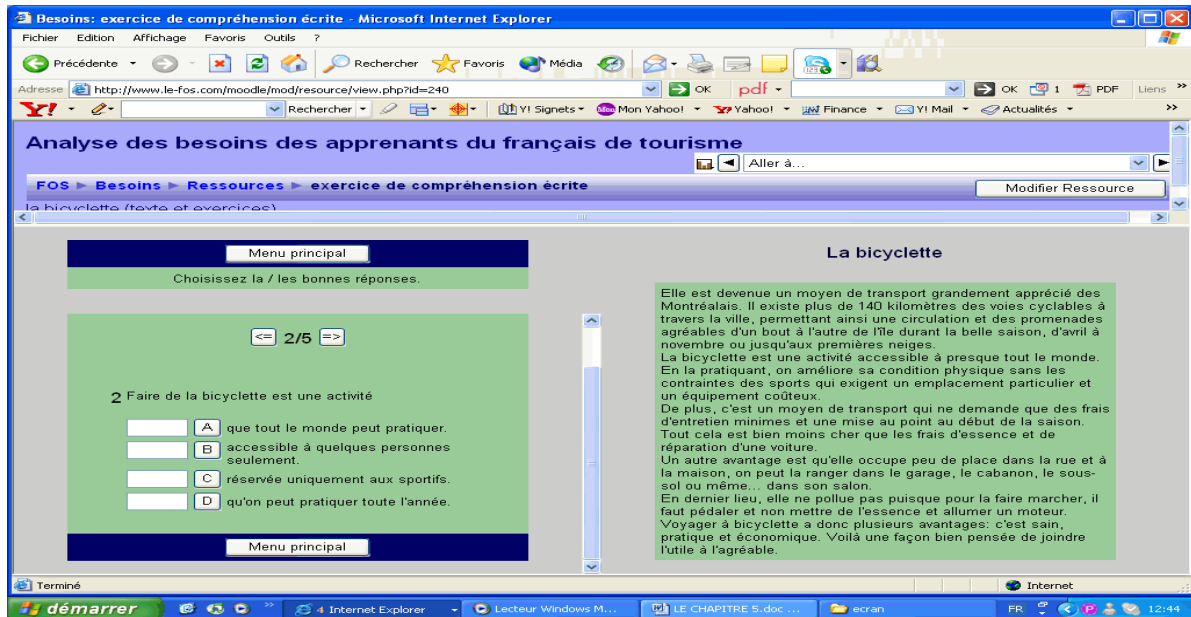


Figure 61 : Un exercice interactif réalisé dans le cadre des activités de l'équipe d'enseignants de FOS en ligne

Grâce à l'esprit collaboratif régnant au sein de l'équipe, les enseignants de l'équipe commencent à commenter les travaux de leurs collègues dans le but d'enrichir le travail collectif de notre équipe. Mais, celle-ci a malheureusement fait face à plusieurs difficultés entravant l'action de ce projet.

6-3 Le bilan de l'expérience de l'équipe d'enseignants de FOS.COM à distance

Après le lancement de cette équipe sur le Web, celle-ci a du mal à avancer dans son action, ce qui a ralenti, voire suspendu ses activités pédagogiques sur le FOS.COM. D'abord, nous avons commencé notre projet de formation à distance sans avoir un public bien ciblé. Par conséquent, nous avons élaboré une liste des besoins langagiers des apprenants, plus ou moins, floue en se basant sur l'expérience de chaque enseignant. Rappelons la nécessité d'identifier les besoins du public et son niveau en langue cible avant l'élaboration des activités (voir les chapitres 2 et 3).

De même, on s'est rendu compte du fait que cette équipe d'enseignants de FOS en ligne a besoin d'une reconnaissance académique et officielle qui constitue une des conditions indispensables de la réussite de toute formation à distance. Cette reconnaissance académique est nécessaire pour la certification de cette formation d'autant plus que les apprenants doivent, au terme de leurs cours, prouver à leurs institutions professionnelle et universitaire leurs acquis dans le domaine visé en vue de se faire valoir sur le marché du travail. Dans ce

contexte, il semble important de souligner, à titre d'exemple, le rôle joué par la certification qui est à l'origine de la renommée de la Chambre du Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP) :

« La Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP) est essentiellement connue pour les formations qu'elle dispense dans les domaines du commerce, de la gestion et du management et par son rayonnement Internationale. Elle a mis en place dans les années 1960 des certifications en français commercial, puis, à la fin de la décennie suivante, en français des professions tout en dispensant des stages de formation pour les enseignants. Ces examens, qui sont reconnus dans le monde entier et qui connaissent un succès croissant, constituent quasiment les seules certifications en français sur objectifs spécifiques et leur valeur professionnalisante est incontestable dans le monde de l'entreprise en France comme à l'étranger. » (Cuq & Gruca, 2003 : 221)

L'absence de cette reconnaissance officielle pour cette équipe de FOS nous a empêché aussi de trouver des ressources financières nécessaires au déroulement de notre projet. Or, le financement de ce projet s'est avéré primordial pour motiver les enseignants participants à continuer dans cette expérience innovante. Vu les différents engagements de ces enseignants, ces derniers pensent naturellement à la rentabilité de leur participation à ce projet. C'est pourquoi, certains enseignants commencent, au bout de trois mois, à perdre leur motivation et à participer de moins en moins aux activités de l'équipe. Face à une telle situation, nous avons décidé de suspendre de manière provisoire notre projet d'enseignants de FOS en ligne dans l'attente de convaincre une institution universitaire ou professionnelle de l'efficacité de notre initiative.

Il paraît nécessaire de préciser que malgré la courte durée de cette expérience à distance avec les enseignants de FOS, nous estimons qu'elle était positive dans l'ensemble. Nous avons réussi à convaincre des enseignants, de formation linguistique et littéraire, d'utiliser les TIC pour élaborer un cours de FOS. En suivant les conseils du concepteur du site, ce groupe d'enseignants a pu maîtriser les différentes fonctionnalités de la plate-forme : participer à un forum et au clavardage, mettre du contenu en ligne, élaborer des exercices interactifs, etc. Cette expérience a mis en évidence le rôle important de l'échange des idées et des propositions entre les acteurs de cette équipe grâce à l'utilisation de moyens de communication synchrone et asynchrone disponibles sur la plate-forme du site. Alors, pour redynamiser notre initiative, il nous faut trouver la reconnaissance nécessaire à notre projet d'équipe d'enseignants en ligne. Il s'agit, certes, d'une tâche difficile à réaliser mais elle reste toujours une des priorités à prendre en compte dans le cadre des perspectives à développer au-delà de cette recherche.

7- Conclusion

D'abord nous tenons à souligner que la création du FOS.COM est, malgré les différentes difficultés rencontrées, une bonne expérience permettant d'acquérir certaines compétences dans la conception et la gestion des sites éducatifs. Cette expérience ne devrait qu'encourager les enseignants et les chercheurs de FOS à faire de même au lieu de se tourner le dos aux TIC qui sont devenues un outil indispensable dans l'enseignement/apprentissage des langues soit en présentiel soit à distance. Ensuite, la mise en ligne du FOS.COM a montré un vif besoin dans les milieux didactiques de ce type des sites distingués par la qualité de son contenu tout en restant un espace d'échange entre les intéressés de FOS. C'est pourquoi, ce site n'a pas tardé à être référencé par les principaux moteurs de recherche ainsi que par les autres sites spécialistes en FLE ou FOS. Il est à préciser que notre mission est loin d'être achevée d'autant plus que nous veillons à mettre à jour le contenu du site : ajouter de nouvelles ressources, suivre l'actualité de FOS, annoncer les nouveaux colloques dans le domaine, répondre aux questions des étudiants et des enseignants en FOS, etc.

Quant aux objectifs de la création du site déjà mentionnés, ce dernier a réussi à les réaliser. Le site attire de plus en plus des internautes qui viennent chercher des informations sur la didactique du FOS, des ressources pédagogiques, etc. Selon les statistiques fournies par l'hébergeur du site, près de 400 visiteurs consultent en moyenne 800 pages par jour sur le site. Citons le cas du 24 mai 2008 où près de 400 internautes ont lu sur le site 4250 pages au cours de la même journée. Nous avons remarqué aussi que les pages les plus lues par les internautes sont celles des rubriques *formation des formateurs*, *ressources pédagogiques*, *Espace Éducatif*, *historique du FOS* et *profil des publics*. À propos des échanges entre les enseignants du FOS, ils se déroulent dans le cadre du forum dont l'accès est libre pour tout le monde. Récemment, nous avons constaté que les visiteurs de notre site préfèrent nous contacter souvent à travers notre adresse électronique au lieu de nous laisser leurs messages dans le forum conçu à cette fin, ce qui empêche les autres enseignants de participer aux discussions sur les questions soulevées par leurs collègues. C'est pourquoi, nous avons décidé, désormais, de répondre aux questions des internautes dans le forum en vue de les inciter à y participer. Reste à noter que le site permet aussi de proposer des formations de FOS complètement à distance à partir de la plateforme installée dans l'Espace Éducatif. Nous consacrerons le chapitre suivant à observer l'expérience d'une formation du français des affaires destinée à des étudiants en gestions des affaires.

Chapitre 6

Étude de cas : La formation collaborative du français des affaires sur LE FOS.COM

« L'apprentissage par la médiation de l'ordinateur nous oblige à avoir une réflexion spécifique sur les processus d'acquisition développés par les formes d'apprentissage données à travers des actions pédagogiques qui favorisent plus les activités des apprenants que des interactions avec des intervenants de la langue cible. Parler d'ordinateur ne signifie pas seulement l'établissement d'une relations homme-machine mais aussi d'un rapport qui permet des relations communicatives via le Web »

(Charnet, 2002)

1- Introduction

Dans ce chapitre, nous mettrons l'accent sur un cas d'une formation collaborative du français des affaires qui a été menée à l'attention des étudiants à la faculté du Commerce à l'Université d'Alexandrie en Égypte. En proposant cette formation pendant trois mois, nous avons recueilli un grand nombre de données afin de constituer un corpus permettant de rendre compte de différentes activités collaboratives qui se sont déroulées pendant cette formation. D'abord, nous déterminerons le contexte de la formation qui comprend les étapes préparatoires, le cahier des charges, l'organisation des trois sessions et les activités menées lors de la semaine de la préparation. Notons que la préparation de la formation a pris en compte la méthodologie du FOS déjà soulignée: prise de contact, analyse des besoins, collecte des données, etc. (voir chapitre 3). Cette formation collaborative est précédée par une semaine de préparation qui a pour mission d'expliquer aux apprenants les différentes dimensions de l'apprentissage collaboratif, de leur permettre de maîtriser les différentes fonctionnalités de la plateforme de l'Espace Éducatif et enfin de créer des relations interpersonnelles entre les pairs et le tuteur.

Ensuite nous porterons un intérêt particulier à analyser la construction des savoirs et des compétences en français des affaires. Celle-ci se fait à partir de quatre axes. Le premier concerne le travail collaboratif fondé sur des projets authentiques du domaine cible (créer une entreprise, lancer un nouveau produit sur le marché et ouvrir une succursale de l'entreprise à l'étranger). Le deuxième axe porte sur les forums d'apprentissage: forums thématiques et d'actualité. Les forums thématiques traitent des notions économiques dans le but d'enrichir les connaissances des apprenants en français des affaires : la croissance économique, la mondialisation, le chômage, etc. À propos des forums d'actualité, il s'agit d'une activité à double objectif communicatif : compréhension orale et production écrite tout en permettant aussi aux apprenants de suivre l'actualité dans leur domaine de spécialité.

Le troisième axe vise à mettre l'accent sur les exercices interactifs proposés dans la formation collaborative. Ils ont été élaborés grâce à *Hot Potatoes* qui est un logiciel à la fois simple et accessible pour faire des exercices interactifs sans avoir des connaissances approfondies en informatique. Pendant la formation, 43 exercices interactifs ont été proposés pour travailler certaines compétences communicatives chez les apprenants. Précisons que le concepteur de la formation a établi une complémentarité thématique entre ces exercices interactifs et les tâches collaboratives. Le quatrième axe détaillera les différentes activités orales menées sur *Skype* qui visent à travailler la compétence orale (compréhension et production) à travers des jeux de rôle, de la lecture et des débats.

Basée sur les échanges entre les participants, cette formation du français des affaires se distingue par la construction des relations interpersonnelles à travers les nombreuses interactions entre les acteurs de la communauté virtuelle. Il s'agit généralement de deux types d'interactions. Le premier concerne les échanges Tuteur/Apprenants qui se font dans le cadre des forums d'échanges, du clavardage et de *VOIP*. A travers des tableaux et des statistiques, nous analyserons les thèmes traités dans les interactions Tuteur/Apprenants (projets collaboratifs, activités individuelles, aspects organisationnels, etc.). Le deuxième type d'interactions concerne les apprenants qui sont divisés en quatre groupes pour réaliser les projets collaboratifs proposés. Pour ce faire, ils doivent échanger des idées, des informations, des propositions, etc. Nous analyserons ces interactions dans leur forum d'échanges et à travers le clavardage. Il est à préciser que notre analyse mettra en lumière aussi sur les principales spécificités discursives (subjectivité du locuteur, oralité du discours écrit, temporalité, etc.) qui ont marqué les différents échanges de la formation. Enfin, nous consacrerons la dernière partie de ce chapitre à traiter les différents modes d'évaluation que nous avons suivis pour évaluer les compétences et la performance des apprenants dans les différentes activités proposées.

2- Le contexte de la formation collaborative du français des affaires à distance

Dans un premier temps, il s'avère important de souligner le contexte de cette formation de FOS à distance. Pour ce faire, nous mettons l'accent sur les étapes préparatoires et le cahier des charges ainsi que l'organisation de la formation et la préparation des apprenants à suivre une formation collaborative de FOS à distance.

2-1 Les étapes préparatoires de la formation

Lors de la préparation de cette formation, les principes de la méthodologie du FOS ont été pris en considération dans le but de garantir l'efficacité de différentes activités proposées :

2-1-1 La prise de contact avec le public cible

Pour mener cette formation collaborative à distance, il faut trouver un public qui pourrait être intéressé par une approche collaborative à distance. Il est nécessaire de souligner que trouver ce public n'était pas une tâche facile à réaliser. Des mails ont été envoyés à partir d'avril 2006 à des centres de formation de FLE en France (Paris, Bordeaux, Montpellier, etc.) et à l'étranger (Allemagne, Espagne, Suède, Grande-Bretagne, Égypte, etc.). Pendant cette étape, deux difficultés s'imposent: d'une part, certains responsables de ces centres de formation se méfient de l'efficacité de l'approche collaborative à distance préférant ainsi le modèle des cours en présentiel et d'autre part, ces centres étaient en train de faire passer les examens de fin d'année. Certains responsables ont proposé de reporter cette expérience à la prochaine rentrée.

Parmi les rares réponses positives, citons celle d'une enseignante de français à l'Université d'Alexandrie en Égypte. Elle s'est montrée convaincue de ce projet de formation de FOS en ligne d'autant plus qu'elle a déjà suivi une formation à distance à l'Université de Louis Pasteur à Strasbourg. C'est elle qui a mis le tuteur en contact avec un groupe d'étudiants qui sont motivés à suivre une formation à distance en français des affaires. Dans ce contexte, il est indispensable de rappeler la nécessité de prendre contact avec le public cible en vue de savoir ses besoins, ses objectifs, ses difficultés, sa disponibilité, etc. (voir chapitre 2 et chapitre 3). Cette prise de contact vise avant tout à identifier les besoins langagiers de ces étudiants égyptiens ainsi que leur niveau en langue cible. Vu que la formation prévue se déroulera à distance, la prise de contact avec les apprenants se fait à travers l'échange des

mèls entre l'enseignant et les apprenants. Ceux-ci ont envoyé des messages à l'enseignant pour confirmer leur participation à la formation prévue. Parmi ces messages, nous en citons:

- « Bonjour, J'accepte et je confirme ma participation sur (www.le-fos.com). Cordialement, V.H »
(Message reçu le 31-1-2007)

-« Monsieur X, Bonsoir 😊 je veux confirmer ma participation. MERCI BEAUCOUP. I.E »
(Message reçu le 30-1-2007)

- « Bonsoir M. X,
Merci pour votre message et j'espère que je vais profiter de votre expérience dans ce domaine. Ce message est ma confirmation pour la participation. Merci. Z.T » (Message reçu le 30-1-2007)

2-1-2 L'identification des besoins et des caractéristiques des apprenants

Rappelons que selon la méthodologie du FOS (voir chapitre 3), l'identification des besoins langagiers et des caractéristiques des apprenants constitue la première étape à réaliser pour élaborer un cours de FOS. Dans une formation à distance, il est difficile de prendre contact direct avec les apprenants. C'est pourquoi, le concepteur a opté pour l'élaboration d'une grille d'analyse qui se compose de cinq parties: Identification, Rapport au français, Objectifs de formation, Rapport à l'outil informatique et Formation collaborative à distance.

La grille d'analyse des publics pour une formation collaborative de FOS à distance

1- Identification

- Nom : - Prénom :
- Âge :
- Sexe (Femme/Homme) :
- Profession :
- (Si vous êtes étudiant, indiquez votre université et la spécialité de vos études)
- Nationalité :
- Adresse électronique :
- Langue visée (français du tourisme, français des affaires, français juridique, etc.) :
- Où comptez-vous suivre la formation à distance ? (Dans une université, un institut, un centre de langues, à domicile ou autres :

2- Rapport au français

- Avez-vous déjà étudié le français ?
- Si oui, où ?
- Dans quel type d'établissement ?
(À l'école, au collège, au lycée, à l'université, dans un institut français, etc.)
- Suivez-vous encore une formation de français ?
- Si oui, où ?
- Combien d'heures étudiez-vous le français par semaine ?
- Avez-vous déjà suivi une formation de français de spécialité ?
- Si oui, où et quand ?
- Quels manuels ou CD (ou autres) avez-vous étudiés lors de votre apprentissage ?
- Pendant combien d'années avez-vous étudié le français ?
- Depuis combien d'années avez-vous arrêté d'apprendre le français ?
- Pourquoi avez-vous arrêté d'apprendre le français ?
- Avez-vous obtenu un diplôme de langue française ?
- Si oui, lequel ?

- Quel diplôme voulez-vous obtenir au terme d'apprentissage prévu ?
- Quelle est votre langue maternelle ?
- Quelle est votre première langue étrangère ?
- Connaissez-vous d'autres langues étrangères ?
- Si oui lesquelles ?
- Utilisez-vous le français dans la vie quotidienne ?
- Si oui, dans quelles situations et avec qui ?
- Que pouvez-vous faire en langue visée ?
- * Prendre des notes lors de cours
- * Comprendre un cours dans votre domaine
- * Écouter ou regarder une émission sur votre spécialité
- * Lire une revue dans votre spécialité
- * Consulter des dictionnaires de votre domaine
- * Consulter des livres de votre domaine
- * Consulter des sites Internet dans votre domaine
- * Poser des questions aux professeurs lors de cours
- * Discuter avec un professeur sur un sujet des cours
- * Discuter avec vos collègues sur un sujet des cours
- * Répondre aux questions de vos professeurs lors de cours
- * Recevoir des clients francophones au sein de votre établissement
- * Parler avec des clients francophones
- * Présenter des produits à vos clients francophones
- * Parler avec vos collègues dans des situations professionnelles
- * Contacter vos supérieurs oralement ou par écrit au sein de votre établissement
- * Répondre par écrit aux questions lors d'un examen
- * Rédiger des articles ou des rapports sur un sujet des cours
- * Rédiger un mémoire ou une thèse à l'université
- * Préparer une publicité pour votre établissement dans un journal
- * Correspondre avec d'autres collègues francophones de votre spécialité
- * Correspondre avec d'autres établissements francophones sur des projets communs
- Estimez-vous votre niveau en langue cible : - Faible ? - Moyen ? - Avancé ?
- Quelles sont vos principales difficultés en langue cible ?
- Lecture des documents: rapports, notes, notices, modes d'emploi, plans, schémas, lettres, correspondance, fiches techniques, autres
- Rédaction de documents: rapports, notes, notices, modes d'emploi, plan, schémas, lettres, correspondances, fiches techniques, autres
- Compréhension et expression orales: exposés, conférences, échanges professionnels, comptes rendus de travaux d'expériences, visites guidées, conversations téléphoniques

3- Objectifs de formation

Pourquoi voulez-vous suivre cette formation de FOS ?

- Pour comprendre les cours
- Pour comprendre les documents étudiés en français
- Pour poser des questions lors de cours
- Pour faire un exposé oral ou écrit
- Pour rédiger des rapports
- Pour mieux réussir vos études
- Pour contacter dans des situations professionnelles
- Préparez-vous un projet personnel ou professionnel ?
- Si oui, quel est ce projet ?
- En quoi la langue française vous sera-t-elle utile à la réalisation de ce projet ?
- Quelles tâches voulez-vous effectuer en langue cible ?
- Dans quelles situations voulez-vous utiliser la langue cible ?
- Intéressez-vous plutôt à l'aspect oral ou écrit de l'apprentissage ?
- Justifiez votre choix

4- Rapport à l'outil informatique

- C'est la première fois que vous utilisez un ordinateur ?
- Avez-vous un ordinateur à la maison ?
- Si non, où pouvez-vous avoir accès à un ordinateur ?
- Avez-vous accès Internet chez vous ?

- Si non, où pouvez-vous avoir accès Internet ?

- Utilisez-vous la souris avec facilité ?

- Savez-vous utiliser le traitement de texte ?

- Savez-vous faire une recherche sur Internet ?

- Avez-vous une boîte de messagerie ?

- Utilisez-vous votre boîte de messagerie pour contacter vos amis ?

- Savez-vous en quoi consiste un forum de discussion ?

- Avez-vous déjà participé à un forum de discussion ?

- Utilisez-vous la messagerie instantanée (le chat) pour communiquer avec vos amis ?

- Utilisez-vous Internet dans le cadre de vos études ou de votre travail ?

- Quels logiciels maîtrisez-vous ? : *Word, Excel, PowerPoint, Access, Publisher, Paint, Messenger, Skype, Dreamweaver, Flash, Director*, autres à préciser :

- Avez-vous suivi une formation en informatique?

- Si oui, où et quand ?

- Avez-vous déjà suivi une formation à distance?

- Si oui, laquelle et quand ?

- Préférez-vous apprendre en autonomie à l'aide d'un ordinateur ?

- Justifiez votre réponse:

- Voulez-vous suivre une formation de FOS à distance ?

- Justifiez votre choix:

5- Formation collaborative à distance

- Savez-vous le concept de la formation collaborative ?

- Si oui, qu'en savez-vous ?

- Savez-vous les avantages de la formation collaborative à distance ?

- Si oui, lesquels ?

- Savez-vous les conditions de la formation collaborative à distance ?

- Si oui, lesquelles ?

- Voulez-vous suivre une formation collaborative à distance ?

- Justifiez votre choix :

- Quel projet proposez-vous pour la formation collaborative à distance ?

- Quels sont les objectifs de votre projet ?

- Dans combien de temps voulez-vous réaliser votre projet ?

- Est-ce que le travail en groupe vous intéresse ?

- Justifiez votre réponse:

Quelles activités voulez-vous faire au cours de la formation ?

* Créer la structure administrative d'une entreprise,

* Lancer un nouveau produit sur le marché,

* Mener une campagne publicitaire pour promouvoir les activités de l'entreprise,

* Ouvrir une succursale de l'entreprise dans un pays francophone,

* Exporter certains produits de l'entreprise à l'étranger,

* Régler un contentieux juridique avec une autre entreprise

* Relancer une entreprise en faillite,

Avez-vous d'autres activités à réaliser au cours de la formation ?

Si oui, lesquelles ?

.....

.....

Tableau 32 : Grille d'analyse des apprenants

Le concepteur et le tuteur ont recours aux TIC tout au long des étapes de la formation en vue d'animer et de réaliser les différentes activités de cet enseignement/apprentissage du français des affaires en ligne. « *Dans une formation en ligne, l'apport technologique participe de fait aux différentes étapes pédagogiques: de la prise de contact à l'étape finale représentée par la soutenance du projet professionnel ou du mémoire* » (Charnet, 2006). Ainsi, le formateur

a envoyé cette grille d'analyse par mël aux étudiants qui l'ont remplie en précisant chacun ses besoins, ses objectifs, ses compétences, etc. Une fois que le formateur a reçu les réponses des apprenants, il passe à l'analyse des informations recueillies en vue de déterminer leurs besoins langagiers, leurs caractéristiques, etc.

2-1-3 L'analyse des informations recueillies par la grille

En analysant les informations recueillies dans les différentes grilles, le formateur se rend compte qu'il s'agit d'un groupe de dix étudiants (9 égyptiens et un béninois boursier) qui sont inscrits en Master 2 d'économie, de gestion et de management à l'Université d'Alexandrie en Égypte. Leur moyenne d'âge est 21 ans. Ils ont un temps limité consacré à l'apprentissage d'autant plus qu'ils suivent des cours à l'Université tous les jours sauf le vendredi (jour de congé officiel en Égypte). Ils demandent de suivre une formation à distance en français des affaires. D'après leurs réponses au questionnaire, leur niveau en français est B1 selon le *Cadre Européen Commun de Références*. Ils ont déjà suivi des cours de français lors de leurs parcours scolaire et universitaire. Ils maîtrisent certaines compétences en langue cible : prendre des notes lors des cours, consulter des livres et des revues en français, discuter avec un professeur sur un sujet de cours, répondre aux questions de professeur et parler avec des clients francophones. Ils ont déjà suivi les cours de Diplôme Pratique de Français Professionnel (DPFP Niveaux I et II) à la faculté du Commerce à Alexandrie. A l'exception de l'étudiant béninois parlant *le Bariba* (langue parlée dans le nord du Bénin), leur langue maternelle est l'arabe. Ils parlent aussi des langues étrangères comme l'anglais (première langue étrangère en Égypte) et l'allemand.

Quant à leurs objectifs de la formation visée, ils sont variés. Certains étudiants veulent lire et comprendre des documents en français des affaires, faire un exposé oral ou à l'écrit et rédiger des rapports tandis que d'autres s'intéressent à contacter avec leurs homologues dans des situations professionnelles et à réaliser un projet professionnel en français des affaires. À propos de leur rapport à l'outil informatique, ils possèdent tous des ordinateurs ayant accès Internet. Ils ont aussi certaines compétences en informatique: utiliser certains logiciels de base (*Word, Excel, PowerPoint, Paint et Messenger.*), participer à des forums, communiquer avec des amis et mener des recherches sur Internet. Il est à noter que ces compétences en informatique constituent une bonne base pour suivre cette formation à distance. Concernant les activités collaboratives à mener, les apprenants ont proposé les activités suivantes : lancer un nouveau produit sur le marché, ouvrir une succursale de l'entreprise à l'étranger et mener

une campagne publicitaire pour promouvoir les activités de l'entreprise. Enfin, leurs connaissances en formation collaborative sont assez limitées, voire minimales. Dans la plupart des cas, soit ils répondent négativement aux questions sur l'approche collaborative, soit ils laissent les cases sans réponses. Face à cette situation, il paraît utile de consacrer une semaine à préparer les apprenants à suivre une formation collaborative à distance pour qu'ils puissent comprendre ses dimensions, objectifs, modalités, conditions, etc.

2-2 Le cahier des charges de la formation collaborative du FDA à distance

Le recours à des plateformes éducatives pose la question de la scénarisation des apprentissages. Or, le fait de mettre en ligne du contenu (articles, cours, exercices, etc.) n'est pas suffisant pour réaliser efficacement les objectifs escomptés d'une formation à distance. C'est pourquoi, il paraît important d'élaborer le cahier des charges de cette formation basée sur un scénario pédagogique. Ce dernier détermine non seulement le contenu proposé mais aussi l'environnement pédagogique nécessaire à l'appropriation de ce contenu et le développement des compétences afférentes (Quintin & Masperi, 2006). Le scénario d'apprentissage détermine les différentes étapes pour réaliser le travail demandé aux apprenants. « *Un scénario d'apprentissage sera décrit comme une succession d'étapes, à caractère obligatoire ou facultatif (certaines étapes du scénario peuvent être évitées selon le choix de l'apprenant ou selon celui du tuteur), que les apprenants auront à emprunter dans un but pédagogique explicite* » (De Lièvre et al. 2006: 2). D'autres chercheurs, comme Depover et al. (2003), soulignent six dimensions d'un scénario pédagogique à savoir : la nature du matériel soumis et les résultats attendus, l'enchaînement des tâches, l'organisation des groupes, les modes de suivi, les outils de structuration et de régulation, les modalités d'interaction et la temporalité des échanges.

En fait, le scénario d'apprentissage en ligne met l'accent sur les implications des acteurs (apprenants, enseignant-auteur, animateur-tuteur de la plateforme et technicien informatique), le rôle de leurs interactions dans la construction des connaissances et les activités proposées tout en décrivant le contexte d'usages et les outils technologiques. C'est à partir de cette vision de scénario d'apprentissage que Godinet (2005, 2007) a élaboré son modèle opératoire de situation d'apprentissage collaboratif. Intitulé *Étude de cas*, le modèle de Godinet met en relief trois éléments principaux: les rôles des acteurs déjà soulignés plus haut, les activités à mettre en œuvre et leurs étapes de réalisation et les outils technologiques disponibles (synchrone et asynchrone) :

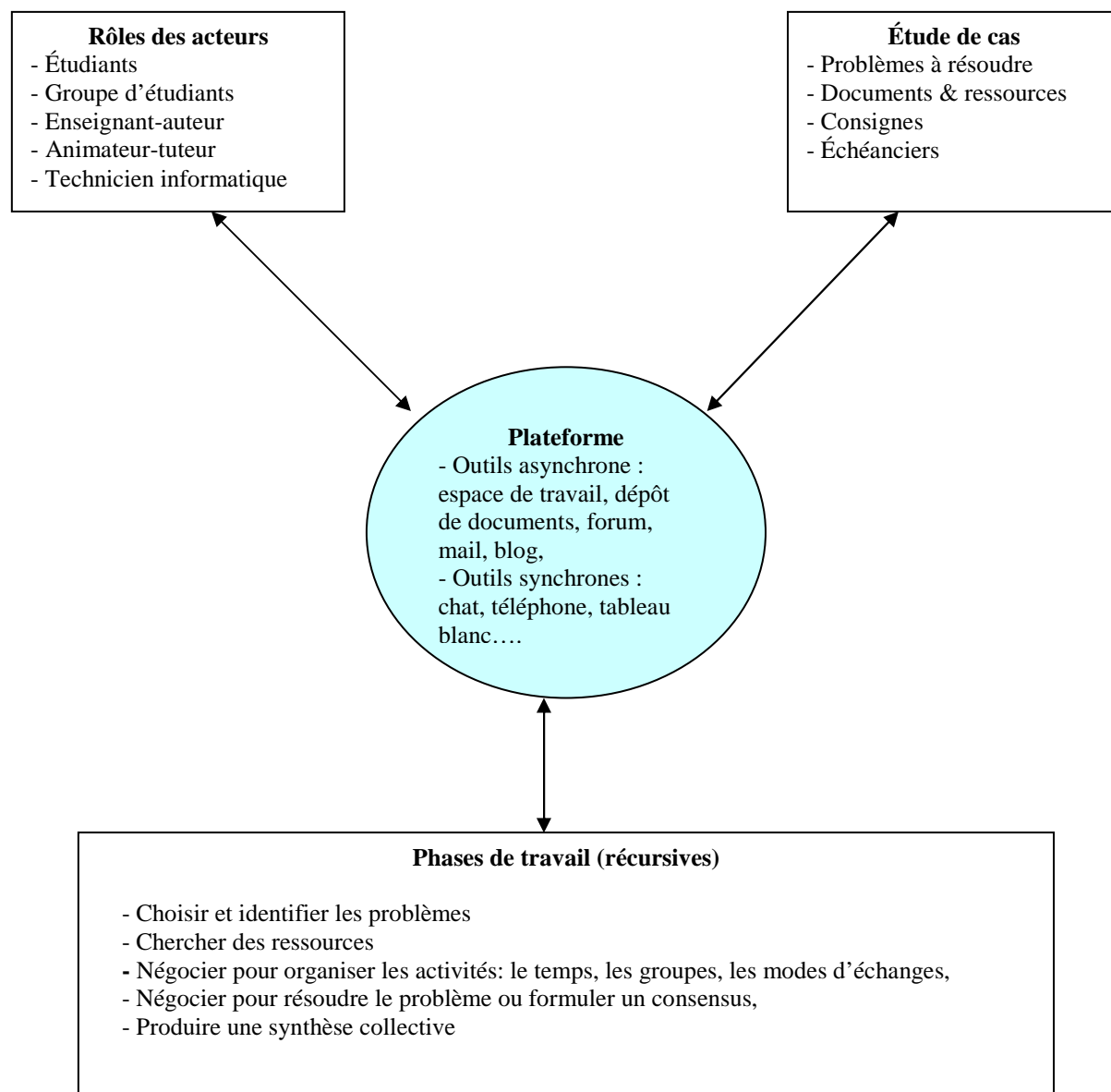


Figure 62 : Modèle opératoire de situation d'apprentissage collaboratif (Godinet, 2005 & 2007)

De son côté, Quintin (2006) met l'accent sur le scénario d'encadrement : « *Le scénario d'encadrement, appelé encore par certains auteurs « scénario d'assistance » ou « scénario de formation (Parquette 2002), représente le document chargé de décrire la manière dont le concepteur de la formation prévoit la manière dont les différents agents de soutien à l'apprentissage, étudiants, tuteurs, awareness, interviendront pour aider les étudiants dans la réalisation des activités d'apprentissage (Quintin 2005) ».* (Quintin, 2006 : 65). C'est pour cela que le concepteur a décidé de mettre en place un scénario pédagogique de d'enseignement/apprentissage collaboratif du Français Des Affaires (FDA) à distance.

2-2-1 Le scénario pédagogique de la formation

Le scénario pédagogique décrit les objectifs à atteindre, le déroulement prévu, les rôles des acteurs (enseignant-concepteur, animateur-tuteur et apprenants), leurs activités, leurs interactions les ressources ainsi que les outils utilisés et l'évaluation. La fiche descriptive suivante résume le scénario pédagogique du français des affaires:

La fiche descriptive du scénario pédagogique de la formation collaborative du FDA à distance	
Objectifs	<p>* Objectifs communicatifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire face à des situations professionnelles dans une entreprise (accueil, entretien d'embauche, réunion de travail, etc.), - Présenter (oralement et par écrit) les activités d'une entreprise, - Aborder les projets de l'entreprise (lancer un nouveau projet, ouvrir une succursale à l'étranger, etc.), - Faire des exposés oraux et écrits sur des activités de l'entreprise, - Développer la compréhension orale de l'actualité du monde des affaires, - Améliorer la production écrite des lettres commerciales, - Développer la compréhension écrite des documents en économie. <p>* Objectifs linguistiques et lexicaux</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprendre le lexique nécessaire pour communiquer dans des situations professionnelles, - Améliorer la compétence lexicale nécessaire pour comprendre l'actualité économique, - Acquérir certaines règles grammaticales de manière implicite (ex: les temps verbaux) <p>* Objectifs notionnels</p> <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir le monde de l'entreprise (sa structure, son fonctionnement, son personnel, etc.), - Savoir les relations entre l'entreprise et ses partenaires (clients, fournisseurs, banques, etc.), - Connaître certaines notions économiques (mondialisation, chômage et croissance économique), - Suivre l'actualité du monde des affaires - Élaborer des stratégies de développement des activités de l'entreprise.
Activités collaboratives	<ul style="list-style-type: none"> - Devoirs collaboratifs portant sur la réalisation des tâches authentiques (créer une entreprise, lancer un nouveau produit sur le marché et ouvrir une succursale à l'étranger): recherche de nouvelles idées sur le travail collaboratif, recherche d'informations nécessaires, sélection des éléments pertinents, échanges dans le même groupe et avec les autres groupes et rédaction du devoir collaboratif, - Séances de clavardage hebdomadaire sur la plate-forme, - Écritures collaboratives (synchrone/asynchrone),

	<ul style="list-style-type: none"> - Conférences orales hebdomadaires sur <i>Skype</i>.
Activités individuelles	<ul style="list-style-type: none"> - Forums thématique et d'actualité, - 5 exercices interactifs par semaine, - Devoirs individuels, - Sondages, - Lecture des ressources proposées, - Préparation de ses contributions au devoir collaboratif, - Échanges avec le formateur et les autres apprenants à travers les différents forums d'échanges.
Rôles de l'enseignant-concepteur	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les besoins des apprenants et leurs caractéristiques, - Mener une réflexion sur les tâches collaboratives à réaliser en FDA, - Chercher les ressources nécessaires, - Déterminer les thèmes de différents forums thématiques, - Élaborer des exercices interactifs, - Déterminer les tâches individuelles de chaque semaine, - Évaluer et commenter les travaux individuels et collaboratifs des apprenants en proposant certaines corrections des productions des apprenants, - Évaluer la participation des apprenants aux séances du clavardage et conférences orales de <i>Skype</i>.
Rôles d'animateur-tuteur	<ul style="list-style-type: none"> - Guider les apprenants dans leur recherche d'informations sur les tâches collaboratives, - Corriger et commenter les textes des apprenants dans les forums, - Animer les séances du clavardage et les simulations sur <i>Skype</i>, - Aider les apprenants à surmonter certaines difficultés techniques sur la plate-forme, - Suivre la participation de chaque apprenant à la formation, - Répondre aux questions des apprenants dans le forum d'échanges - Proposer une aide individualisée pour certains apprenants ayant des difficultés pour réaliser les tâches demandées, - Intervenir pour régler des conflits entre les apprenants.
Rôles des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> - Lire les ressources proposées, - Écouter le journal de l'économie sur le site de <i>TV5</i>, - Rédiger chaque semaine deux événements dans le forum d'actualité économique, - Consulter des sites Internet pour trouver les informations indispensables pour le forum thématique, - Rédiger son texte dans le forum thématique, - Participer aux séances de clavardage, - Préparer les jeux de rôle et les débats sur <i>Skype</i>, - Participer aux conférences orales sur <i>Skype</i>, - Faire les 5 exercices interactifs (43 exercices tout au long de la formation), - Échanger avec le formateur et ses homologues dans les forums d'échanges, - Préparer ses contributions pour les travaux collaboratifs, - Déposer ses travaux sur <i>l'Espace collaboratif</i>,

	<ul style="list-style-type: none"> - Lire les travaux des autres groupes proposés sur <i>l'espace collaboratif</i>, - Déposer les devoirs collaboratifs dans la rubrique <i>Devoirs</i> sur <i>l'Espace Educatif</i>.
Ressources proposées	<ul style="list-style-type: none"> - Guides explicatifs sur certains thèmes du monde d'affaires, - Articles sur le monde des entreprises, - Structure administrative des entreprises, - Liens vers des sites Internet traitant les tâches collaboratives (la création des entreprises, le lancement de nouveaux produits sur le marché et l'ouverture de succursales de l'entreprise à l'étranger), - Lexique du monde économique, - Abréviations des termes économiques, - Journal télévisé de l'économie sur <i>TV5</i>, - Documents audio et audiovisuels pour les exercices interactifs, - Liste des abréviations des termes économiques, - Dictionnaires en ligne.
Interactions	<ul style="list-style-type: none"> -Apprenants/enseignant (forum <i>Échanges avec le formateur</i>, clavardage et <i>Skype</i>) -Apprenants/apprenants (Forum <i>Échanges entre les apprenants</i>, clavardage et <i>Skype</i>)
Outils informatiques	<ul style="list-style-type: none"> - La plate-forme de <i>l'Espace Éducatif</i>, - <i>L'Espace collaboratif</i> du site, - <i>G@mail</i>, - Messagerie électronique, - <i>Skype</i> (oral et écrit)
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Devoirs collaboratifs, - Performance des apprenants au cours des conférences orales sur <i>Skype</i> - Participation des apprenants aux séances de clavardage, - Exercices interactifs (à travers l'historique de la plate-forme) - Participation des apprenants aux forums thématique et d'actualité, - Interactions des apprenants au sein du même groupe et avec les autres groupes.

Tableau 33 : Fiche descriptive du scénario de la formation collaborative de FOS à distance

Mais avant de passer à l'analyse de la formation collaborative du FDA à distance, il est nécessaire de souligner les différents espaces dans lesquels se déroulent les activités de cette formation.

2-2-2 Les espaces de travail de la formation

Rappelons qu'il s'agit d'une formation collaborative où l'apprenant occupe une place centrale dans les toutes les activités proposées. Les origines pédagogiques de cette approche notamment le socio-constructivisme ont été déjà analysées dans cette recherche (voir le chapitre 4). Ce dernier est marqué avant tout par des interactions entre les acteurs qui collaborent pour «co-construire» les connaissances et les performances nécessaires pour atteindre les objectifs visés de la formation suivie. Notons que les multiples espaces permettent aux apprenants, d'une part, de réaliser les différents projets collaboratifs et les activités individuelles et de favoriser, d'autre part, les interactions au sein de la communauté virtuelle. Dans le cadre de cette formation collaborative du FDA à distance, il y a cinq espaces:

- L'espace privé de l'apprenant

Dans cet espace, chaque apprenant a la possibilité de travailler à son rythme. Il s'agit du poste local où l'apprenant peut mener plusieurs activités: lecture des documents trouvés sur Internet, sélection des informations pertinentes, élaboration du plan de travail, préparation de ses propres contributions au travail collaboratif, préparation des devoirs individuels, organisation des travaux collaboratifs et correction et révision avant le dépôt final du devoir collaboratif sur l'Espace Éducatif.

- L'Espace Éducatif

Il s'agit de l'espace central dans cette formation en ligne. Il est marqué par deux aspects. Le premier est statique où l'enseignant-concepteur propose des ressources nécessaires pour la réalisation de la tâche collaborative demandée (guides, articles, lexique, etc.). Quant à l'autre aspect, il est dynamique dans la mesure où les acteurs de la formation (tuteur/apprenants) peuvent se communiquer de manières synchrone (le clavardage) et asynchrone (forums d'échanges). De même, nous trouvons sur cet espace des activités individuelles (forums thématiques et d'actualité et exercices interactifs) et d'autres activités collectives comme le dépôt des travaux collaboratifs.

- L'Espace collaboratif

Dans cet espace, le concepteur a créé quatre salles pour les groupes collaboratifs (G1, G2, G3 et G4). De son côté, le tuteur demande à chaque groupe de déposer au fur et à mesure les différentes parties de son travail collaboratif pour qu'elles soient disponibles pour les autres groupes favorisant ainsi les interactions et les échanges entre les groupes.

- La conférence orale sur Skype

Il s'agit d'un espace marqué par sa communication synchrone dont le but principal consiste à développer la compétence orale (compréhension et production) chez les apprenants à travers des simulations de certaines situations dans le monde des entreprises. Cet espace permet aussi de suivre chaque groupe dans ses travaux collaboratifs. Elle donne au tuteur la possibilité de consolider ses relations avec les apprenants qui échangent les idées et les propositions sur les tâches collaboratives.

- La Toile

Il va de soi que la Toile constitue une source importante d'informations qui touche tous les domaines professionnels, scientifiques, etc. C'est grâce à la Toile que l'enseignant-auteur a réussi à trouver les différentes ressources nécessaires pour la formation (guides, textes, documents audio et audiovisuels, dictionnaires en ligne, sites Internet, etc.). De même, le réseau mondial aide les apprenants à chercher d'autres informations complémentaires pour la réalisation des tâches collaboratives (statistiques, images, cartes, etc.). De même, Internet a permis d'organiser l'activité du forum d'actualité qui nécessite de regarder le journal diffusé en vidéo sur TV5 pour suivre l'actualité économique dans le monde. La figure suivante met en relief les différents espaces de la formation FDA, ses interactions et ses nombreuses activités:

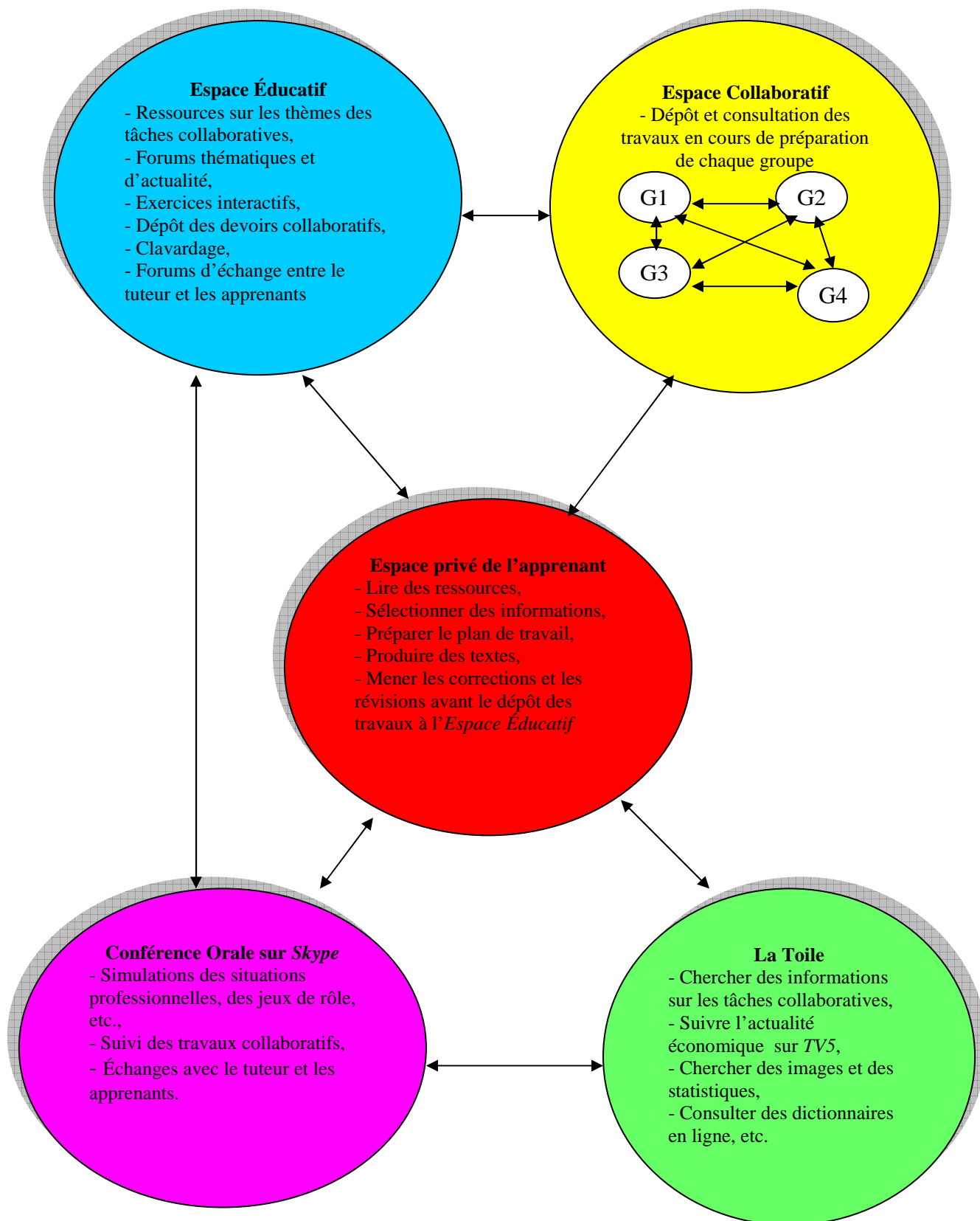


Figure 63 : La multiplicité des espaces dans la formation collaborative du FDA

Dans ce contexte, il s'avère important de souligner les multiples interactions entre ces différents espaces de travail. L'apprenant peut naviguer d'un espace à l'autre selon ses besoins et les étapes de la réalisation de la tâche collaborative. Prenons l'exemple de la première tâche collaborative portant sur la création d'une entreprise. C'est à partir d'une séance de clavardage à l'Espace Éducatif que l'animateur-tuteur donne le coup d'envoi de différentes sessions de la formation. Ensuite, l'apprenant fait des allers-retours entre son espace privé et les autres espaces de cette formation. Dans l'Espace Éducatif, il consulte les ressources proposées par le formateur, communique avec l'animateur-tuteur, échange avec ses homologues, participe aux forums thématique et d'actualité et fait les exercices interactifs. Il consulte d'autres sites sur la Toile pour avoir des informations complémentaires sur le devoir collaboratif. Une fois qu'il finit une partie de ce dernier, il la dépose dans la salle consacrée aux travaux de son groupe sur l'Espace collaboratif tout en consultant les textes des autres groupes. Dans certains cas, l'apprenant peut être présent dans plusieurs espaces en même temps. Par exemple, au cours d'une conférence orale sur *Skype*, l'apprenant est en train de participer à un débat sur un thème donné tout en ayant recours à des informations stockées sur son espace privé (le poste local) en vue d'argumenter son point de vue. En cas de besoin, l'apprenant consulte un ou des site(s) sur le Toile pour avoir des informations supplémentaires sur le thème débattu. Au cours de la même conférence, le tuteur demande à ses apprenants de lire leurs textes écrits dans un forum thématique sur l'Espace Éducatif. Une telle situation marquée par la multiplicité des espaces de travail reflétant ainsi la multicanalité et la multimodalité des interactions au sein de la formation. Ceci a rendu les interactions entre les acteurs à la fois riches, intensives et hybrides. Nous détaillerons plus loin des exemples de ces interactions entre l'animateur-tuteur et ses apprenants. La figure suivante montre la multicanalité et la multimodalité qu'utilise l'apprenant au cours de la formation :

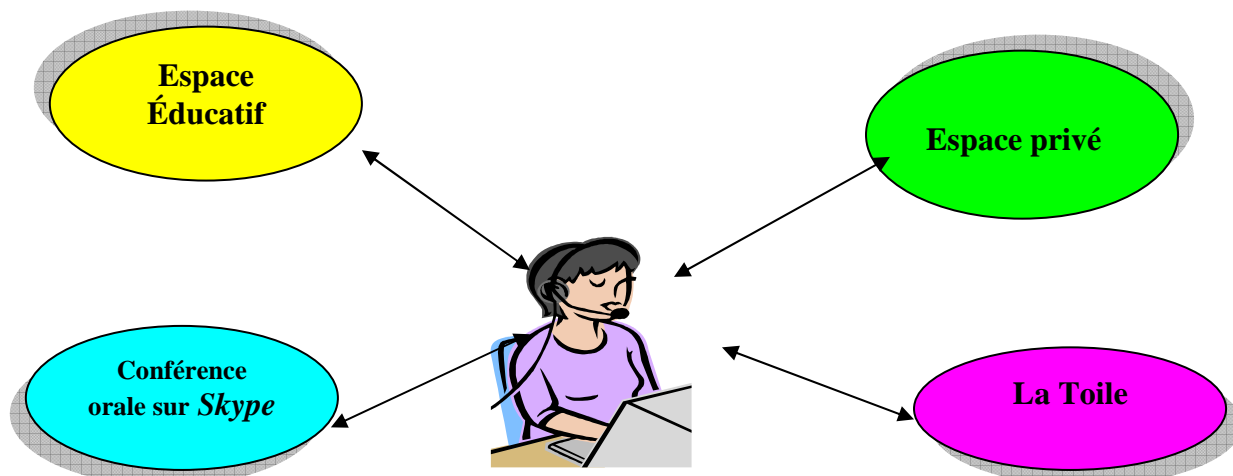


Figure 64 : La multimodalité et la multicanalité des interactions dans la formation

2-2-3 Les ressources proposées

Avant de collecter les ressources nécessaires à la formation, le concepteur a passé une période de familiarisation avec le monde des affaires: consulter des sites Internet, lire des revues en ligne, discuter avec des professionnels en affaires, etc. Cette étape a aidé le concepteur à mieux comprendre certaines notions du monde des affaires, ses grandes lignes, ses structures, ses acteurs, etc. Quant à la collecte des ressources nécessaires à la formation, il a eu recours à la rubrique de *Ressources pédagogiques* sur le site de FOS.COM où une sous-rubrique est consacrée au français des affaires. Cette rubrique a permis d'avoir accès à plusieurs ressources riches en données authentiques : des revues en ligne (*Les Échos*¹⁰⁰, *L'Expansion*¹⁰¹, *la Vie Financière*¹⁰², etc.), des dictionnaires en ligne (*Lexique Economique*¹⁰³, *Lexique financier*¹⁰⁴, *Lexique Socio-Economique*¹⁰⁵, etc.), des institutions économiques (*Ministère français de l'économie*¹⁰⁶, *Agence française pour le développement des entreprises*¹⁰⁷, *Chambre du Commerce et d'Industrie de Paris*¹⁰⁸) et des manuels (*Le français du monde du travail* (Cloose, 2004) *Affaires.Com* (Penfornis, 2003) *Le français de l'entreprise* (Danilo & Tauzin, 1999) etc. De même, le concepteur a contacté des professionnels travaillant notamment dans des entreprises pour mieux connaître leurs activités, leurs situations professionnelles, etc. Il est à préciser que lors de la collecte et de la sélection des ressources, certains critères ont été pris en considération : le niveau des apprenants, les objectifs de formation, les compétences communicatives à développer et la durée de formation.

Dans le cadre de cette formation à distance, les ressources sélectionnées servent à réaliser deux objectifs bien précis. Le premier consiste à donner aux apprenants des pistes et des idées pour qu'ils puissent réaliser leur travail collaboratif. Ces ressources peuvent être des guides, glossaires, dictionnaires en ligne, liens hypertextuels, articles, etc. Le tableau suivant indique les différentes ressources proposées pour chaque session:

¹⁰⁰ *Les Échos* : <http://www.lesechos.fr/>

¹⁰¹ *L'expansion* : <http://www.lexpansion.com>

¹⁰² *La Vie financière* : <http://www.laviefinanciere.com/>

¹⁰³ *Lexique en ligne* : <http://www.umoncton.ca/gemeap/glossaire.html>

¹⁰⁴ *Lexique financier* : <http://lexique-financier.actufinance.fr/>

¹⁰⁵ Académie de Versailles : <http://www.ac-versailles.fr/etabliss/herblay/LEXECO/default.htm>

¹⁰⁶ Ministère de l'économie, des finances et d'industrie : <http://www.minefi.gouv.fr/>

¹⁰⁷ Agence française pour le développement international des entreprises :

<http://www.ubifrance.fr/Default.asp?Reload=95>

¹⁰⁸ Chambre du Commerce et d'Industrie de Paris : <http://www.ccip.fr/>

Session	Ressources proposées
<p align="center">Session 1 (Création et gestion d'entreprises)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Guide du créateur d'entreprise, - Structure administrative de l'entreprise, - Lexique sur l'entreprise, - Dictionnaires en ligne des termes économiques, - Abréviations des termes économiques, - Liens vers des sites Internet traitant la création des entreprises, - Documents audio: interviews avec un entrepreneur, directeur d'une entreprise et reportage sur <i>Meetic</i>.
<p align="center">Session 2 (Lancement d'un produit sur le marché)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Guides sur la conception d'une marque, les conseils de créer de nouveaux produits, le lancement d'un nouveau produit sur le marché, - Abréviations des termes économiques, - Liens vers des sites Internet traitant le lancement des produits, - Document audiovisuel sur le commerce équitable, - Document audio sur <i>Méphisto</i> (une marque des chaussures). - Exemples des lettres commerciales.
<p align="center">Session 3 (Ouverture d'une nouvelle succursale de l'entreprise à l'étranger)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Guides sur les investissements à l'étranger (<i>Investir à l'étranger, investissements étrangers, politique d'investissement et commerce et investissement</i>), - Lexique du monde économique, - Dictionnaires en ligne sur le monde des affaires, - Liens vers des sites Internet traitant les investissements à l'étranger, - Lettres commerciales, - Documents audio: <i>Investir à l'étranger, investir en Tunisie, et Investir en Afrique</i>.

Tableau 34 : Les ressources proposées au cours de trois sessions

Quant au deuxième objectif, il s'agit d'utiliser le contenu de certaines ressources dans l'élaboration des exercices interactifs. Il semble important de préciser que ces exercices sont marqués par l'intervention du formateur au niveau du contenu. Ainsi, le formateur est amené à *didactiser* le contenu dit *brut*. Selon le *Dictionnaire de didactique du français*, la *didactisation* est « l'opération consistant à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement. Ce processus implique généralement une analyse *prédidactique*, d'essence linguistique, pour identifier ce qui peut être utile d'enseigner ». (Cuq et al. 2003 : 71). Lors de cette opération, le concepteur de la formation a adapté les

textes des exercices interactifs au niveau de ses apprenants: simplifier certaines structures complexes entravant la compréhension, enlever des termes difficiles, remplacer des mots difficiles par d'autres plus simples, etc.

2-3 L'organisation des sessions de la formation

La formation collaborative de FOS à distance exige une bonne organisation de son déroulement pour garantir à la fois l'efficacité de ses activités et la réalisation de ses objectifs escomptés. D'où la nécessité de bien structurer cette formation aux niveaux du temps et des tâches à réaliser. Notons que le concepteur a passé tout le mois de janvier 2007 à analyser et à identifier les besoins langagiers de ce public et leurs caractéristiques qui ont été pris en considération lors de l'organisation de la formation. Celle-ci s'est faite en tenant compte de l'emploi du temps des apprenants qui doivent commencer leurs examens de fin d'année en mai 2007. Avant de mener cette formation à distance, une semaine a été consacrée à préparer les étudiants à découvrir *l'Espace Éducatif* et ses différentes fonctionnalités à travers des activités de forums, une séance de clavardage et une conférence orale sur *Skype*.

Quant à la formation, elle est proposée en trois sessions intensives dont chacune dure trois semaines. Chaque session porte sur la réalisation d'une tâche collaborative. Au terme de chaque session, chaque groupe d'apprenants doivent déposer leur travail collaboratif sur *l'Espace Éducatif* dans une rubrique intitulée *Devoir*. En parallèle, chaque apprenant est chargé de réaliser des activités individuelles visant à développer ses compétences communicatives (CO, CE, PO et PE). Pour ce faire, cinq exercices interactifs sont proposés chaque semaine ainsi que deux forums : l'un est thématique portant sur une des notions économiques (l'inflation, la croissance économique, le chômage, etc.) et l'autre concerne l'actualité du monde des affaires. Pour favoriser les interactions au sein de la formation, le tuteur organise deux types de communication. Le premier est synchrone, il se fait à travers deux activités hebdomadaires: séances de clavardage et conférences orales sur *Skype*. À propos de la communication asynchrone, elle est assurée par deux forums d'échanges: l'un est consacré à contacter le tuteur tandis que l'autre permet aux apprenants de se communiquer entre eux. Nous détaillerons ces différentes activités plus loin dans ce chapitre. Voici la structure globale de la formation collaborative à distance du français des affaires :

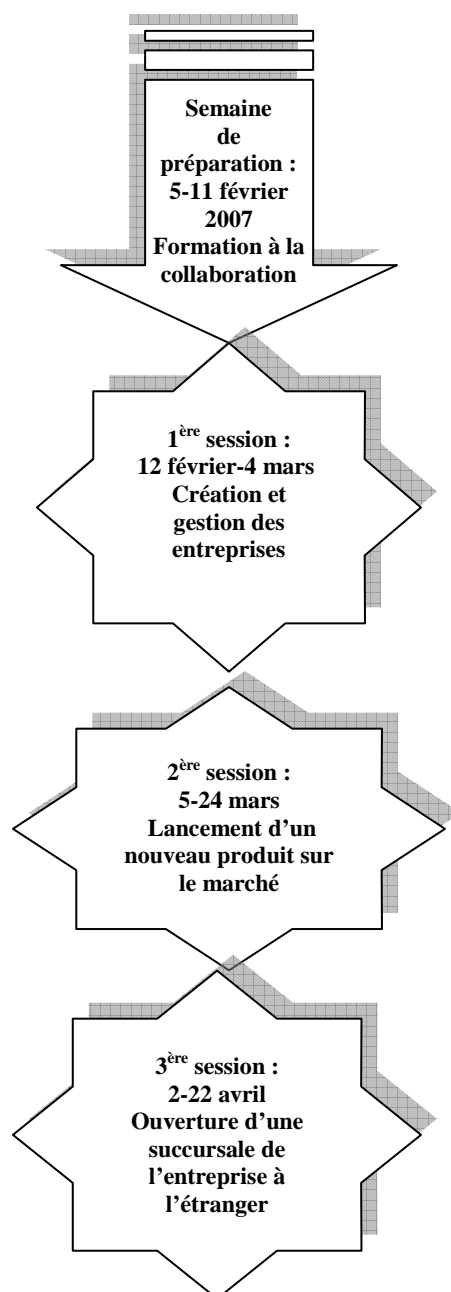


Figure 65 : La structure globale de la formation du FDA à distance

2-4 La préparation à l'apprentissage collaboratif à distance

Au début d'une formation à distance, il s'avère important de favoriser les relations interpersonnelles entre les différents membres. Selon Michinov, Primois. et Gravey, il s'agit d'une phase de socialisation visant à développer les sentiments d'appartenance à une communauté en ligne:

« Bien qu'au premier abord cette phase initiale puisse sembler anecdotique, elle est pourtant particulièrement utile dans la mesure où la construction d'un sentiment d'appartenance à un groupe détermine en partie la réussite d'une collaboration. Des recherches ont mis en évidence que l'identification à un groupe améliore l'engagement

individuel dans la réalisation d'un objectif commun, la confiance envers les autres membres du groupe, et la satisfaction (Spears &, Lea, 1992). Sur un plan strictement pédagogique, l'identification favorise la motivation à apprendre, à partager et à collaborer avec les autres personnes qui appartiennent au même groupe » (Michinov, Primois et Gravey, 2003 : 5)

C'est pourquoi, la première semaine de la formation a été consacrée à des actes de socialisation et de découverte de la plate-forme tout en expliquant les dimensions de l'apprentissage collaboratif: se présenter, créer et consolider des relations personnelles entre les apprenants, prendre contact direct avec le tuteur, former les groupes du travail collaboratif, découvrir *l'Espace Éducatif* et *l'Espace collaboratif*. Pour réaliser ces objectifs, le concepteur propose les activités suivantes: séance de clavardage sur la plate-forme, conférence orale sur *Skype*, forum de présentation, forum de notions économiques et enfin un forum d'actualité économique.

2-4-1 La prise de contacts synchrones entre les participants

Pour établir des contacts synchrones entre les participants à la formation collaborative, l'animateur-tuteur a organisé une séance de clavardage qui constitue le premier contact direct en temps réel entre lui et ses apprenants:

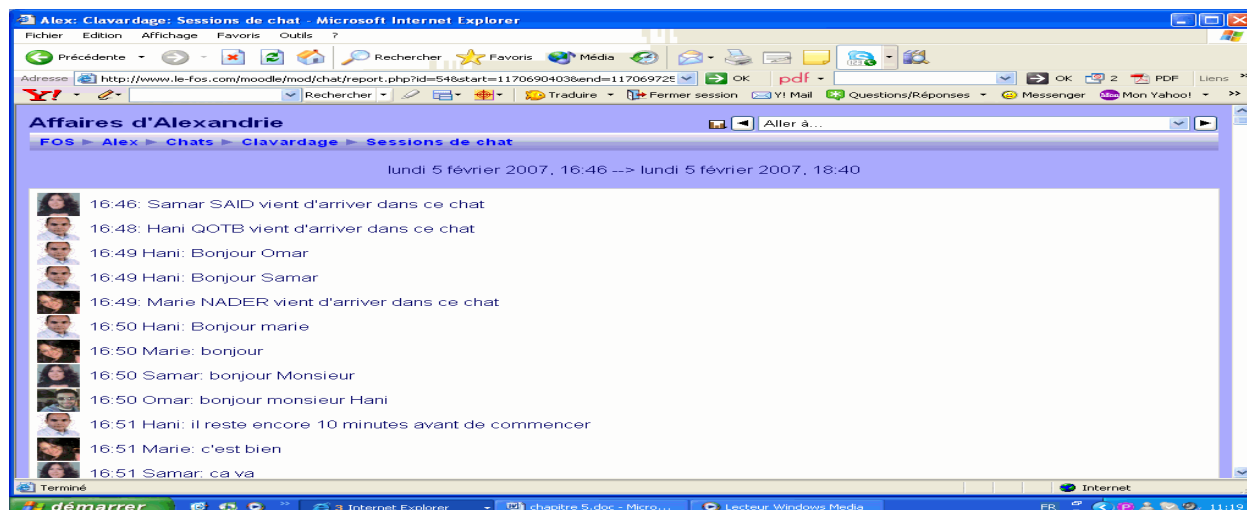


Figure 66 : Première séance de clavardage

À ce stade de la formation, Lamy (2001) souligne la difficulté de tisser des relations interpersonnelles au sein de la communauté en ligne en mettant l'accent sur le « *déficit socio-affectif* » :

« La gestion de l'interaction en ligne est d'autant plus problématique que les participants n'ont aucun contact présentiel. Dans ce cas [...] il existe un déficit socio-affectif au départ, qu'il est important de compenser. Or le seul « lieu » où puisse intervenir ce ré-

équilibrage est un lieu purement verbal, et n'est en fait qu'une élaboration textuelle collective. Le pédagogue en ligne doit donc se construire par l'unique biais du discours un rôle nouveau, prenant en compte les propriétés matérielles de l'outil (interface, utilisation de l'espace et du temps) ainsi que les « comportements » autant cognitifs que socio-affectifs d'une communauté d'apprentissage créée elle aussi de toutes pièces par un ensemble de discours » (Lamy, 2001 : 142-143)

C'est pour cela, le tuteur a accordé une importance particulière à compenser ce *défini socio-affectif* en créant une ambiance conviviale au début de la formation. Cette convivialité entre les acteurs de la formation est un facteur positif pour motiver les étudiants à suivre cette formation en ligne. Voici un extrait du début de la première séance de clavardage¹⁰⁹ du 5 février 2007 :

-  16:51 Hani: il fait beau à Alexandrie?
-  16:51 Omar: j'ai peur de ne pas connecter
-  16:52 Samar: non de tous , il fait froiiiiiiid
-  16:52 Hani: Pourquoi ?
-  16:52 Marie: non...il est tres froid ici
-  16:52 Hani: ici il fait beau
-  16:52 Hani: on a du soleil
-  16:52 Marie: c'est bien
-  16:53 Hani: oui bien sûr
-  16:53 Samar: wawwwwwwwwwwwww
-  16:53 Samar: c'est beau
-  16:53 Hani: c'était facile de trouver la salle du chat?
-  16:54 Marie: oui
-  16:54 Samar: ouiiiiiiii
-  16:54 Omar: je ne sais pas POURQUOI
-  16:54 Omar: c'est tres facile

¹⁰⁹ Nous citons les passages de clavardage tels qu'ils ont été produits sans aucune intervention de notre part.

-  16:54 Hani: Tant que tu arrives à écrire dans le chat, c'est bien omar
-  16:55 Hani: j'ai rencontré Rami qui avait du mal à trouver la salle du chat
-  16:56 Samar: pour moi c'etait un peu difficile mais maintenant c'est facile
-  16:56 Omar: j'espere
-  16:56 Hani: ok
-  16:56 Hani: vous êtes tous à la maison?
-  16:57 Marie: pour le premier fois i'est un peu difficile
-  16:57 Marie: oui
-  16:57 Omar: non
-  16:57 Samar: ouiiiiiiiiiiiiiiiiiiii
-  16:57 Hani: Omar, tu es où ?
-  16:58 Omar: maintenant dans un cyber car ilya un error dans la connexion a la maison
-  16:58 Hani: Ok
-  16:59 Hani: maintenant, vous êtes en vacances?
-  16:59 Marie: oui
-  16:59 Samar: oui.
-  17:00 Omar: tres belle vacance
-  17:00 Hani: Que faites-vous en vacances ?
-  17:00 Omar: avec la pluie
-  17:00 Marie: maid il fait froid
-  17:00 Marie: mais*
-  17:00 Hani: vous ne sortez pas alors ?
-  17:01 Omar: il n'ya pas
-  17:01 Samar: bien sur avec la pluie

- 17:01: Mohamed Ezzat vient d'arriver dans ce chat
- 17:01 Hani: ok je comprend
- 17:01 Marie: ces jours un peu difficile de sort dehors
- 17:01 Omar: alexandrie est tres petite
- 17:01 Hani: Bonjour Mohamed
- 17:01 Hani: ca va?
- 17:03 Hani: mais, Alexandrie est très belle ville
- 17:03 Marie: oui...cest la verite

2-4-2 Les échanges asynchrones au début de la formation

Pour mieux utiliser les forums de la formation, le tuteur a proposé aux étudiants de participer à deux forums: l'un porte sur la présentation personnelle tandis que l'autre concerne l'actualité économique. Dans le premier forum, chaque apprenant se présente tout en mettant l'accent sur son parcours universitaire, ses études en français, ses diplômes, ses loisirs et sa motivation de suivre cette formation collaborative. De son côté, le tuteur répond, individuellement, à chaque apprenant dans ce forum en l'encourageant à participer activement aux différentes sessions de la formation:

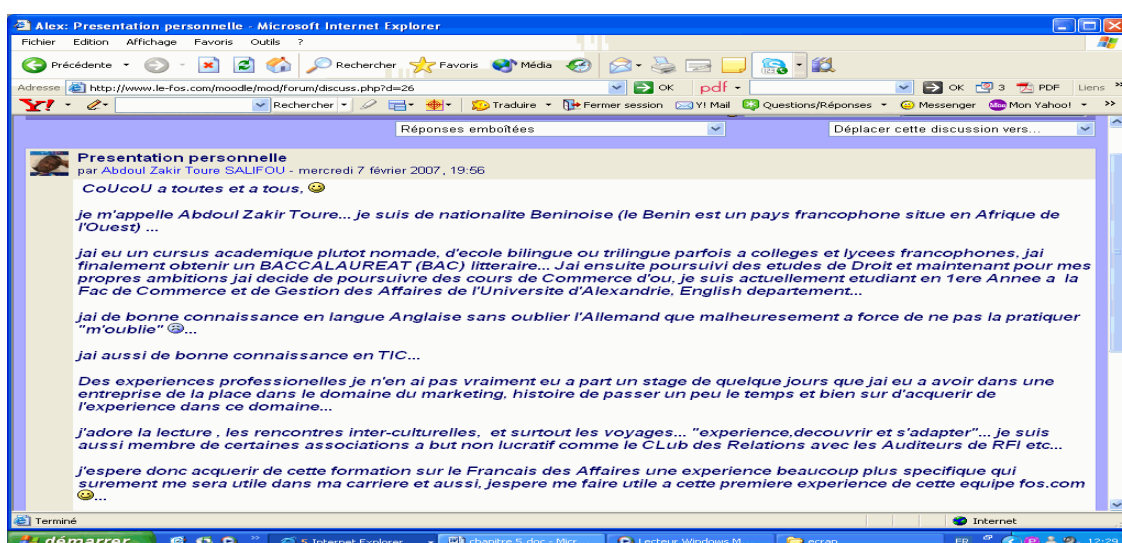


Figure 67 : Un étudiant se présente au début de l'apprentissage

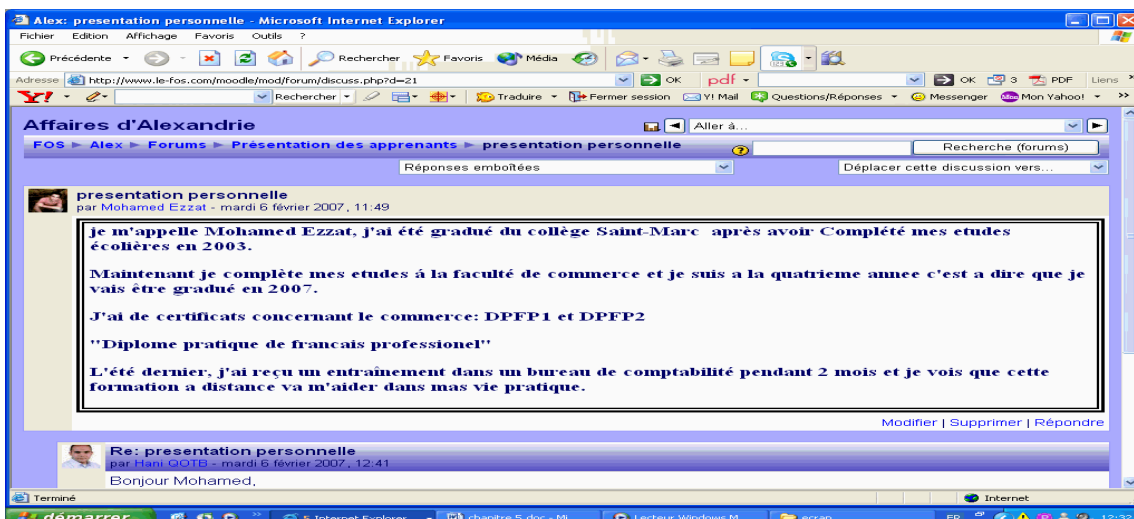


Figure 68 : Un autre étudiant se présente au début de l'apprentissage

Quant au deuxième forum, il a pour but de familiariser les apprenants à l'utilisation de la plate-forme de l'Espace Éducatif en leur permettant de découvrir pratiquement la modalité de travail au cours de trois sessions à venir. Ce forum porte sur l'actualité économique où chaque apprenant doit rédiger deux événements de l'actualité économique tirés de la presse spécialisée, d'Internet, etc.

2-4-3 Les premiers échanges oraux sur Skype

Pour conclure cette semaine de formation à la collaboration, le tuteur a organisé une conférence orale sur Skype où il a discuté avec ses apprenants les principes de la formation collaborative de FOS à distance, ses modalités, ses conditions, etc. Il a aussi répondu aux questions des apprenants concernant le déroulement de la formation, sa durée, ses activités, etc.

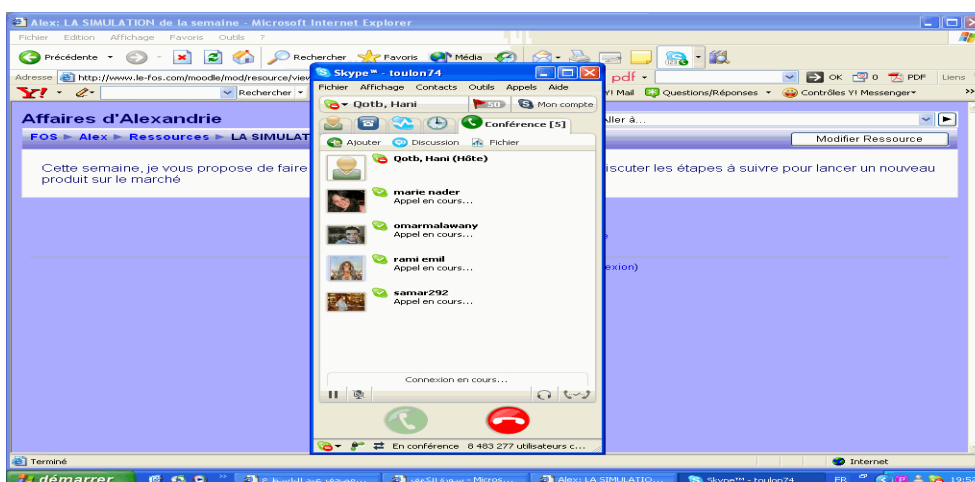


Figure 69 : Conférence orale sur Skype

Enfin cette conférence orale est une bonne occasion pour former les groupes du travail collaboratif. Il est à préciser que le tuteur n'est pas intervenu dans le choix des membres des groupes en laissant aux apprenants la liberté de former eux-mêmes leurs propres groupes. Au terme de cette discussion, les participants se sont mis d'accord sur la formation des quatre groupes suivants :

- Groupe 1 : trois étudiants (A.K, V.H et M.E)
- Groupe 2 : trois étudiants (O.M, M.A et A.Z.)
- Groupe 3 : deux étudiants (S.S et I.E)
- Groupe 4 : deux étudiants (M.N et R.E)

De même, à la suite de cette conférence orale, un des apprenants a pris l'initiative de faire le résumé de la discussion en expliquant à ses homologues les tâches à réaliser. Pour ce faire, il a eu recours au forum d'*Échanges entre les apprenants* où il a rédigé le message suivant qui a aidé ses pairs à mieux comprendre le déroulement de la semaine de la préparation :

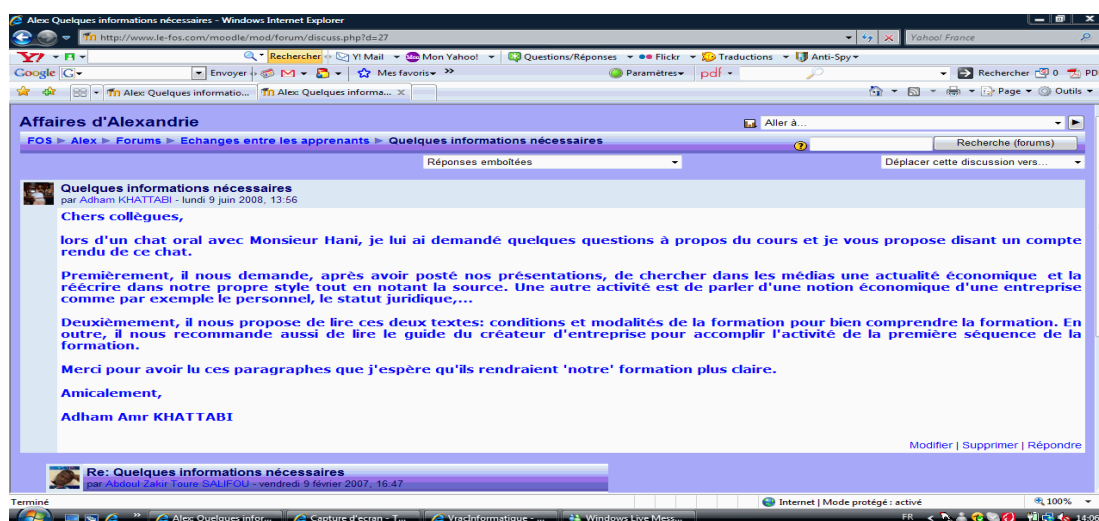


Figure 70 : Un étudiant fait le résumé de la 1^{ère} conférence orale sur Skype

Soulignons que cette semaine de préparation s'est avérée une étape importante dans cette formation collaborative en ligne d'autant plus que les apprenants ont été formés dans le cadre de l'approche traditionnelle (voir chapitre 4). Alors, ils ont pris connaissance de leurs nouvelles tâches : lire des ressources proposées, chercher des informations, sélectionner les éléments pertinents, etc. De même, cette préparation a favorisé la socialisation des apprenants au sein de la communauté en établissant, d'une part, des relations directes entre le tuteur et les étudiants et de consolider, d'autre part, les rapports interpersonnels entre les apprenants. Ajoutons enfin que sur le plan technique, les étudiants ont réussi à utiliser les différents

espaces du site qui seront indispensables pour le déroulement des activités de la formation dont nous soulignons les caractéristiques principales dans les lignes suivantes.

3- La construction des savoirs et des compétences en Français des affaires à distance

Il semble nécessaire d'analyser en détail comment le tuteur a procédé pour mettre en pratique le scénario pédagogique mentionné ci-dessus dans le cadre de la formation du FDA sur *le FOS.COM*. Or, au terme de trois sessions, nous nous trouvons en possession d'un grand corpus d'une formation collaborative de FOS à distance. Face à un tel corpus, assez riche aux niveaux pédagogique, linguistique et interactionnel, nous sommes dans l'obligation de souligner les éléments les plus pertinents qui sont à l'origine de la construction des savoirs et des compétences du français des affaires chez les apprenants.

3-1 Le travail collaboratif à distance du français des affaires (FDA)

Le travail collaboratif occupe le devant de la scène dans cette formation à distance qui propose la réalisation de trois tâches authentiques dans le monde des affaires au cours de trois sessions (S): créer et gérer une entreprise dans un domaine donné (S1), lancer un nouveau produit sur le marché (S2) et ouvrir une succursale de l'entreprise à l'étranger (S3). Soulignons que les tâches choisies constituent une successivité logique du parcours d'une entreprise projetant ainsi les apprenants dans leur avenir professionnel. Dans ce contexte, il paraît important de mettre en relief la relation entre l'approche collaborative et la pédagogie de projet. Or, la notion de projet est au centre d'intérêt de certains pédagogues qui le définissent de manières différentes. Citons les deux définitions suivantes :

- « *Ensemble d'activités significatives, car convergeant vers un but précis, et comportant des démarches de résolution de problèmes réels* » (De Flandre, 1993)

- « *Tout projet doit consister en la réalisation d'un produit socialisable destiné à un ou des utilisateurs extérieurs au groupe-classe. Son utilité sociale doit être réelle. On fait les choses pour de bon, pas pour faire plaisir au maître. Le produit achevé, le destinataire signifiera son degré de satisfaction. C'est l'effet de « feed-back », qui est au cœur du processus d'évaluation du projet* » (Huber, 2005 : 19)

En suivant cette conception pédagogique de projet, le concepteur a proposé les trois tâches qui sont à la fois authentiques et collaboratives au cours de trois sessions de la formation. L'authenticité de ces tâches vise à atteindre trois objectifs principaux : mettre les apprenants en contact avec leur domaine professionnel, les préparer au marché du travail et favoriser leur

créativité. Pour ce faire, le tuteur a mis en pratique le scénario d'apprentissage, déjà souligné plus haut, qui constitue la feuille de route tout au long de la formation.

3-1-1 Exemple de démarrage d'une tâche collaborative du FDA à distance

Au début de chaque session, l'animateur-tuteur s'attache à expliquer la tâche collaborative à réaliser en donnant des consignes claires sur les étapes du travail collaboratif au sein de chaque groupe :

- lire les ressources proposées sur la plate-forme,
- consulter les sites Internet proposés traitant la tâche en question,
- chercher d'autres sources d'informations sur le Web,
- échanger des idées et propositions entre les membres de chaque groupe,
- sélectionner les éléments pertinents,
- argumenter les idées choisies,
- élaborer un plan de travail,
- partager les tâches au sein du même groupe,
- rédiger les différentes parties,
- faire les révisions et corrections nécessaires avant le dépôt du travail final sur *l'Espace Éducatif*.

De telles activités collaboratives ont pour but de faire acquérir aux étudiants certaines compétences sur laquelle repose *la culture numérique* qui est en train de devenir une notion-clé dans toute formation à distance au seuil du 21^{ème} siècle :

« Ces compétences -recherche et traitement de l'information, formulation et verbalisation des idées, négociation et argumentation et écoute, du point de vue de l'autre, production de documents synthétiques et consensuels- participent à ce qu'il est aujourd'hui convenu d'appeler « la culture numérique », et il y a actuellement un relatif consensus dans les pays occidentaux pour les valoriser et pour favoriser leur inscription dans la curricula (OCDE, 2005 ; UNESCO 2005) » (Simeone et al., 2007 : 563).

Dans le cadre de cette formation, il est nécessaire de noter la présence de deux types d'écritures : la première est individuelle tandis que l'autre est collective :

« L'écriture collective en réseau est le résultat d'une tension entre un espace privé d'écriture individuelle et un espace public de diffusion et de communication. Le premier espace est le système d'écriture à travers un écran d'ordinateur, basé essentiellement sur un logiciel de traitement du texte et le deuxième espace est présenté ici par le forum de discussion; un lieu permettant une écriture commune, construite à travers d'une

collaboration qui aurait pour propriété de profiter des possibilités techniques du réseau, tout en fonctionnant dans une logique de groupe.» (Lucas et al. 2007 : 3)

C'est pourquoi, l'animateur-tuteur a souligné les tâches des apprenants lors du lancement de chaque session. C'est le cas d'un extrait d'une séance de clavardage¹¹⁰ (12 février 2007) portant sur les consignes de la tâche collaborative de la première session (la création d'une entreprise) :

17:11 Hani: cette semaine chaque groupe doit commencer à lire les ressources disponibles sur le site sur la création des entreprises

17:11 Rami: quelle sera le travail de chaque groupe ?

17:11 Rami: guide de créateur

17:11 Hani: créer une entreprise dans un domaine donné

17:12 Hani: notamment les étapes à suivre

17:12 Rami: chaque groupe une entreprise

17:15 Marie: chaque groupe qui consiste de deux personnes créer une entreprise?

17:16 Hani: oui

Plus loin, les participants reprennent la discussion sur les échanges du travail collaboratif :

17:48 Hani: échanger les idées et les propositions sur la création des entreprises

17:49 Victor: ok

17:49 Inas: pour rendre quelque chose plus claire ou discuter ensemble ... ?

17:49 Hani: si un apprenant trouve, par exemple, un document intéressant, il peut le proposer aux autres

17:49 Mohamed: Ahhh ca va

17:49 Adham: comme aide ?

17:50 Hani: oui

17:50 Hani: c'est la diversité qui fera la richesse de notre formation

17:50 Abdoul Zakir Toure: c'est compris

17:50 Rami: dans n'importe quel domaine

17:50 Hani: oui

17:50 Rami: bien merci

17:51 Hani: est-ce que chaque groupe a choisi son domaine?

17:51 Victor: oui

17:51 Adham: oui

17:51 Hani: lequel?

17:51 Adham: transport aérien

17:51 Inas: non, pas encore .. et samar pas la maintnt 😞

17:51 Hani: ok

17:51 Hani: et les autres?

17:51 Inas: on peut .. TOURISM

17:51 Victor: transport aérien

17:52 Hani: ok

17:52 Marie: pas encore

17:52 Rami: marie est ce qu'on peut faire notre domaine sur les ordinateurs et les communication

17:52 Inas: mais elle n'ai pas la ... je vais confirmer

17:52 Hani: mais dépêchez-vous, le temps passe vite

¹¹⁰ À partir de cet extrait, nous supprimons les photos des participants au clavardage en raison de la contrainte de la mise en page.

17:52 Marie: c'est bien rami
 17:52 Adham: ok
 17:53 Marie: j'accepte
 17:53 Adham: mr.
 17:53 Victor: sur skype le vendredi
 17:53 Rami: bien M.Hani notre domaine moi et marie c'est l'ordinateur et les communications

Les échanges sur le travail collaboratif se poursuivent au-delà du clavardage de lundi notamment à travers le forum *Échanges avec le formateur*. Par exemple, après cette discussion sur le chat, les membres du Groupe 3 se sont mis d'accord sur le domaine de leur entreprise : la fabrication des jouets d'enfants. Alors, une membre de ce groupe a laissé un message pour informer le tuteur de leur choix :

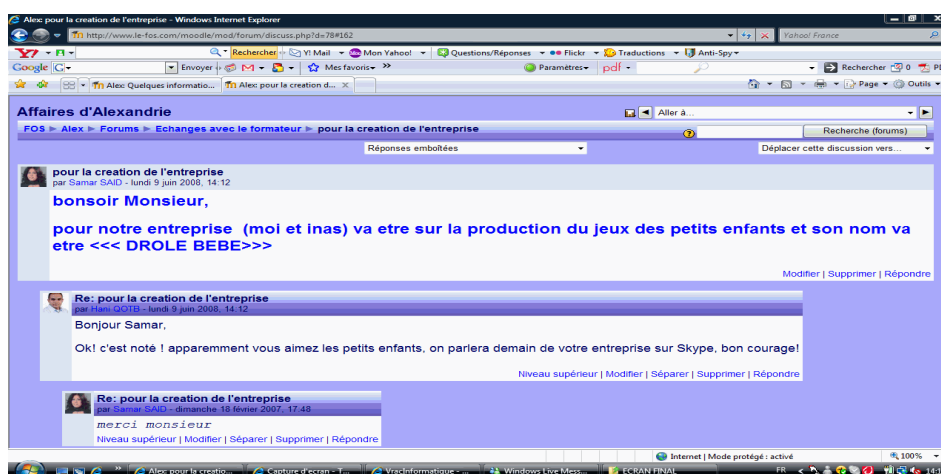


Figure 71 : Une membre du Groupe 3 informe le tuteur du domaine de son entreprise

Au terme de leurs discussions, les groupes ont créé quatre entreprises qu'ils gardent tout au long de trois sessions de la formation. Le tableau suivant montre les entreprises créées et leurs domaines professionnels :

Nom du groupe	Nom de l'entreprise	Domaine professionnel
Groupe 1	<i>Air Aile</i>	Transport aérien
Groupe 2	<i>Fritos</i>	Fabrication des chips
Groupe 3	<i>Drôle Bébé</i>	Fabrication des poupées
Groupe 4	<i>Microtech</i>	Création des logiciels

Tableau 35 : Les entreprises créées par les quatre groupes

Le tuteur attire l'attention des apprenants sur les différentes ressources disponibles à utiliser pour réaliser les tâches collaboratives de la formation. Pour ce faire, il présente ces ressources lors des rencontres synchrones sur le clavardage ou les conférences orales. Dans

l'extrait suivant de la conférence orale du 9 mars 2007, le tuteur explique aux apprenants les ressources disponibles lors de la 2^{ème} session. Il est important de noter que les conférences orales sur *Skype* ont été enregistrées grâce au logiciel de *Pamela*¹¹¹. Quant à la convention de transcription, nous utilisons celle de Mondada (2002) (Les commentaires sont entre parenthèses ou entre crochets)

N.B : **T** : Tuteur **Etu** : étudiant

- 1- **T** : vous savez que cette semaine est la première semaine de la deuxième session (2s) et
2- cette session porte sur le lancement d'un nouveau produit sur le marché (3s) pour vous
3- aider à lancer de nouveaux produits sur le marché (2s) là je vous propose quelques
4- documents qui vous donnent des idées sur le lancement des produits sur le marché (2s)
5- vous trouvez un document qui s'appelle conception de marques un autre document qui
6- s'appelle dix conseils pour les nouveaux produits, marché de test, stratégie de défense
7- (3s) il y a aussi un autre document qui s'appelle lancer un nouveau produit sur Internet
8- (2s) ça fait 5 cinq documents qui vous donnent quelques idées sur le lancement des
9- nouveaux produits sur le marché, est-ce que c'est clair /
10- **Etu 1** : oui monsieur \
11- **T** : ensuite (3s) vous avez aussi un texte qui s'appelle liens utiles sur le lancement de
12- nouveaux produits sur le marché (3s) dans ce texte je vous propose quelques sites qui
13- traitent les stratégies du lancement de nouveaux produits sur le marché (3s) là c'est très
14- important je passe des heures et des heures devant l'ordinateur pour vous trouver ces
15- sites-là (3s) j'ai remarqué que vous regardez pas les liens (2s) essayez de regarder ces
16- liens et de visiter ces sites pour savoir ce qu'ils proposent, ça est important (2s) ok /
17- **Etu 1** : [d'accord monsieur \
18- **Etu 2** : [ok \
19- **Etu 3** : [ok monsieur \
20- **T** : ensuite, j'ai remarqué que vous aviez dans la première session quelques difficultés
21- pour rédiger des lettres commerciales. vous répétez toujours les mêmes formules et les
22- mêmes techniques (4s) cette semaine je vous propose un document sur la correspondance
23- commerciale, est-ce que vous voyez ce document là /
24- **Etu 1** : oui [monsieur \
25- **Etu 2** : oui [monsieur \
26- **Etu 3** : [oui \
27- **T** : ça va vous aider à rédiger des lettres commerciales. il explique les techniques à
28- suivre pour rédiger des lettres commerciales avec des modèles et des cas à suivre et des
29- formules à utiliser (3s) ça va vous aider à travailler la correspondance commerciale est-ce
30- que c'est clair /
31- **Etu 2** : oui [monsieur \
32- **Etu 1** : [ok \
33- **Etu 3** : [oui monsieur \
34- **T** : ensuite, je vous propose aussi des abréviations (2s) parce que je vous propose des
35- exercices sur des abréviations. donc il faut jeter un coup d'œil sur les abréviations ça
36- c'est important.

3-1-2 Les interactions au cours de la réalisation des travaux collaboratifs

Une fois que la tâche collaborative a été lancée, les étudiants commencent à lire les différentes ressources proposées sur *l'Espace Éducatif*. Ensuite, ils ne tardent pas à échanger

¹¹¹ Logiciel de *Pamela* : <http://www.pamela-systems.com/>

les idées et les propositions sur le devoir collaboratif. De tels échanges ne font que favoriser la naissance de *la mémoire transactive* au sein de la communauté d'apprenants :

« Travailler ou apprendre en groupe et en collaboration mobilise un certain nombre de compétences sociales, préalablement nécessaires à la réalisation de la tâche et/ou susceptibles de se développer tout au long de la situation collaborative: définir ou négocier un objectif, des méthodes et/ou des rythmes de travail partagés, identifier et solliciter les ressources ou les compétences présentes au sein du groupe, etc. Plusieurs cadres théoriques ont été développés pour essayer de rendre compte des processus de coordination et de résolution de problème au sein des groupes de travail ou d'apprentissage collaboratif ; le modèle de la mémoire transactive (Wegner, 1986), en particulier, s'attache à souligner la relation positive entre performance et perception, par les membres de ces groupes, des connaissances ou des compétences disponibles chez leurs pairs. » (Simeone et al. 2007 : 565)

C'est pourquoi, l'animateur-tuteur s'attache à encourager souvent les apprenants à faire des échanges au sein de leur groupe et avec les autres groupes sur le développement de leur travail. De tels échanges ont pour but de créer l'esprit collaboratif entre les participants tout en permettant au tuteur de suivre le progrès de leurs travaux. Alors, ils se donnent parfois rendez-vous sur *Skype* pour discuter le plan de leur devoir collaboratif. Voici des exemples des messages laissés dans le forum *Échanges entre les apprenants* à propos de leurs rendez-vous d'échanges sur le projet collaboratif :

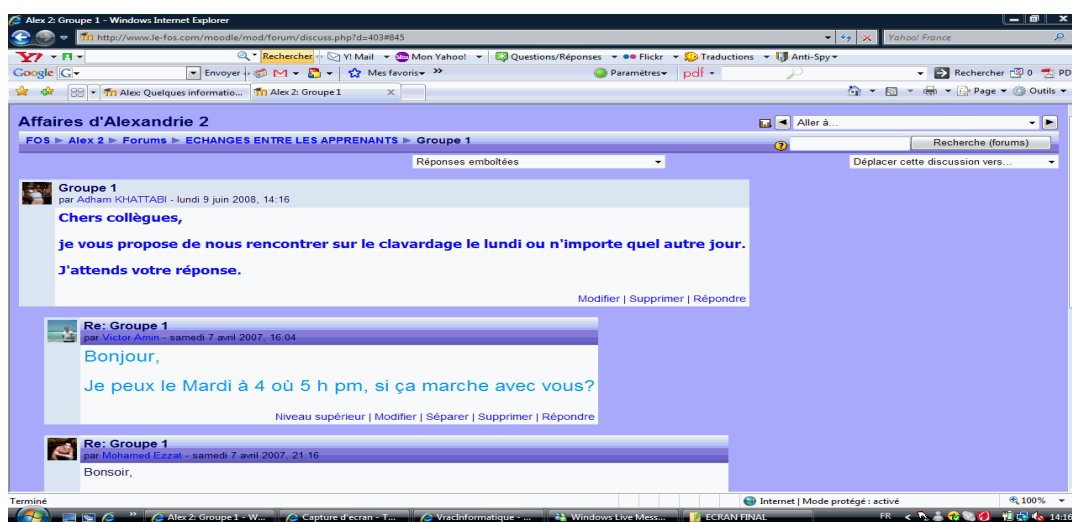


Figure 72 : Messages échangés entre les apprenants sur leur projet collaboratif

Voici un autre exemple :

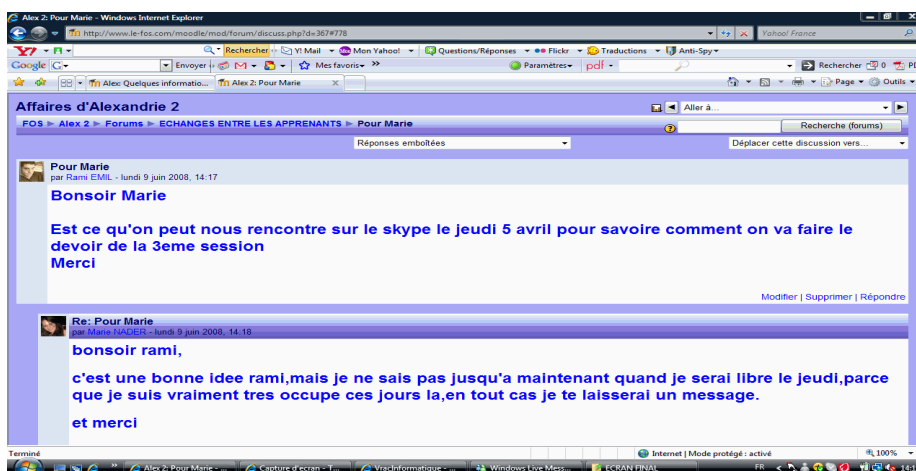


Figure 73 : Messages échangés entre les membres du Groupe 4 pour discuter leurs travaux collaboratifs

D'autres réunions de travail se font aussi en communication synchrone sur le clavardage du site. Voici un passage de clavardage du 9 avril 2007 des membres du Groupe 2 au cours de la troisième session :

- 22:34 Abdoul Zakir Toure: on devait se retrouver aujourd'hui pour decider du plan
- 22:34 Omar: ok
- 22:34 Abdoul Zakir Toure: alors???
- 22:34 Omar: j'ai commence a faire l'etude du marche
- 22:34 Omar: et toi
- 22:36 Abdoul Zakir Toure: on ne sest donc pas compris
- 22:36 Abdoul Zakir Toure: alors comment as tu partager le travail?
- 22:37 Abdoul Zakir Toure: le plan dont je parlais consistait a trouver les parties a developper
- 22:37 Abdoul Zakir Toure: et se partager le travail
- 22:37 Omar: d'abord j'ai lu le remarque de mr. hani (la manque de lettre)
- 22:38 Omar: alors il faut faire des lettres (j'epere qu'on peut faire 3)
- 22:39 Abdoul Zakir Toure: ce que je demande, kel est la procedure a suivre pr cette semaine?
- 22:40 Abdoul Zakir Toure: kels sont les etapes ke nous allons developpes
- 22:40 Abdoul Zakir Toure: pr le projet
- 22:40 Omar: 1 lettre pour la demande de credit bancaire, 1 pour l'assurance et 1 pour demander au gouvernorat de dubai dacheter le terrain de la filiale
- 22:40 Abdoul Zakir Toure: chacun devra faire kel partie?
- 22:40 Omar: oui zakir, mntnt on va partager zakir
- 22:41 Abdoul Zakir Toure: ok....

Un apprenant (A.K, G1) a trouvé une idée intéressante, lors de la première session, qui consiste à échanger des lettres commerciales entre les différentes entreprises en vue de réaliser des projets communs. Pour ce faire, cet étudiant a laissé un message dans le forum *Échanges entre les apprenants* pour lancer cette idée innovante. Celle-ci a trouvé des échos positifs auprès des autres apprenants qui ne tardent pas à accepter cette proposition:

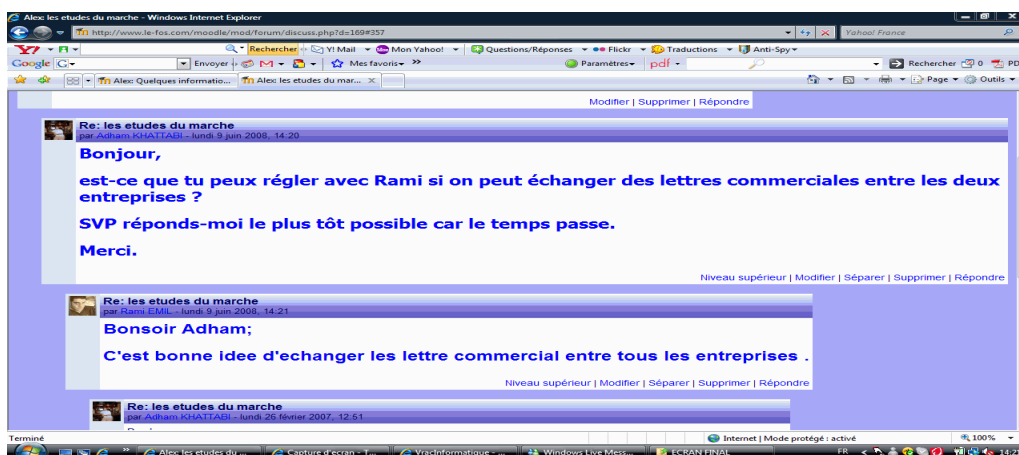


Figure 74 : Proposition d'échange des lettres commerciales entre les groupes

Notons que cette proposition a été mise en pratique dans les différents travaux collaboratifs de la première session marquée par l'échange des lettres commerciales entre les entreprises de la formation. Au terme de cette session, nous avons constaté que les devoirs collaboratifs contiennent des lettres échangées entre les différentes entreprises. Le tableau suivant montre les échanges des lettres entre les différents groupes :

Groupe Expéditeur	Groupes destinataires	Nombre des lettres
Groupe 1	G2 et G4	2
Groupe 2	G1, G3 et G4	3
Groupe 3	G2 et G4	2
Groupe 4	G2 et G3	2

Tableau 36 : Nombre des lettres échangées entre les groupes

Quant au contenu de ces lettres, elles portent souvent sur des services ou commandes demandées d'une entreprise à l'autre selon leurs besoins. Par exemple, *Air Aile* (entreprise du G1) demande, dans une lettre adressée au *Microtech* (entreprise d'informatique, G4), des informations sur les tarifs d'une formation pour son personnel sur l'utilisation de certains logiciels :



Figure 75 : Exemple d'une lettre laissée sur l'espace collaboratif

De son côté, l'animateur-tuteur n'a cessé d'encourager les apprenants à favoriser les interactions entre les différents groupes en incitant les participants à échanger des idées, des propositions et des documents sur la tâche collaborative. Les interventions du tuteur ont eu des retombées positives sur la participation des apprenants d'autant plus qu'un membre du G4, à titre d'exemple, a proposé à ses homologues sa vision de la création de l'entreprise qui a bien influencé les travaux des autres groupes. Voici son point de vue exprimé dans un message au forum *Échanges entre les apprenants* à propos de la tâche collaborative de la première session :

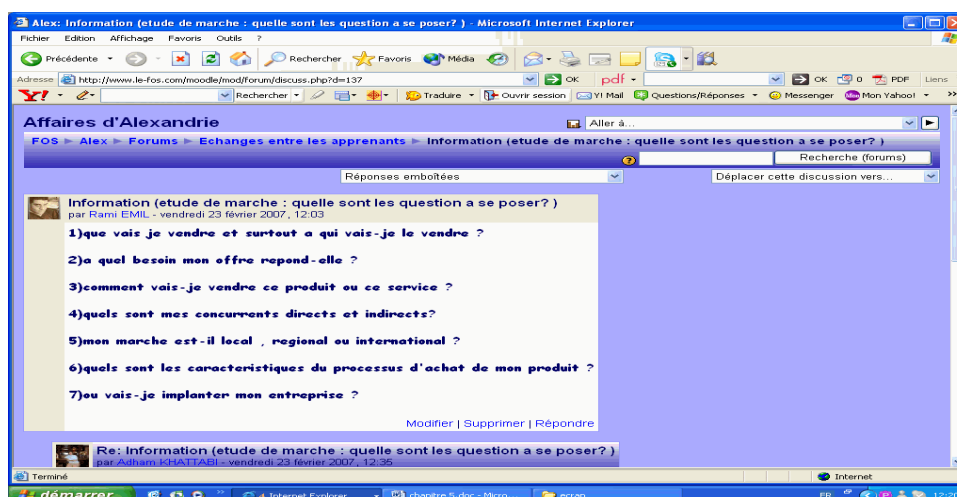


Figure 76 : Étapes proposées par un étudiant pour la création d'entreprise

Parmi les différents échanges entre les apprenants sur le travail collaboratif, nous citons l'exemple du Groupe 2 :

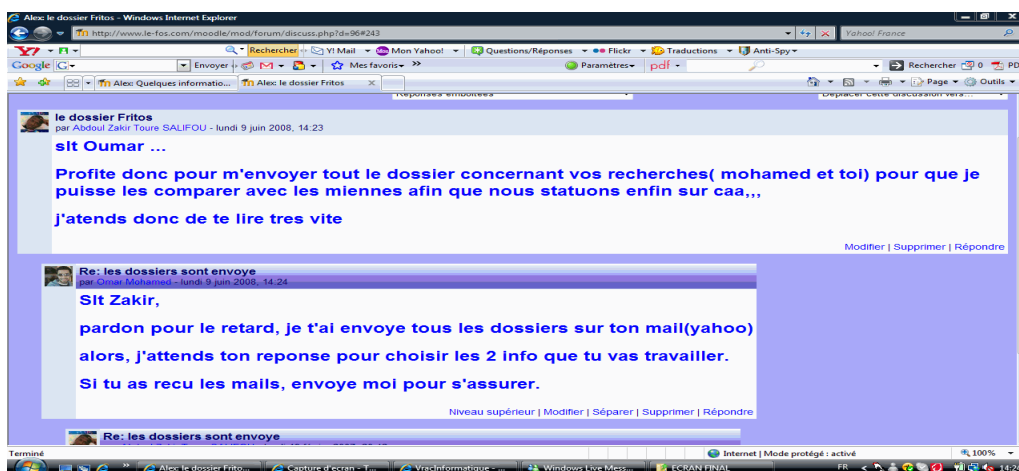


Figure 77 : Échange entre les membres du Groupe 3 sur leur projet collaboratif

Voici un autre exemple du Groupe 1 sur leur entreprise du transport aérien :

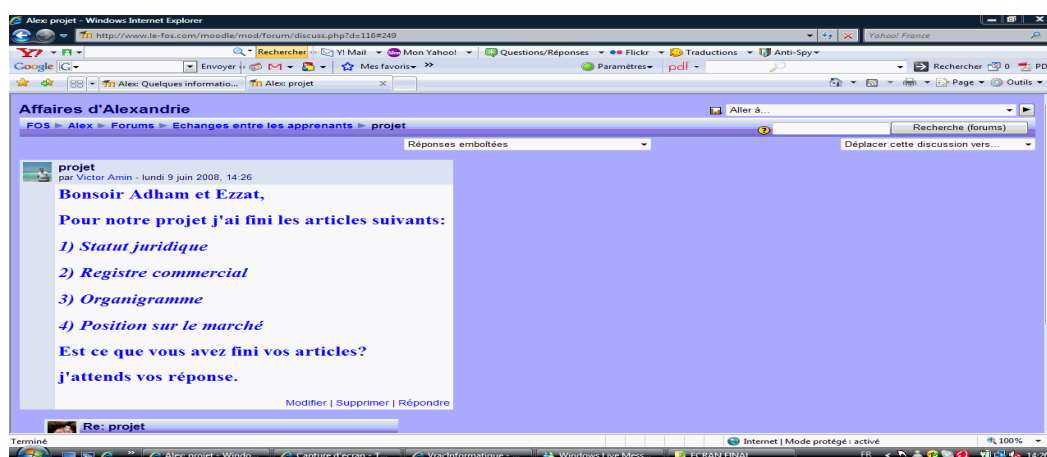


Figure 78 : Échange entre le Groupe 1 sur la structure de leur devoir collaboratif

Dans ce contexte, il est important de préciser que chaque groupe constitue une unité apprenante dont les membres collaborent à réaliser les différentes tâches pour que leur tâche collaborative puisse voir le jour. Au sein de la communauté virtuelle d'apprentissage, les différents groupes collaborent en vue de réaliser les trois tâches proposées dans la formation à distance. Une fois que les membres de chaque groupe se sont mis d'accord sur le plan de leur travail collaboratif, chaque apprenant commence à rédiger sa partie du devoir demandé. À la suite de cette étape d'interactions entre les acteurs de la formation, chaque groupe se met à rédiger son devoir collaboratif.

3-1-3 La rédaction des travaux collaboratifs

Après avoir échangé les idées et les propositions sur la tâche collaborative, les membres de chaque groupe commencent l'étape de la rédaction. Dans un premier temps, chacun rédige la

partie dont il est responsable. Cette rédaction se déroule dans l'espace privé de l'apprenant. Certes, il y a des va-et-vient entre, d'un côté, son espace privé et d'un autre côté l'Espace Éducatif, l'Espace collaboratif et d'autres sites sur la Toile. Ensuite, il dépose ses travaux au fur et à mesure sur *l'Espace collaboratif* pour qu'ils soient accessibles pour les autres membres de son groupe en particulier et pour les autres groupes en général. En vue de mieux favoriser les interactions entre les apprenants lors de la rédaction des devoirs, le tuteur leur propose de réaliser une écriture collaborative à distance grâce à l'utilisation de *G@mail*.

3-1-3-1 L'écriture collaborative dans la formation du FDA à distance

Il semble important de noter que la production écrite, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, est un processus complexe dans la mesure où elle implique plusieurs composantes. Plusieurs chercheurs en psychologie cognitive Hayes (1995), Fayol & Heurley (1999) et Cornaire & Raymond, (1999) ont réalisé des études visant à mieux décrire les processus fondamentaux de la production écrite. Les recherches menées mettent l'accent sur trois composantes principales de la production écrite:

- * **L'environnement de la tâche** : il concerne les consignes de la production, le texte à produire ou le texte déjà rédigé dans la mesure où il sera repris ou modifié.
- * **La mémoire à long terme du scripteur** où ce dernier a stocké ses connaissances nécessaires à la réalisation du texte en question : connaissances sur le thème ainsi que des connaissances linguistiques et rhétoriques. Toutes ces connaissances seront réactualisées lors du processus de la rédaction.
- * **Le processus de production**: il se compose de trois sous-processus principaux :
 - **La planification**: au cours de cette étape, le scripteur entame un processus de réactualisation de ses connaissances stockées dans la mémoire à long terme en vue d'élaborer un plan. Ce dernier est important pour définir le contexte pragmatique et textuel du document à produire,
 - **La textualisation**: au cours de ce processus, le scripteur mène ses choix lexicaux, sélectionne ses structures syntaxiques dans le but de mettre en mots, en phrases et en paragraphes les idées sélectionnées à transcrire.
 - **La révision**: il s'agit du processus où le scripteur revoit son texte produit. Il peut modifier certains termes ou structures ou diagnostiquer les erreurs avant de les corriger.

De leur côté, Barile et Durso établissent une relation entre l'écriture individuelle et l'écriture collaborative:

« Individual and collaborative writing generally follow three phases: planning, writing, and revising (Hayes & Flower, 1986). These phases overlap and there is recursion in the writing process for both individuals and groups. For example, we usually revise as we write. In spite of the overlap, the processes tend to have periods of concentration at different times during collaborative writing (Kraut et al., 1992).¹¹² » (Barile & Durso 2002 : 174)

Il est important de souligner que la principale caractéristique de l'écriture collaborative est la présence des interactions entre les participants au cours de cette activité Barile et Durso (2002) soulignent ces interactions tout en mettant l'accent sur un autre élément de l'écriture collaborative à savoir l'expressivité:

« According to Galegher and Kraut (1996) what these and other theories have in common is that communication effectiveness can be explained in terms of two concepts: interactivity and expressiveness. Interactivity refers to rapid exchange of information with the ability to immediately respond to information conveyed by the conversation partner. Expressiveness refers to the ability to fully convey an idea. One way conversation partners use to convey the meaning of the message is through emotional nonverbal and preverbal cues¹¹³ » (Ibidem: 175).

De son côté, Saunders (1989) met en relief cinq façons de collaborer lors de l'écriture collaborative :

- **Le « co-writing »** : C'est la formule qui nécessite la plus grande collaboration entre les membres des groupes d'écriture. Au cours de différentes étapes de la réalisation de la tâche demandée, ils travaillent ensemble pour réaliser un texte unique,
- **Le « co-publishing »** : elle consiste à élaborer d'abord des textes collectifs à partir de textes écrits de manière individuelle. Ensuite, les apprenants sont amenés à échanger leurs points de vue pour adopter une publication commune,

¹¹² L'écriture individuelle et l'écriture collaborative suivent généralement trois phases : la planification, l'écriture et la révision (Hayes & Flower, 1986). Ces phases chevauchent et il y a une récursivité dans le processus d'écriture tant pour les individus que pour les groupes. Par exemple, nous révisons d'habitude comme nous écrivons. Malgré le chevauchement, les processus ont tendance à avoir des périodes de concentration aux différents temps pendant l'écriture collaborative (Kraut et autres, 1992).

¹¹³ Selon Galegher et Kraut (1996), ceux-ci et d'autres théories ont un point en commun selon lequel l'efficacité de communication peut être expliquée par deux concepts : l'interactivité et le caractère expressif. L'interactivité fait allusion à l'échange rapide de renseignements avec la capacité de répondre immédiatement aux renseignements transmis par le partenaire de conversation. Le caractère expressif fait allusion à la capacité de transmettre complètement une idée. Les partenaires de conversation transmettent le sens du message par les signaux non-verbaux et préverbaux émotionnels.

- **Le « co-responding »** : chaque apprenant rédige seul ses textes avant de les corriger collectivement. Ils discutent et revoient ce qui pose problème dans leurs textes au niveau de la forme et du fond pour améliorer la qualité de leur rédaction,
- **Le « co-editing »** : les apprenants ne travaillent ensemble que lors de la correction de leurs textes,
- **Le « co-helping »** : elle permet aux apprenants de s'entraider, de se donner des conseils et d'échanger les idées dans le but d'améliorer la qualité de leurs textes.

Lors de cette formation collaborative, les apprenants optent, sans aucune intervention de la part du tuteur, pour deux types d'écriture : le *co-writing* et le *co-responding* pour réaliser leurs écritures collaboratives tout en mettant en pratique les trois sous-processus déjà mentionnés de la production écrite. Lors de la planification, chaque membre du groupe collaboratif réactualise ses propres connaissances déjà acquises ou stockées dans sa propre mémoire. À ce stade, on a affaire à une mémoire collective du groupe ou une *mémoire transactive* déjà mentionnée, qui est certainement plus riche que la mémoire individuelle. Soulignons également que dans une formation collaborative à distance, les apprenants ne se limitent pas à leurs propres connaissances mais ils partent à la recherche de nouvelles idées dans d'autres sources : livres, revues, sites Internet, etc. Après la collecte des idées et des informations, les apprenants discutent pour sélectionner les idées pertinentes, adopter la structure du texte et les modalités, développer le contenu du texte, choisir les termes lexicaux, etc. Quant au troisième sous-processus, les apprenants révisent les textes produits de leurs collègues portant ainsi un regard différent sur leurs contributions. Il s'agit d'une révision collective qui est bien sûr plus efficace par rapport à la révision individuelle.

Erkens, Jaspers, Prangma et Kanselaar mettent en évidence une autre caractéristique de l'écriture collaborative : l'argumentation. Celle-ci n'incite pas seulement l'apprenant à proposer et échanger des idées ou des informations mais elle le pousse à aller plus loin en défendant sa propre position. Une telle démarche ne fait qu'aider les apprenants à mieux maîtriser le processus de l'écriture :

« The main advantage of collaborative writing, when compared to individual writing is the possibility of receiving and giving immediate feedback. According to Stein, Bernas, and Calicchia (1997), argumentation itself facilitates learning because it necessitates searching for relevant information and using each other as a source of knowledge. In addition, the discussions generated by the argumentation task make the collaborators

*verbalize and negotiate, among others, purpose, plans, concepts, and doubts. Collaborating writers need to test their hypotheses, justify their propositions, and clarify their goals. This may lead to increased awareness of and more conscious control over the writing and learning processes*¹¹⁴» (Erkens, Jaspers, Prangma et Kanselaar, 2005 : 465)

De même, dans le cadre de l'enseignement traditionnel du FLE, l'enseignement de la production écrite s'intéressait, pendant longtemps, à la grammaire de la phrase simple ou complexe. Ainsi, l'expression écrite ne servait pas souvent à assurer des pratiques sociales créant ainsi un décalage entre l'enseignement du FLE et les besoins de la vie quotidienne. Mais l'approche communicative a le mérite de mettre la compétence de la production écrite en relation avec des tâches de la vie quotidienne, voire professionnelle :

« Dans cette perspective, l'écrit n'est généralement plus entièrement décontextualisé et les écrits fonctionnels permettent d'ancrer l'écrit dans une situation de communication définie. On propose donc, dès les débuts de l'apprentissage, de rédiger des textes pour réaliser un acte de langage de la vie courante, qui peut se réaliser au moyen de différents types de textes, comme, par exemple, répondre à une invitation, demander une information, donner un conseil, etc. » (Cuq & Gruca, 2003 : 180-181)

Ainsi, l'écriture collaborative de FOS est marquée aussi par sa contextualisation dans la mesure où les apprenants rédigent des textes donnés en vue de répondre à un besoin bien précis ou réaliser une tâche authentique dans leur domaine de spécialité. C'est le cas de trois tâches collaboratives proposées dans le cadre de la formation du FDA.

3-1-3-2 L'écriture collaborative synchrone en ligne

Grâce aux apports des TIC, l'écriture collaborative synchrone en ligne permet aux apprenants de collaborer à écrire le même texte à distance en temps réel. En fait, une telle pratique communicative constitue une nouveauté dans l'enseignement/apprentissage du FOS. D'où la nécessité de bien préparer cette expérience innovante. Pour ce faire, il s'avère indispensable de prendre certaines démarches préparatoires. D'abord, le concepteur a commencé à chercher l'outil informatique qui pourrait aider à réaliser cette tâche d'écriture collaborative synchrone à distance. Lors de cette recherche sur le Web, plusieurs outils d'écriture collaborative en ligne ont été trouvés. On en cite à titre d'exemple :

¹¹⁴ L'avantage principal d'écriture collaborative, en comparaison avec l'écriture individuelle, est la possibilité de recevoir et de donner un feed-back immédiat. Selon Stein, Bernas et Calicchia (1997), l'argumentation, elle-même, facilite l'apprentissage parce qu'elle oblige à chercher des renseignements pertinents et à avoir recours aux pairs comme une source de connaissance. En plus, les discussions produites par l'argumentation poussent les collaborateurs à verbaliser et à négocier, entre autres, le but, les plans, les concepts et les doutes. Les auteurs collaborant doivent évaluer leurs hypothèses, justifier leurs propositions et clarifier leurs buts. Cela peut développer la conscience et le contrôle de l'écriture ainsi que les processus d'apprentissage.

- **Zoho writer**¹¹⁵ : un outil permettant de créer des documents, de les éditer et partager avec d'autres personnes,
- **Writeboard**¹¹⁶ : un site qui donne la possibilité de rédiger des textes collectivement en ligne,
- **Wideword**¹¹⁷ : un site permettant d'éditer et collaborer à la rédaction des textes,
- **SubEthaEdit**¹¹⁸ : un éditeur informatique payant qui vise à collaborer à la rédaction des textes.

Mais le concepteur a fini par adopter **writely** qui a été acheté par *Google* et il devient *G@mail*¹¹⁹

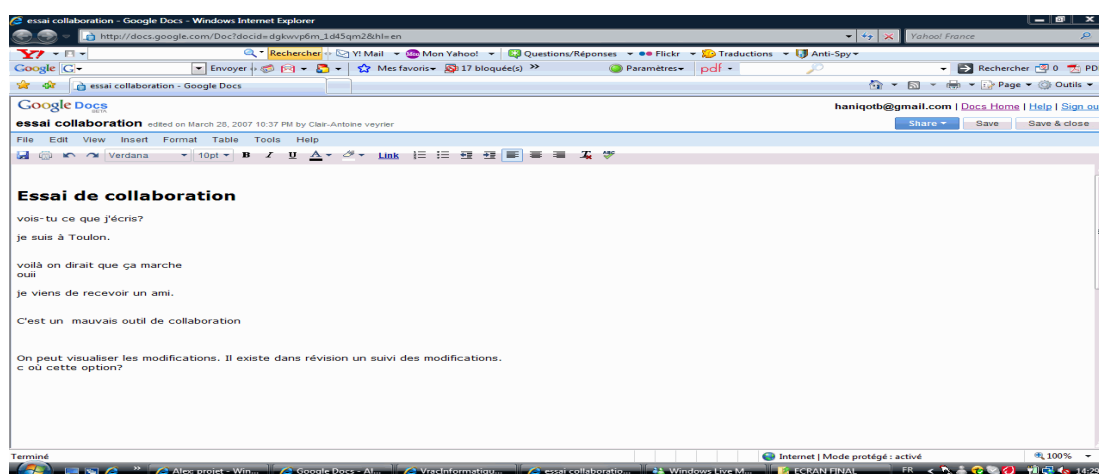


Figure 79 : L'interface de l'écriture collaborative sur *G@mail*

Il s'agit d'un logiciel de traitement de texte en ligne qui est à la fois gratuit, riche et simple pour des utilisateurs débutants. Une fois que ces derniers ont créé leurs comptes sur *G@mail*, ils ont la possibilité de créer des textes en ligne avec une simplicité étonnante d'autant plus que l'interface utilisée ressemble à celle de *Word*. Les utilisateurs de *G@mail* ont aussi la possibilité d'inviter d'autres personnes à travailler le même texte en temps réel. Il s'agit d'une sorte de wiki instantané. Pour souligner cette expérience d'écriture collaborative synchrone dans le cadre de la formation du FDA, nous mettons l'accent sur deux éléments principaux :

¹¹⁵ *Zoho writer* : <http://writer.zoho.com/jsp/home.jsp?serviceurl=%2Findex.do>

¹¹⁶ *Writeboard* : <http://writeboard.com/>

¹¹⁷ *Wideword* : <https://wideword.net/>

¹¹⁸ *Subethaedit* : <http://www.codingmonkeys.de/subethaedit/>

¹¹⁹ *G@mail*:

https://www.google.com/accounts/ServiceLogin?service=mail&passive=true&rm=false&continue=http%3A%2F%2Fmail.google.com%2Fmail%3Fhl%3Dfr%26utm_source%3Dfr-et-more%26utm_medium%3Det%26utm_campaign%3Dfr%26ui%3Dhtml%26zy%3Dl<mpl=default<mplcache=2&hl=fr

- La préparation du tuteur et des apprenants à l'écriture collaborative à distance

En fait, avant de mener cette expérience d'écriture collaborative à distance avec les apprenants de FOS, il semble important de préparer, voire former le tuteur et les apprenants à mieux maîtriser cette écriture collaborative synchrone à distance. À propos du tuteur, il a commencé, dans un premier temps, à découvrir l'interface de *Google tableur et Document* en vue de savoir ses différentes fonctionnalités tout en suivant les instructions données par *G@mail*. Après cette étape de découverte, le tuteur a mené un essai d'écriture collaborative à distance avec un de ses collègues. Cette séance d'entraînement l'a aidé à mieux passer son expérience à ses apprenants. La préparation de ses derniers à l'expérience d'écriture collaborative n'était pas facile à réaliser. Pendant les deux premières sessions de la formation, ils se sont montrés réticents à mener cette expérience innovante d'autant plus qu'ils ne savaient pas comment cela marche. Alors, le tuteur a assuré la lourde tâche de convaincre les apprenants de l'utilité de l'écriture collaborative à distance lors de séances de clavardage et de simulations sur *Skype*. Au cours de la troisième session, l'enseignant a demandé aux apprenants de créer des comptes sur *G@mail* et de lui envoyer sur le forum *Échanges avec le formateur* leurs adresses afin qu'il puisse les inviter à collaborer à la rédaction un texte en ligne. Pour préparer la séance d'écriture collaborative synchrone à distance, le tuteur a créé un document intitulé « *FOS.COM* » avant d'envoyer des invitations aux apprenants pour mener l'écriture collaborative à distance. Il a proposé à ses apprenants de se connecter sur *Skype* pour qu'il puisse les guider à découvrir l'écriture collaborative à distance.

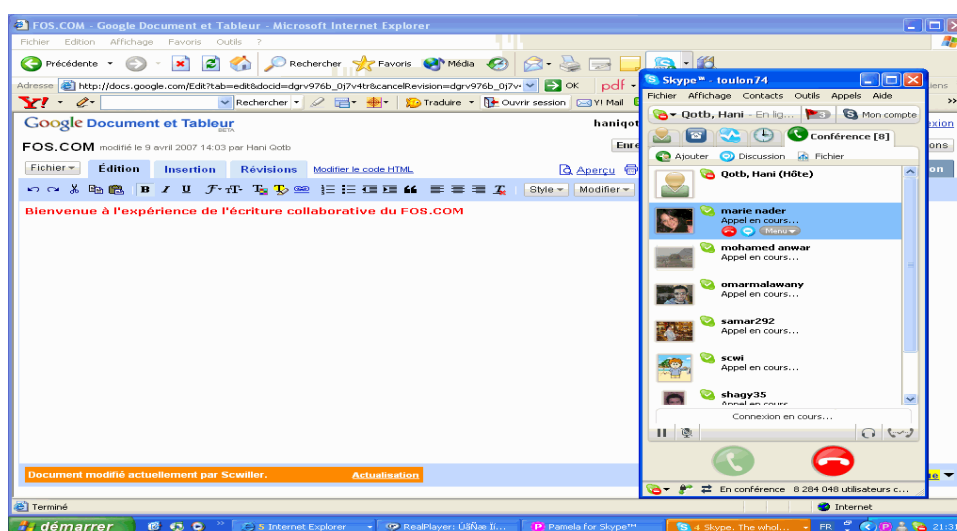


Figure 80 : Conférence orale du guidage sur l'utilisation de l'écriture collaborative en ligne

Une fois que les apprenants sont connectés sur *Skype*, le tuteur a organisé une conférence orale qui permet de regrouper dix personnes et l'hôte. Au début, certains apprenants ont du

mal à trouver l'invitation envoyée par le tuteur sur leurs comptes *G@mail*. Alors, le tuteur est dans l'obligation d'expliquer aux apprenants à maintes reprises (pendant une demi-heure) les étapes à suivre pour retrouver l'invitation. Voici un extrait de cette conférence orale qui date du 9 avril 2007 :

- 1- **T** : est-ce que tout le monde a ouvert son compte sur gmail /
- 2- **Etu 1** : [oui monsieur \
- 3- **Etu 2** : [oui \
- 4- **T** : ok \ ce matin. je vous ai envoyé une invitation à participer à l'écriture collaborative.
- 5- est-ce que vous avez reçu cette invitation /
- 6- **Etu 1** : [oui monsieur \
- 7- **Etu 2** : [oui \
- 8- **T** : c'est un document qui s'appelle fos [com
- 9- **Etu 3** : [oui
- 10- **T** : cliquez / là-dessus (3s) vous allez trouver une phrase (3s) une phrase écrite en
- 11- [rouge
- 12- **Etu 1** : [elle est devant moi
- 13- **T** : ok : une seconde parce que mon ordinateur est planté (10s) voilà vous avez
- 14- un document qui s'appelle fos com. vous avez une phrase écrite en rouge bienvenue
- 15- à l'expérience de l'écriture collaborative de fos com. est-ce que tout le monde a cette
- 16- page [là /
- 17- **Etu 1** : [oui monsieur \
- 18- **Etu 4** : [non monsiEUR. elle est où /
- 19- **T** : je répète. sur votre compte. je vous ai envoyé ce matin une invitation. un message.
- 20- chacun doit consulter ses messages. elle doit trouver une invitation de ma part avec un
- 21- lien. quand vous cliquez sur ce lien là. vous allez tomber sur la page fos com

Notons aussi que le tuteur devait gérer certains problèmes techniques imprévus. Par exemple, deux apprenants avaient un problème de micro dans la mesure où ils entendaient la conversation sans pouvoir y participer. Ce problème a rendu cette séance de guidage multicanale. Ces deux apprenants ont réussi à se communiquer avec le tuteur à travers le clavardage de *Skype* tandis que ce dernier continue à mener la conférence audio avec les autres étudiants. Un autre problème est à gérer : un apprenant informe le tuteur, lors de cette séance de guidage, qu'il vient de changer son adresse sur *G@mail*. Alors, il a envoyé sa nouvelle adresse sur le clavardage du *Skype* au tuteur qui n'a pas tardé à lui envoyer une nouvelle invitation pour qu'il puisse participer à l'expérience de l'écriture collaborative distance.

Après ce début difficile, voilà tous les apprenants partagent avec le formateur la même interface. En restant connecté sur la conférence de *Skype*, le tuteur demande aux apprenants de se présenter par écrit sur la page de l'invitation. Alors, les étudiants commencent à rédiger des phrases de type « *je suis M.E étudiant à la faculté de commerce d'Alexandrie* », « *je m'appelle S. A., je suis une étudiante à la faculté du commerce* », « *moi je suis M. et aussi je suis une étudiante* », « *bonsoir tout le monde, de la part de A.* » et « *bonsr A. de la part de O., je suis en ligne mons* ». Lors de cette séance de découverte de l'écriture collaborative,

certaines apprenants ont l'idée de se distinguer par rapport à leurs homologues en choisissant une couleur différente :

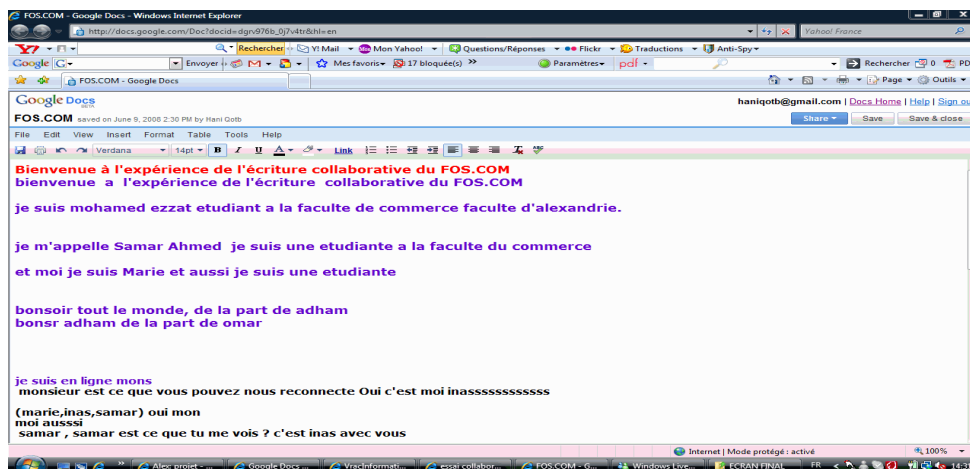


Figure 81 : Participation des apprenants lors de la séance du guidage sur l'écriture collaborative en ligne

On se rend compte que cette séance de guidage est devenue à un moment donné comme une sorte de clavardage. Parfois certains apprenants interviennent pour modifier les phrases de leurs collègues. Après que les apprenants ont compris le fonctionnement de *G@mail*, le tuteur explique les différentes démarches pour mener une écriture collaborative à distance au sein de leurs groupes :

- Avoir un compte sur *G@mail*,
- Créer un document sur *Document et Tableur*,
- Intituler et enregistrer le document créé,
- Inviter des personnes à collaborer en rentrant leurs adresses email,
- Se donner rendez-vous sur *G@mail* en vue de rédiger le même texte en temps réel.

À la fin de cette séance de guidage, le tuteur a demandé aux apprenants de l'inviter à assister à leurs séances d'écriture collaborative à distance en laissant la date de leurs rendez-vous dans le forum *d'Echange avec le formateur*, disponible sur *l'Espace Educatif* du site *FOS.COM*.

- Un exemple d'une écriture collaborative à distance avec le Groupe 3

Dans le cadre de la troisième session de cette formation, les apprenants sont chargés d'élaborer une tâche collaborative portant sur l'ouverture d'une branche d'entreprise à l'étranger. Après la séance de guidage, les apprenants se montrent motivés à utiliser l'écriture collaborative à distance pour rédiger une partie de leur travail collaboratif. Prenons l'exemple

du Groupe 3 qui se compose de trois apprenants (O.M, M.A et A.Z). Un membre de ce groupe a créé un document sur son compte de *G@mail* et ensuite il a envoyé une invitation de collaboration à son tuteur pour qu'il puisse assister à leur séance d'écriture collaborative. L'objectif de celle-ci est de rédiger un entretien d'embauche entre le directeur d'une entreprise et un candidat au poste de chef-marketing :

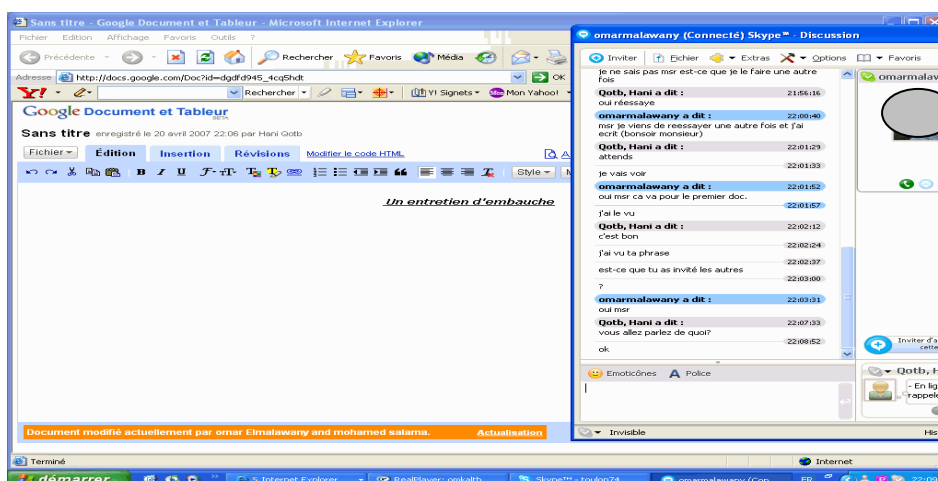


Figure 82 : Expérience d'écriture collaborative en ligne menée par le Groupe 3

Pour aider les apprenants lors de leur écriture collaborative en ligne, le tuteur leur propose de se connecter sur le clavardage du *Skype* où il se contente de les guider par écrit. Au début de cette séance, le tuteur a rappelé les étapes à suivre pour garantir la réussite de l'écriture collaborative à distance :

- [20/04/2007 21:42:15] **T** : est-ce que tu m'as envoyé l'invitation sur gmail?
- [20/04/2007 21:43:10] **O.M** : 1 minute msr j'invite tous mntnt
- [20/04/2007 21:43:17] **T** : ok
- [20/04/2007 21:45:44] **O.M** : msr est-ce que j'invite un par un?
- [20/04/2007 21:45:53] **T** : non
- [20/04/2007 21:46:10] **T** : tu peux inviter tout le monde en meme temps
- [20/04/2007 21:46:25] **O.M** : ok
- [20/04/2007 21:46:28] **T** : tu rentres toutes les adresses dans la case
- [20/04/2007 21:46:41] **T** : ensuite tu cliques sur " envoyer "
- [20/04/2007 21:47:22] **T** : mais je ne te vois pas connecté sur gmail
- [20/04/2007 21:47:40] **T** : attendts, peut-etre j'ai reçu ton invitation
- [20/04/2007 21:47:41] **O.M** : non je suis connecte
- [20/04/2007 21:48:58] **T** : ok
- [20/04/2007 21:49:15] **T** : j'ai ouvert la page de l'invitation

De temps en temps, le tuteur peut proposer aux apprenants une correction lexicale ou grammaticale d'une phrase :

- [20/04/2007 22:14:54] **T** : ok
- [20/04/2007 22:14:58] **T** : commencez
- [20/04/2007 22:20:47] **T** : ok
- [20/04/2007 22:20:49] **T** : ensuite
- [20/04/2007 22:21:50] **T** : je pense qu'il faut noter le nom de john à droite au début de la phrase
- [20/04/2007 22:30:05] **T** : il vaut mieux utiliser " vous " dans les entretiens d'embauche

[20/04/2007 22:44:17] T : commence la phrase par une lettre majuscule

[20/04/2007 22:44:51] T : et point d'interrogation à la fin

[20/04/2007 22:49:18] T : le distributeur est masculin

[20/04/2007 22:49:32] T : donc pas de " e " à la fin

L'historique de *G@mail* permet au tuteur de voir les interventions de chaque apprenant, ce qui lui permet de savoir la participation des apprenants :

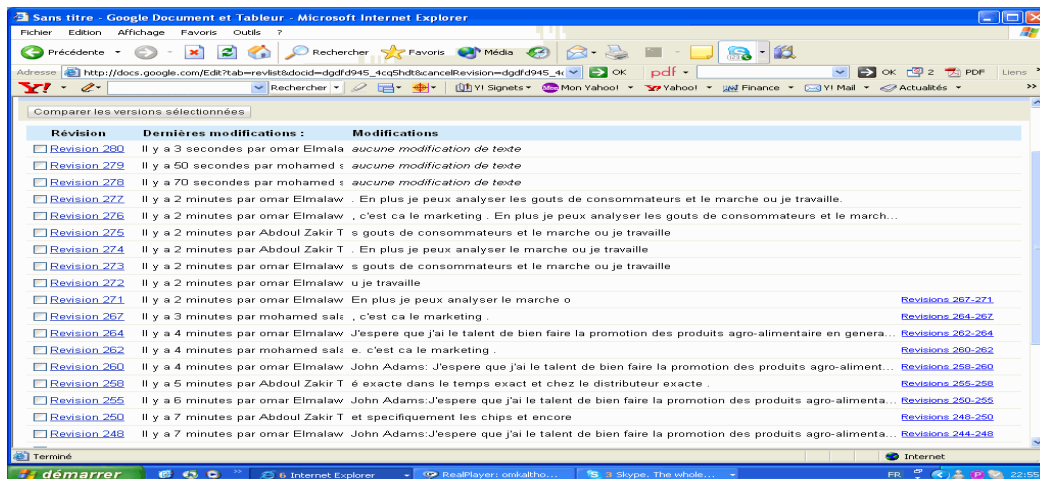


Figure 83 : L'Historique de *G@mail* indiquant la participation de chaque apprenant

Cette séance d'écriture collaborative à distance a duré environ une heure où les apprenants ont réussi à rédiger cet entretien d'embauche :

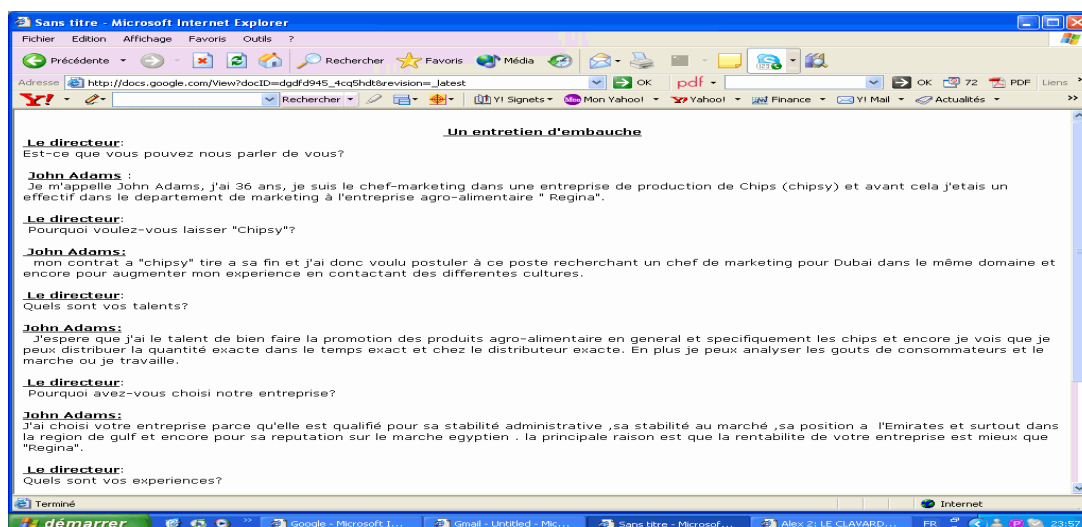


Figure 84 : Le texte final rédigé lors d'une séance d'écriture collaborative en ligne

À la fin, le tuteur a souligné aux apprenants la nécessité de sauvegarder le texte écrit :

[20/04/2007 23:34:15] T : O.M

[20/04/2007 23:34:22] T : pense à enregistrer ton texte

[20/04/2007 23:34:35] T : va dans fichier

[20/04/2007 23:34:46] T : et clique sur enregistrer

[20/04/2007 23:34:51] T : et choisis

[20/04/2007 23:35:00] T : un nom pour votre document

[20/04/2007 23:35:08] T : pour le sauvegarder

[20/04/2007 23:36:30] O.M : ok msr mais enregistrer seulement, c'est ca ?

[20/04/2007 23:37:04] **O.M** : pas enregistrer comme html ou pdf
[20/04/2007 23:38:32] **O.M** : monsieur
[20/04/2007 23:38:38] **T** : oui
[20/04/2007 23:38:45] **T** : au format word
[20/04/2007 23:38:48] **T** : c'est mieux
[20/04/2007 23:38:59] **O.M** : oui j'ai fait les deux
[20/04/2007 23:39:09] **T** : comme cela tu peux le modifier comme tu veux.

Quant à la réaction des apprenants, elle est plutôt positive. Leur réticence manifestée au début de cette séance est due à la non-maîtrise de l'outil informatique. Voici la réaction d'un des apprenants exprimée sur le clavardage de *Skype* :

[20/04/2007 23:39:46] **T** : Dis-moi ce que tu penses de cette expérience de l'écriture collaborative?
[20/04/2007 23:40:28] **O.M** : si c'était du début (un début) ça serait bonne (c'est bien)
[20/04/2007 23:40:49] **T** : ok
[20/04/2007 23:41:00] **T** : c'était difficile?
[20/04/2007 23:41:04] **O.M** : c'est très intéressant
[20/04/2007 23:41:15] **O.M** : non la début seulement
[20/04/2007 23:41:23] **T** : ok
[20/04/2007 23:41:29] **T** : mais il faut continuer
[20/04/2007 23:41:43] **O.M** : oui c'est facile
[20/04/2007 23:42:01] **O.M** : c'est un début
[20/04/2007 23:42:14] **T** : ok.

Enfin, les apprenants ont déposé ce document sur *l'Espace collaboratif* dans la salle 2 consacrée au G2. Ce texte d'entretien d'embauche a été aussi intégré dans le devoir collaboratif portant sur la création d'une branche d'entreprise à l'étranger. Au cours du développement des travaux collaboratifs, le tuteur a incité les apprenants à mettre leurs travaux au fur et mesure sur *l'Espace Collaboratif*. Une telle démarche a pour objectif de favoriser les interactions entre les différents groupes. D'une part, elle permet de mieux organiser les contributions de chaque groupe et d'autre part, elle donne au tuteur la possibilité de suivre le travail collaboratif de chaque groupe. C'est pourquoi, le concepteur a créé dans cet espace quatre salles consacrées aux travaux de chaque groupe. L'interface de ses salles montre le titre du document déposé, le nom de l'intervenant et la date de dépôt et de modification.

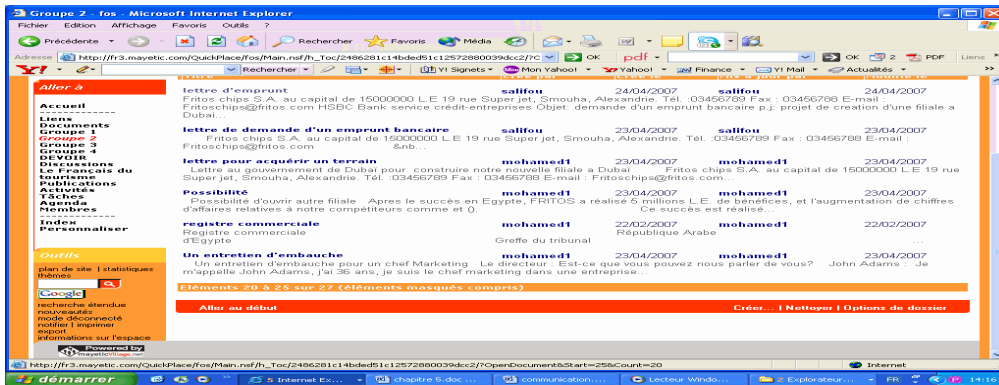


Figure 85 : Les textes déposés à l'Espace collaboratif

La dernière étape consiste à faire les corrections et les révisions nécessaires tout en structurant les différentes parties du travail collaboratif pour le déposer sous forme d'un seul fichier dans la rubrique *Devoir de l'Espace Éducatif*.

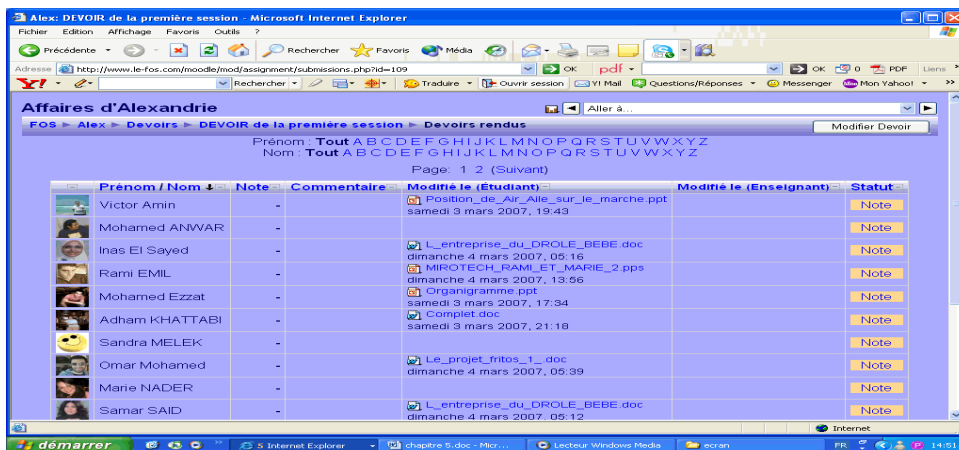


Figure 86 : La rubrique *Devoir* où les apprenants ont déposé leurs travaux

Il est important de souligner que la rubrique *Devoir* de la plate-forme a été programmée de sorte qu'elle n'accepte des devoirs que dans la durée déterminée de la tâche collaborative (3 semaines). Pour respecter cette durée limitée, certains groupes ont parfois travaillé jusqu'à des heures tardives, voire les premières heures du dernier jour du délai précisé, ce qu'a souligné le tuteur lors d'une séance de clavardage du 5 mars 2007 :

- 20:07 Hani: j'ai constaté que deux groupes ont déposé leurs devoirs vers 5h du matin
- 20:07 Marie: oui!!!!!!!!!!!!!!!
- 20:07 Samar: oui mons, c'est moi
- 20:07 Omar: oui
- 20:08 Hani: je sais
- 20:08 Omar: c'etait 6h au temps d'egypte

Heureux d'avoir terminé leur travail collaboratif, les apprenants ne tardent pas à annoncer la nouvelle à leurs pairs:

le forum est *public* (ou semi-publics s'agissant des groupes) en opposition aux discussions privées. Enfin l'aspect *structuré* qui différencie forum et liste de diffusion. De son côté, Bruillard (2006) ajoute deux autres aspects de forum qui se distinguent par son aspect *collectif* ou *polylogue* (nous soulignerons cet aspect plus loin dans la partie consacrée aux spécificités discursives des échanges) où il faut la participation de plusieurs personnes en vue de mener le débat sur un thème donné. À propos du deuxième aspect, il s'agit de *la permanence* dans la mesure où on a la possibilité de garder le contenu de forum au-delà l'activité.

3-2-1 Les caractéristiques des forums éducatifs

Quant aux forums de formation, ils se distinguent par d'autres spécificités. D'abord, ils sont fermés dans la mesure où leur accès est réservé à une communauté bien précise. De même, leur durée de vie est limitée et l'identification des participants est exigée. Notons la présence de plusieurs types de forums en éducation: « café », « requête », élaboration collective d'un texte, discussion sur un document ou un thème et discussion sur une tâche. Hammond (2005) souligne trois types de forums dans l'enseignement supérieur à distance :

- 1- « *Open forums* » : forums ouverts sans guidage ou avec guidage faible et une liberté de participation,
- 2- « *Loosely structured forums* » : forums peu structurés dans lesquels les apprenants sont censés accomplir certaines tâches de manière individuelle et où des discussions collectives par groupes en résultent,
- 3- « *Cooperative or collaborative task-based forums* » : forums coopératifs associés à des tâches précises : les apprenants travaillent au sein de petits groupes.

Il est à noter que le forum est devenu un outil indispensable dans toute formation à distance dans la mesure il joue un rôle de premier plan dans la lutte contre l'isolement d'apprenants : « *Dans l'enseignement à distance, le forum est souvent vu comme une solution magique aux problèmes d'isolement (une « rustine sociale »), mais on observe une sur-utilisation prescrite et une sous-utilisation réalisée* » (Bruillard, 2006). Plusieurs chercheurs s'attachent à défendre les bienfaits de l'utilisation des forums au sein des formations à distance. Henri et Lundgren Cayrol (2001) soulignent l'aspect asynchrone de forum qui permet la réflexion et la structuration de discussion. Précisons aussi que les échanges dans un forum peuvent être récupérés et triés facilitant ainsi la sauvegarde des idées qui prennent la

forme d'un objet tangible. « *Les échanges susciteraient la clarification des idées, le partage des points de vue, la rétroaction, le développement d'un langage commun et la recherche des solutions communes* » (Henri & Charlier, 2005). Quant à Hammond (2005), il met en lumière les apports des forums dans un contexte de formation :

- Le haut niveau des échanges favorise la construction des connaissances,
- Le stockage des messages fournit un support à la réflexion,
- Les échanges entre les participants élargissent le champ d'expériences,
- Le forum est un moyen d'échanges flexible qui pourrait être adapté à des multiples utilisations,
- Son utilisation est une valeur ajoutée à l'expérience de l'apprenant.

Plusieurs recherches ont été menées en vue de mieux comprendre les différentes dimensions de forums d'apprentissage. Bruillard (2006) met en relief trois tendances principales:

- Située dans le champ de *CMC (Computer Mediated-Communications)*, la première tendance s'intéresse aux communautés et leurs interactions via forums,
- La deuxième tendance s'ancre dans le *CSCL (Computer-Supported Collaborative Learning)* où l'accent est mis plutôt sur le contenu et les traces d'apprentissage,
- La troisième tendance met en lumière les outils eux-mêmes notamment les nouvelles fonctionnalités et la modification des interfaces aux différents utilisateurs.

En vue de rendre les échanges entre les apprenants et le tuteur efficaces et réussis, il faut tenir compte d'un autre facteur, celui de l'éthique de forums de formation (Quinche, 2007). Cette éthique de forum prend pour base les maximes de Grice (1979). Sans entrer les détails des règles de l'éthique de forums, nous nous contentons de souligner ses quatre principes essentiels à savoir :

- **Le principe de la modalité** : nécessité d'éviter l'ambiguïté et l'obscurité de l'expression tout en restant bref et méthodique,
- **Le principe de la qualité** : importance accordée à la véracité des informations présentées,
- **Le principe de la quantité** : maxime d'équilibre pour ne donner ni trop ni peu d'informations pour être compris par son interlocuteur,

- **Le principe de la pertinence** : exigence de la cohérence et de la contextualisation des messages laissés avec le sujet abordé dans le cadre de forum.

Quinche (2007) souligne d'autres règles spécifiques de l'éthique des forums de formation à distance notamment celles de la valorisation de l'autonomie de l'apprenant, l'engagement mutuel entre l'apprenant et le groupe, la confiance et la force et la fragilité de la distance (possibilité d'entrer dans un degré d'intimité très grand et aussi d'abandonner ces relations à distance)

Il est indispensable de préciser que la structure des messages d'un forum joue aussi un rôle important dans le développement des interactions entre les acteurs (apprenants/tuteurs) dans toute formation en ligne. Après avoir mené une étude analytique des messages dans différents forums du projet *Learn-Nett*, Mangenot (2007) tire une conclusion importante : plus la structure des messages dans un forum est claire et concentrée, plus les interactions sont intenses et fructueuses. Dans ce contexte, il s'avère nécessaire d'indiquer que la plateforme de l'Espace Éducatif du *FOS.COM*, *Moodle*, propose quatre structures des messages de forum :

- 1) Imbriqués (par défaut) : les messages, dont le texte est visible, sont enchâssés en fonction du message auquel ils répondent. Ces messages sont présentés dans un ordre chronologique,
- 2) A plat : avec le message le plus récent en premier,
- 3) A plat : avec le message le plus ancien en premier,
- 4) Arborescente : le texte des messages n'est pas visible sauf le message d'ouverture.

Après avoir comparé les différentes structures des messages dans les forums, certains chercheurs soulignent la qualité des échanges sur *Moodle* :

« On observe une très nette tendance dans tous les groupes, au fil du semestre, à créer de moins en moins de fils de discussion, les derniers forums-tâche n'en comportant plus qu'un seul dans trois cas sur cinq; cela a pour effet de concentrer les échanges sur un espace commun et unique [...]. Nous risquons ici une hypothèse quant à ce phénomène: le désir de maintenir le lien social aurait conduit les étudiants [...] à ne pas éparpiller les espaces d'échanges sur la plateforme, cet éparpillement présentant d'une part le risque qu'un message passe inaperçu ou soit moins lu et conduisant d'autre part à un sentiment de groupe moins fort. » (Mangenot & Zourou, 2007)

Au terme de son analyse de l'utilisation de différents forums, Mangenot (2007) finit par dresser un tableau synthétique portant sur leurs intentions pédagogico-pragmatiques :

Intention pédagogique et/ou pragmatique	Fonctionnalités sémiotiques des plateformes (PF)
Mettre l'outil de communication à proximité immédiate de la consigne de la tâche, pour éviter l'errance dans la PF	Organisation de la PF (solution adoptée différente pour chaque PF; ex : la fonction "parcours" dans <i>Dokeos</i>).
Repérer rapidement ce qui est nouveau, se faire repérer	Outils de repérage des nouveaux messages (différents et plus ou moins fiables selon les PF). Présentation des fils et des messages par ordre antéchronologique.
Organiser la discussion pour préserver une cohérence thématique.	Possibilité de création de forums distincts attribués à une tâche ou un projet. Gestion des fils de discussion (titrage, notamment).
Permettre un retour aisé vers les échanges passés. Rechercher un message ou une discussion autour d'un thème précis.	Organisation claire des forums et des fils. Présentation des fils et des messages par ordre chronologique. Outils de recherche internes à la PF.
Viser une plus grande cohésion du groupe, une plus grande interactivité entre les messages.	Organisation des messages rendant visible la structure de l'interaction. Possibilité de donner des titres significatifs aux fils et aux messages (le titrage par défaut des messages réactifs, "Re : + titre du message initial", n'encourage pas cette possibilité).
Susciter une bonne dynamique de groupe	Gestion des fils de discussion. Organisation des messages rendant visible la structure de l'interaction. Possibilité de donner des titres significatifs aux fils et aux messages.
Gérer les problèmes de faces, favoriser la dimension socio-affective de la communication	Fichiers attachés, possibilité d'utiliser des simleys. Titrage des messages. Photo accompagnant le message.

Tableau 37 : Les intentions pédagogique-pragmatiques dans les forums (Mangenot, 2007)

Dans la formation collaborative du FDA à distance, le concepteur propose des forums hebdomadaires d'apprentissage et d'autres forums d'échanges, ceux-ci seront analysés plus loin dans le cadre des interactions au sein de la formation. Quant aux forums d'apprentissage, ils constituent des forums particuliers dans la mesure où les apprenants s'engagent, selon un contrat d'apprentissage (voir le scénario d'apprentissage de la formation), à y participer activement en compagnie d'un tuteur. Ce dernier prend en compte, lors l'évaluation, la qualité et la quantité des participations de chaque apprenant. « nous prenons comme hypothèse que dans les dispositifs collaboratifs, la participation active de chacun est une condition majeure pour la réussite de l'activité collective. C'est autant le processus de construction que le résultat de cette activité qui est porteur d'apprentissages. » (Reffay & Lancier, 2007).

Les forums d'apprentissage sont des activités qui visent à développer trois compétences communicatives principales à savoir la compréhension orale, la compréhension écrite et la production écrite tout en réalisant certains objectifs notionnels déjà soulignés dans la fiche descriptive de la formation. Ces forums se divisent en deux catégories : l'une est thématique tandis que l'autre concerne l'actualité économique. À propos du forum thématique, il porte

sur certaines notions économiques de base telles que l'inflation, la croissance économique, le chômage, etc. Quant au forum d'actualité, il a pour mission d'inciter les apprenants à suivre l'actualité du monde des affaires. Le tableau suivant montre les forums organisés au cours de trois sessions de la formation collaborative :

	Forums thématiques	Forums d'actualité
Session 1	1- Le chômage : causes et solutions 2- La mondialisation 3- La croissance économique	- 3 forums hebdomadaires d'actualité sélectionnée où les apprenants ont la liberté de choisir leurs sources d'informations
Session 2	4- La Bourse	- 2 forums hebdomadaires d'actualité sélectionnée à partir du journal diffusé sur le site de TV5
Session 3	5- L'inflation 6- Les zones de libre-échange.	- 3 forums Actualité sélectionnée à partir du journal diffusé sur le site de TV5

Tableau 38 : Les forums thématiques et d'actualité organisés dans les trois sessions

3-2-2 Les forums thématiques

Au début de chaque semaine, le tuteur assure le rôle du guide pour expliquer aux apprenants le thème de forum de la semaine. Pour rendre son guidage plus efficace, il a recours souvent aux séances d'interactions synchrones (clavardage ou la conférence orale sur *Skype*). Voici un passage de séance de clavardage du 12 février 2007 où le tuteur présente le forum portant sur le chômage :

17:13 Hani: il y a un forum sur l'actualité économique comme la semaine dernière

17:13 Adham: ok

17:13 Hani: et un autre forum sur le chômage

17:13 Victor: mais pour notion?

17:13 Hani: pas cette semaine

17:14 Victor: on va mettre quelque chose sur le chômage

17:14 Victor: ?

17:14 Hani: oui,

17:14 Rami: est ce qu'il est préférable d'ajouter plusieurs articles

17:14 Inas: ahh oui

17:14 Hani: bien sûr

17:14 Samar: on va ajouter sur le forum du chômage???????????

17:15 Hani: pour le chômage, chacun va indiquer ses causes et ses solutions proposées

17:15 Adham: mais monsieur je vois qu'un seul article bien traité est suffisant

- 17:15 Rami: quel chômage ????
- 17:15 Hani: il y a un forum sur le chômage
- 17:15 Adham: en general ?
- 17:15 Rami: c'est pour cette semaine
- 17:16 Hani: oui
- 17:16 Rami: bien
- 17:16 Samar: quel objet je devrrai le mettre?>
- 17:16 Rami: on va ajouter l'article de chômage sur l'actualite economique
- 17:17 Hani: non
- 17:17 Hani: c pas pareil
- 17:17 Rami: bien bien je le vois maintenant
- 17:17 Hani: non
- 17:17 Samar: quoi?
- 17:18 Hani: j'ai un nouveau forum cette semaine pour discuter le chômage
- 17:18 Hani: chaque semaine vous trouvez au moins deux forums
- 17:18 Adham: ses taux ou seulement des definitions et des genres

Une fois que le tuteur a lancé le débat sur une de ces notions, les apprenants partent à la recherche des informations sur le thème en question. Vu la facilité de la recherche d'informations sur Internet, les apprenants prennent l'habitude de s'informer sur la notion traitée en utilisant des moteurs de recherche sur le Web (*Google* ou *Yahoo*). Après la collecte des informations, chaque apprenant sélectionne les éléments les plus pertinents. Ensuite, il rédige individuellement son texte dans le forum. Parfois certains apprenants rédigent deux textes dans le même forum en soulignant la source de leurs informations. En fait, les différentes présentations du même thème ont le mérite de couvrir plusieurs dimensions du sujet en question, ce qui enrichit certes la culture économique des apprenants:

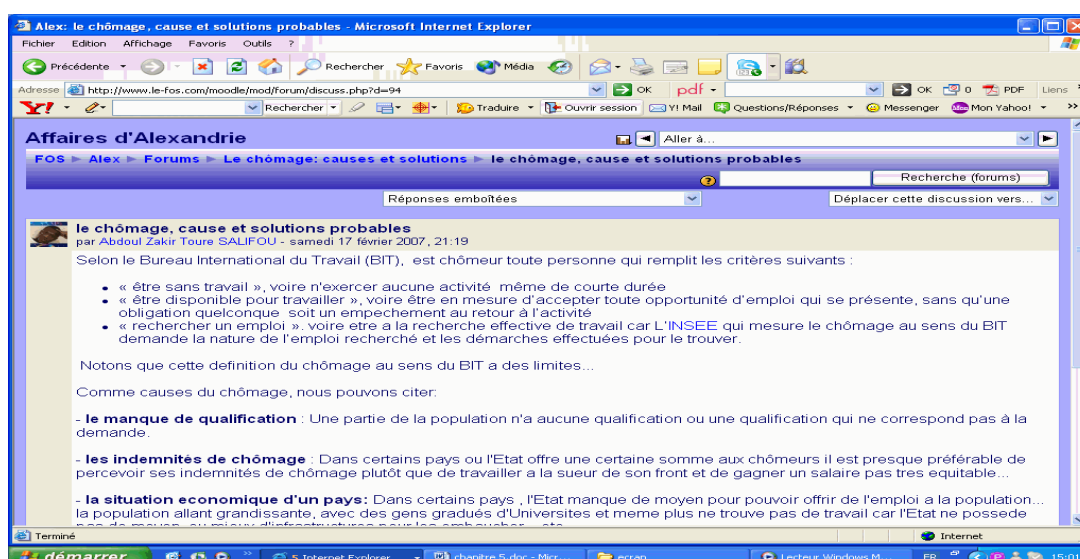


Figure 89 : Un exemple de contribution d'un apprenant dans un forum sur le chômage

Au fur et à mesure, l'interface de forum ne cesse de se développer grâce aux différentes contributions des apprenants. La structure de cette interface indique les éléments suivants : thème de forum et ses différentes dimensions à traiter, textes des apprenants selon un ordre chronologique à partir du message le plus récent, titre de chaque message, nom de l'apprenant et nombre des réponses à chaque message avec la date de son postage :



Figure 90 : La présentation chronologique des contributions des apprenants dans un forum thématique

Le tableau suivant montre le nombre des textes rédigés par les apprenants et le tuteur dans les six forums de la formation collaborative du FDA :

	Nombre de messages des apprenants	Nombre de messages du tuteur	Total
F1	14	7	21
F2	20	11	31
F3	16	7	23
F4	13	6	19
F5	15	13	28
F6	14	8	22
Six forums	92	52	144

Tableau 39 : Nombre des textes rédigés par les apprenants et le tuteur dans les forums thématiques

3-2-2-1 Les principaux aspects des forums thématiques du FDA

Compte tenu de la richesse des messages dans les forums thématiques, il paraît important de souligner les principaux aspects qui ont marqué les forums thématiques :

- Le copié-collé persistant

Au début de la formation, le tuteur doit faire face à un phénomène qui consiste à participer aux forums thématiques en déposant des textes copiés sur le Web. En fait, il s'agit d'un phénomène qui touche de plus en plus des étudiants qui récupèrent des paragraphes, voire des textes entiers pour rédiger leurs devoirs. Selon une enquête menée¹²⁰ à la fin de 2005 sur 1500 enseignants aux universités et étudiants de grandes écoles par les éditeurs de logiciels d'analyse *Sphinx Développement et Six degré*, 97,6% des étudiants ont eu recours au copié-collé pour réaliser des travaux dans le cadre de leurs études. Par contre 57,2% ont consulté des références dans les bibliothèques d'institutions universitaires. Ce phénomène peut se justifier par deux raisons : la facilité de trouver des informations sur la Toile et l'emploi du temps chargé des apprenants. Dans un premier temps, le tuteur n'a pas refusé les copiés-collés dans le forum thématique mais il a demandé à ses apprenants de citer la source de leurs informations :



Figure 91 : Réaction du tuteur face au phénomène du copié-collé

Dans d'autres cas, c'est le tuteur qui indique, lors de son commentaire sur les différents textes, le lien de la source d'informations en vue de passer un message implicite à ses apprenants qu'il est inutile de faire des copiés-collés pour remplir des pages. C'est le cas d'un

¹²⁰ Cette enquête a été publiée dans un article du *Figaro* du 19 avril 2006, disponible sur : http://www.lefigaro.fr/high-tech/20060419.WWW000000360_copier_coller_n_est_pas_jouer_.html consulté en octobre 2007.

apprenant (O.M) qui a copié la page de la mondialisation sur *Wikipédia*¹²¹ pour participer au forum consacré à ce sujet. C'est pourquoi, le tuteur a commenté positivement son texte en lui laissant le lien de son site de source d'informations :

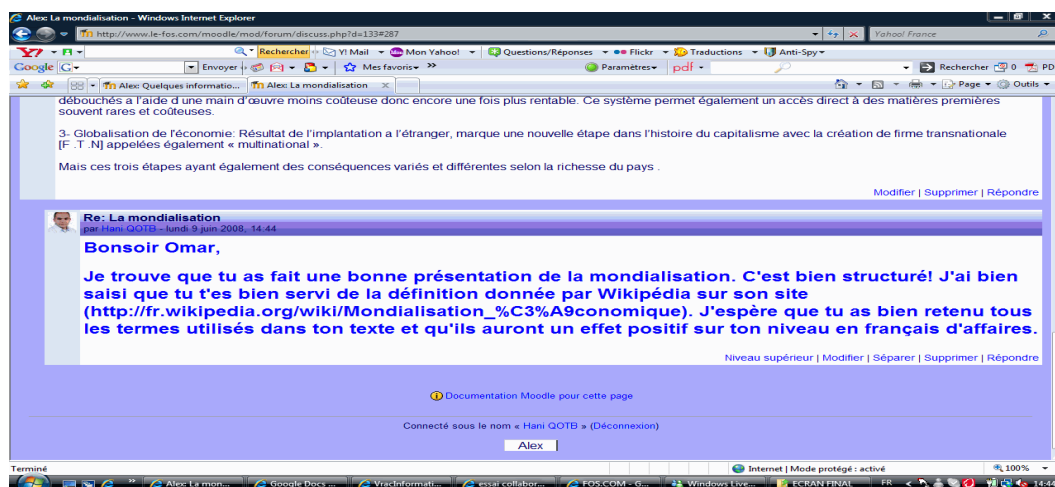


Figure 92 : Le tuteur lutte contre le phénomène du copié-collé

De même, lors de la conférence orale du 23 février 2007, le tuteur souligne aux apprenants l'inutilité de faire des copiés-collés pour participer aux forums :

- 1- **T** : Z.S/ tu as fait une très bonne présentation sur la mondialisation
- 2- **Etu 1**: merci. j'ai lu votre remarque
- 3- **T** : et par curiosité / avant de rédiger. je pense eh : peut-être tu vas me corriger. tu es allé
- 4- sur wikipédia. c'est ça /
- 5- **Etu 1** : oui j'ai fait des recherches [là-dessus
- 6- **Etu 2** : [et moi aussi/quand vous me l'avez dit
- 7- **T** : c'est M.E. c'est ça /
- 8- **Etu 2** : no-n c'est O.M /
- 9- **T** : O.M./ oui. je t'ai envoyé le lien
- 10- **Etu 2**: oui oui [(rire)
- 11- **T** : [ne vous inquiétez pas / (rire) moi aussi je suis malin. je suis peut-être
- 12- plus malin que vous /
- 13- **Etu 2**: [(rire)
- 14- **T** : [faites attention eh :
- 15- **Etu 2**: monsiEUR le travail est beaucoup /
- 16- **T** : je sais mais on a rien sans rien

Pour améliorer leur production écrite en langue cible, le tuteur invite les apprenants à maintes reprises à rédiger leurs textes dans leur propre style afin de déterminer leurs difficultés en production écrite et y remédier dans les différents forums. De surcroît, une telle démarche permet aux participants d'exprimer librement leurs propres idées vis-à-vis du sujet traité :

¹²¹Wikipédia: <http://fr.wikipedia.org/wiki/Mondialisation>

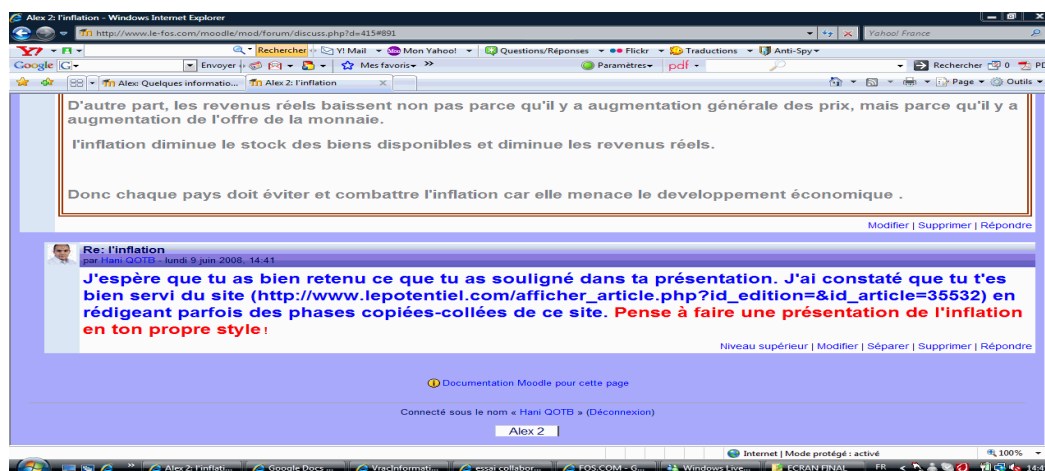


Figure 93 : Le tuteur incite un apprenant à rédiger son texte dans son propre style

Malgré l'insistance du tuteur sur la nécessité de s'exprimer dans son propre style, certains apprenants continuent à faire des copiés-collés dans les forums thématiques. D'autres apprenants ont tendance à consulter des sites traitant le thème en question en proposant des reformulations de textes. En fait, ces apprenants ont réalisé un exercice de réécriture qui peut couvrir les différents types de textes et de discours : « *Outre les activités du résumé ou du compte rendu qui sont davantage centrée sur la compréhension et qui exigent une reformulation des textes, il est possible de retenir deux exercices, que l'on aurait d'ailleurs pu classer dans les outils favorisant la compréhension tant ils prennent en compte le texte initial; il s'agit de la réduction et de l'amplification* » (Cuq & Gruca, 2003 : 414). Dans la plupart des cas, les apprenants ont recours à la *réduction* vu que la Toile propose souvent des textes assez longs sur les thèmes proposés dans les différents forums. Donc, ils tendent à supprimer certains termes, voire certaines phrases ou certains passages tout en gardant la structure principale du texte source. Notons que la présence des copiés-collés dans les forums thématiques ne signifie pas l'inutilité complète de ces derniers puisqu'ils ont des effets positifs sur les compétences des apprenants: recherche sur Internet, sélection des éléments (deux activités importantes pour le travail collaboratif), compréhension écrite, reformulation et acquisition lexicale de termes économiques.

- La complémentarité entre les forums thématiques et les travaux collaboratifs

Nous constatons une certaine complémentarité entre les thèmes abordés dans les forums et les travaux collaboratifs proposés dans la formation. C'est le cas d'un apprenant du G1 (V.H) qui, dans le forum consacré à la discussion sur les zones de libre-échange, souligne le fait suivant : « *Je suis intéressé au marché canadien puisque notre projet est au Canada* ». Une telle approche adoptée par certains apprenants tend à établir une relation positive entre les forums

organisés et le travail collaboratif de chaque session. De son côté, le tuteur en a profité pour favoriser cette interférence positive entre le sujet de forum et le travail collaboratif de la session. Une telle démarche a pour mission de créer des points communs entre les activités dites individuelles et les activités collaboratives. C'est le cas du message suivant sur les effets de la mondialisation sur la création des entreprises :

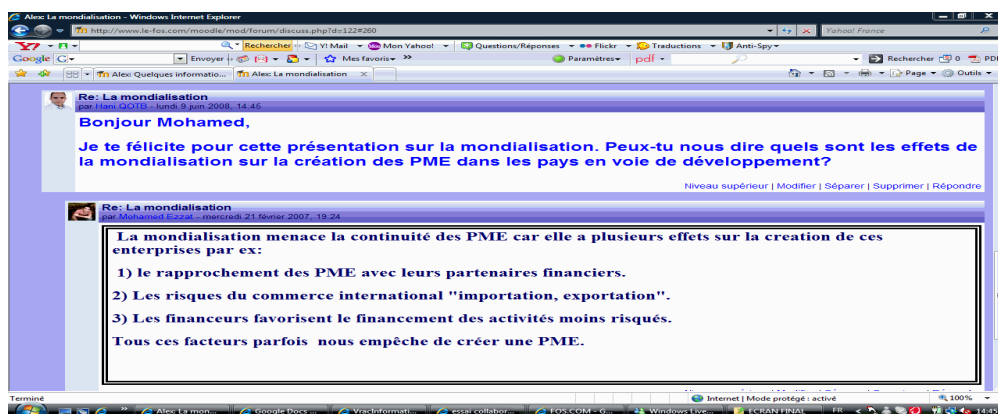


Figure 94 : La complémentarité entre les travaux collaboratifs et les forums thématiques

- Les interactions dans les forums thématiques

Dans un forum de discussion, nous observons une polyphonie, phénomène qui constitue une des caractéristiques principales de ce type communication asynchrone (Mangenot., 2002). Par contre, dans le cadre des forums thématiques, nous constatons que les échanges se limitent aux apprenants et au tuteur et qu'ils portent sur le thème abordé. Les interactions apprenants/apprenants sont complètement absentes dans la mesure où ils considèrent ces forums comme une activité purement individuelle. Le schéma suivant montre ces interactions bidirectionnelles entre les apprenants (A1, A2, A3, etc.) et le tuteur :

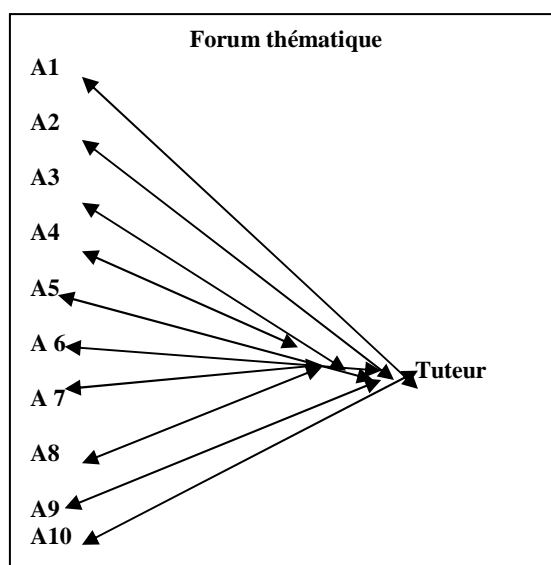


Figure 95 : Les interactions bidirectionnelles entre les apprenants et le tuteur dans les forums thématiques

De son côté, le tuteur a encouragé ses apprenants à consulter les textes de leurs collègues dans le même forum pour que ces derniers aient une connaissance plus enrichissante sur le thème proposé. Certes, il y avait une absence d'interactions directes entre les apprenants dans les forums thématiques mais nous remarquons une sorte d'interactions implicites dans la mesure où certains apprenants commencent à lire les textes des autres avant de rédiger les leurs. C'est grâce à la rubrique *Historique* de la plateforme qui permet au tuteur de connaître les actions de chaque apprenant. La copie-écran suivante montre que deux apprenants (S.S et M.N) ont consulté les textes de leurs collègues proposés sur la bourse au cours de la troisième session :

Utilisateur	Date	IP	Nom	Action	Forum
Alex	ven 16 mars 2007, 20:18	86.197.84.77	Hani GOTB	course view	Affaires d'Alexandrie
FOS	ven 16 mars 2007, 20:18	86.197.84.77	Hani GOTB	course view	Le FOS.COM: Espace Educatif
FOS	ven 16 mars 2007, 20:14	196.218.132.157	Samar SAID	user login	2
FOS	ven 16 mars 2007, 20:13	86.197.84.77	Hani GOTB	user logout	80
FOS	ven 16 mars 2007, 20:13	86.197.84.77	Hani GOTB	course view	Le FOS.COM: Espace Educatif
Alex	ven 16 mars 2007, 20:11	86.197.84.77	Hani GOTB	course view	Affaires d'Alexandrie
Alex	ven 16 mars 2007, 20:10	86.197.84.77	Hani GOTB	assignment view	DEVOIR DE LA DEUXIEME SESSION
Alex	ven 16 mars 2007, 20:10	86.197.84.77	Hani GOTB	forum view forum	Actualité économique
Alex	ven 16 mars 2007, 20:02	86.197.84.77	Hani GOTB	assignment view	Devoir de la semaine
Alex	ven 16 mars 2007, 20:02	196.218.132.157	Samar SAID	assignment view	Devoir de la semaine
Alex	ven 16 mars 2007, 19:58	86.197.84.77	Hani GOTB	course view	Affaires d'Alexandrie
FOS	ven 16 mars 2007, 19:57	66.249.66.111		forum user report	Rami EMIL
Alex	ven 16 mars 2007, 19:55	196.218.171.73	Inas El Sayed	forum view discussion	La bourse
Alex	ven 16 mars 2007, 19:54	196.218.132.157	Samar SAID	forum view discussion	La Bourse
Alex	ven 16 mars 2007, 19:54	86.197.84.77	Hani GOTB	forum view discussion	La Bourse
Alex	ven 16 mars 2007, 19:54	196.202.91.73	Mane NADER	forum view discussion	La Bourse
Alex	ven 16 mars 2007, 19:54	86.197.84.77	Hani GOTB	forum view forum	LA BOURSE
Alex	ven 16 mars 2007, 19:54	196.218.132.157	Samar SAID	forum view forum	LA BOURSE

Figure 96 : Certains apprenants consultent les textes d'autres collègues dans les forums thématiques

Dans les prochaines formations de FOS en ligne, il faut inciter les apprenants à échanger sur le thème abordé tout en leur demandant de faire la synthèse de leurs différentes présentations. Il est à noter que certains apprenants demandent au tuteur son point de vue sur le progrès qu'ils réalisent dans les différents forums. De telles demandes permettent au tuteur d'éveiller la motivation des apprenants :

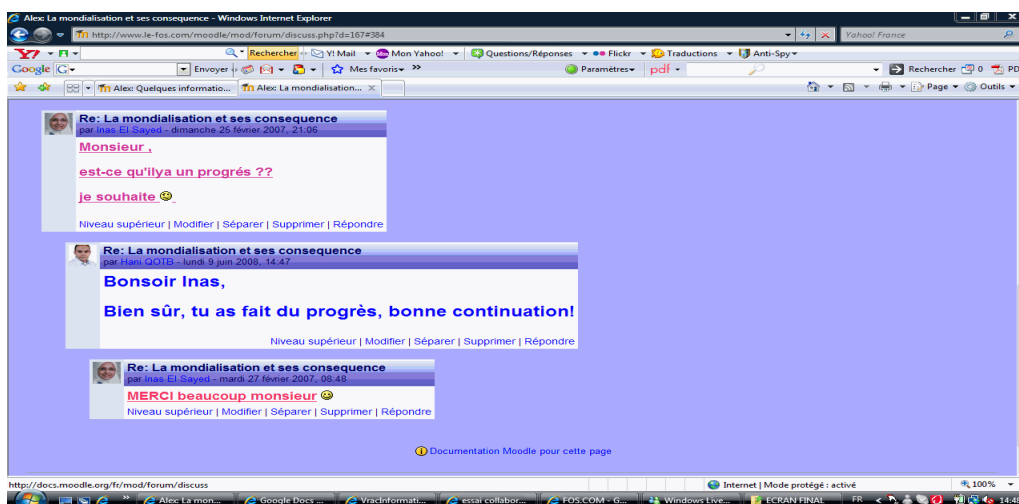


Figure 97 : Échange entre le tuteur et une étudiante sur le forum thématique

Parfois le tuteur demande à ses apprenants d'aller plus loin dans leurs présentations en leur posant d'autres questions sur le sujet traité dans le but d'approfondir leur réflexion :

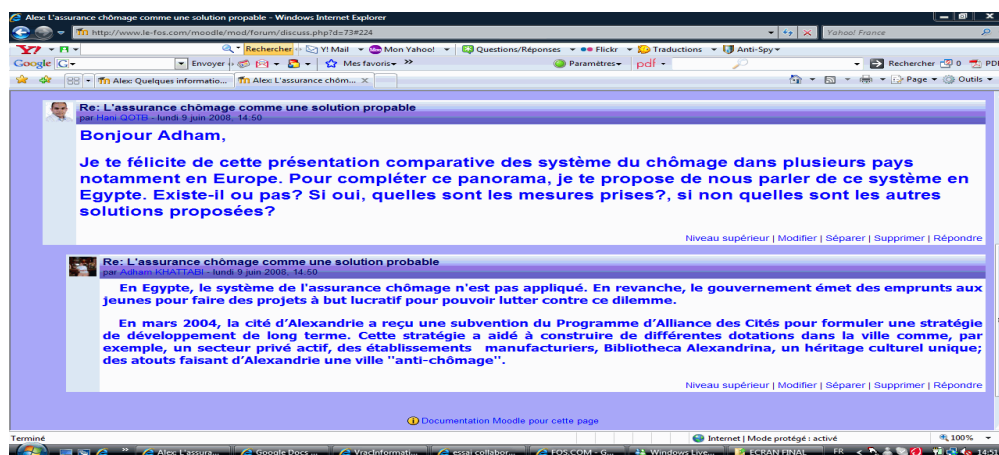


Figure 98 : Le tuteur encourage un apprenant à développer sa vision sur le thème traité

Soulignons enfin que ces forums ont donné la possibilité au tuteur de corriger les fautes grammaticale, lexicale, syntaxique, etc. dans les textes des apprenants afin de développer la production écrite chez ces étudiants :

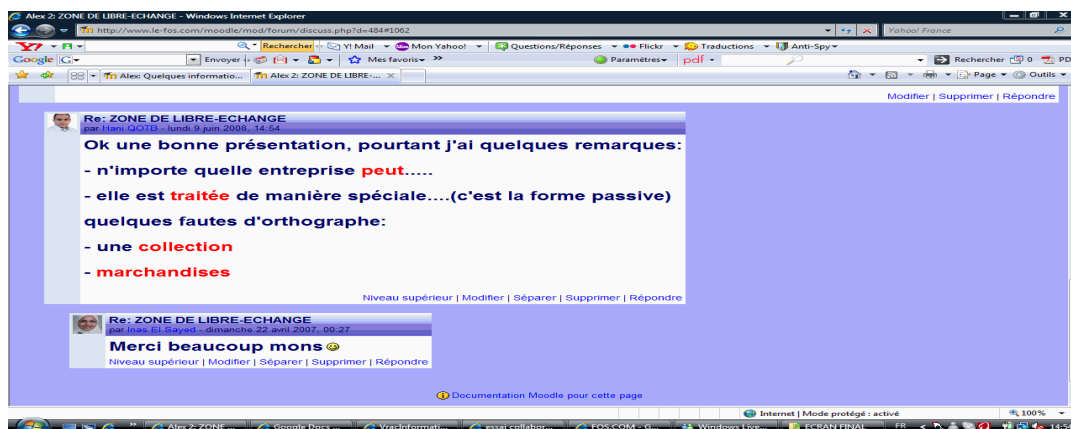


Figure 99 : La correction de certaines erreurs du français

Au terme de trois sessions, le tuteur a demandé aux apprenants de s'exprimer à propos de différents forums thématiques. Leurs réactions sont positives. Nous en citerons quelques unes :

- « *Les différents forums proposés comme la Bourse, la Mondialisation et l'inflation m'ont enrichi mes informations et mes connaissances dans les différents domaines* » (S.S, 2 juillet 2007),

- « *Je pense que j'ai bien profité de cette formation à distance dont les points positifs sont les divers forums proposés (l'inflation, les zones de libre-échange, ...etc.)* » (M.E, 25 avril 2007),

- « *Les forums sont très riches avec l'information dans plusieurs domaines (inflation, entreprises, ...etc.)* » (R.E, 5 mai 2007).

- « *J'ai enrichi mes connaissances pour différents sujets comme la bourse, l'inflation, la mondialisation, les zones de libre-échange...etc.* » (I.E, 2 juillet 2007)

Pour conclure cette partie, il est nécessaire de souligner que les forums thématiques sont une activité enrichissante aux niveaux cognitif (connaissances des notions du domaine cible), communicatif (compréhension et production écrites et reformulation) et métacognitif (recherche et sélections des informations nécessaires). Il semble important de favoriser, dans les prochaines formations de FOS, les interactions Apprenants/Apprenants avant de proposer une synthèse commune sur les différents textes des participants.

3-2-3 Les forums d'actualité

Il s'agit des forums qui permettent de suivre l'actualité des affaires dans le monde entier. Dans un premier temps, le tuteur a laissé le champ libre aux apprenants pour choisir la source de leurs informations. Mais, les apprenants avaient tendance, comme dans les forums thématiques, à faire des copiés-collés afin de participer à cette activité. Pour surmonter cette difficulté, le tuteur propose à chaque apprenant d'écouter le journal télévisé de l'économie, diffusé en vidéo sur le site de TV5¹²² pendant 5 jours de la semaine et de sélectionner deux nouvelles pour les aborder dans le cadre de ce forum. Chaque jour, le journal présente entre 5 et 6 nouvelles différentes portant sur l'actualité économique dans le monde en général et en France en particulier :

¹²² Le journal de l'économie sur TV5 : http://www.tv5.org/TV5Site/info/jt_eco.php

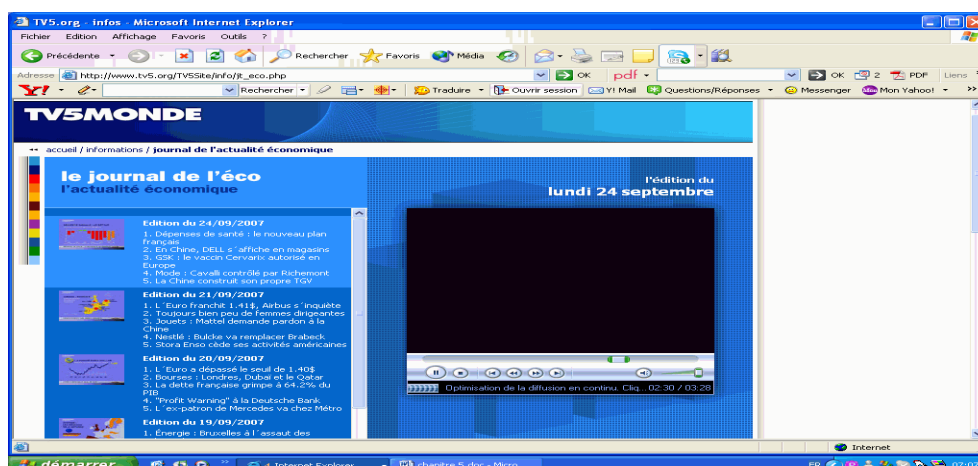


Figure 100 : Le journal de l'économie sur TV5

En fait, une telle activité pédagogique a plusieurs avantages. D'abord, il s'agit d'une double activité communicative qui permet de développer à la fois la compréhension orale et la production écrite des apprenants. Ces derniers ont manifesté au début certaines difficultés pour réaliser une telle activité. « *La compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande « insécurité linguistique »* » (Porcher, 1995 : 45). De même, cette activité permet d'avoir des ressources audiovisuelles disponibles sur le Web tout en suivant de manière régulière l'actualité du monde des affaires. Enfin, ce journal diffusé est hébergé dans un autre site dépendant d'une institution francophone reconnue sur l'échelle mondiale, ce qui garantit la disponibilité permanente de ces ressources.

Au cours de trois sessions, les apprenants ont participé activement à 9 forums d'actualités regroupant 291 messages : 179 messages des apprenants et 112 messages du tuteur. Le graphe suivant montre le nombre des messages des apprenants et du tuteur au cours de chaque forum (F) :

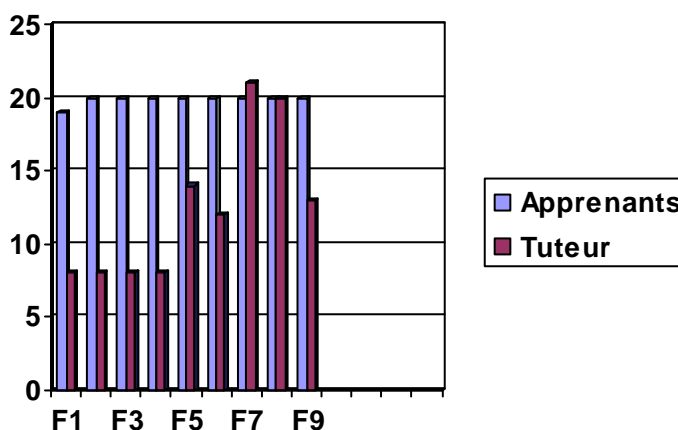


Figure 101 : La participation des apprenants et du tuteur dans les forums d'actualité

Dans le graphe précédent, certaines remarques s'imposent. D'abord, les apprenants ont gardé presque un rythme de participation identique tout au long de 9 forums organisés. Quant aux messages du tuteur, ils sont limités par rapport à ceux des apprenants au cours de 4 premiers forums. Ceci est dû au phénomène du copié-collé qui a limité les interventions du tuteur. Ce dernier a jugé inutile de commenter des textes complètement copiés sur Internet. Mais à partir du 5^{ème} forum, le tuteur s'attache à corriger et à commenter les différents textes écrits par les apprenants en se basant sur le journal télévisé par TV5. Soulignons que la quantité des informations présentées par les apprenants a nettement diminuée par rapport à celle des forums thématiques parce que les apprenants n'ont plus la possibilité de faire des copiés-collés. Notons aussi que certains apprenants ne rédigent leurs textes que le dernier jour de la semaine, ce qui rend la tâche du tuteur assez difficile. Voici un des exemples des nouvelles traitées par les apprenants dans ce forum :

-« *Ok mais je te conseille d'écrire, dans un premier temps, des phrases courtes. Bon courage* »

(Message du Tuteur dans le forum d'actualité, 23 février 2007)

- « *D'accord, bien sur monsieur, je le fait la prochaine fois. Merci Monsieur* »

(Message du M.N dans le forum d'actualité, 25 février 2007)

Précisons que dans l'exemple précédent que cette étudiante a tendance à écrire de longues phrases, voire à transcrire les phrases écoutées, ce qui la mène à commettre certaines fautes grammaticales. C'est pourquoi, il est nécessaire d'inciter les apprenants à écrire des phrases courtes, correctes et simples.

- « *Le YEN poursuit sa baisse sans sensible a la decision dans les banques du Japon.*

La faiblesse du YEN face a une explication au taux d' EURO qui a note de 0.5% a 2007 et on voit que le taux du directeur de le BOJ depuis Janvier 2006 jusqu'a Fevrier 2007 presente de 158.74 .

Et aussi la faiblesse du YEN herite les europennes car mecaniquement de lui progresser qui penalise les exportateurs europennes donc l'Europe delance une concurrence deloyalle et multiplie les pressions au pres des autoritees japonaise.

Par www.tv5.org , L'edition de 22 /2/2007 . » (Texte rédigé par S.S, 25 février 2007)

- « *Le deuxième paragraphe n'est pas clair !! forme une seule phrase ! c'est assez long, en plus elle n'est pas claire, pense à écrire des phrases courtes* » (Message du tuteur, 26, février 2007)

Parfois la nouvelle présentée par l'apprenant n'est pas compréhensible, ce qui oblige l'enseignant/animateur à aller écouter la même nouvelle pour faire la correction nécessaire. Ceci constitue un double effort de la part du tuteur. Alors certains apprenants commencent à suivre la correction faite en rédigeant des phrases courtes mais séparées.

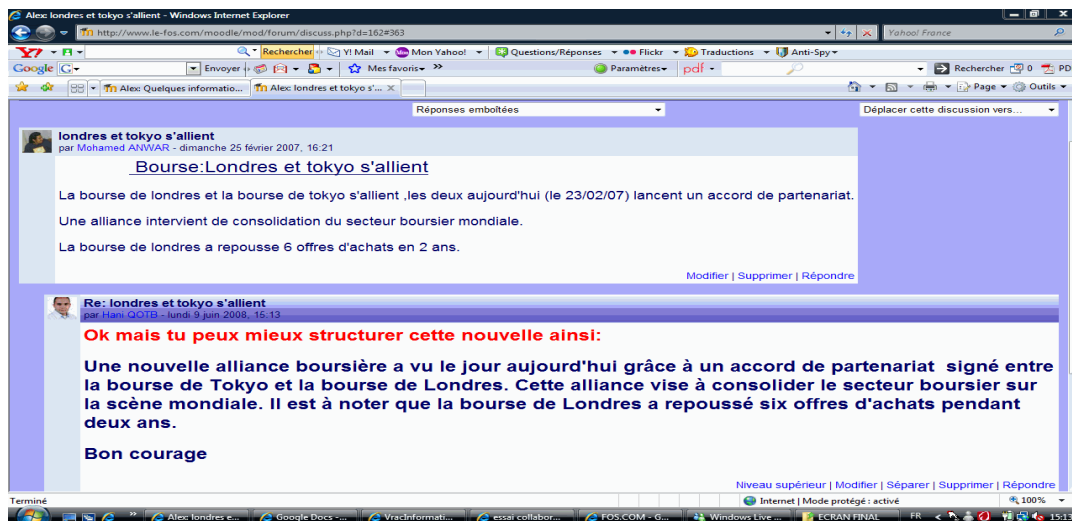


Figure 102 : Le tuteur rend la nouvelle rédigée plus compréhensible

Il est à préciser que le tuteur se charge aussi de faire les corrections grammaticales et syntaxiques nécessaires pour rendre les textes des apprenants plus compréhensibles :

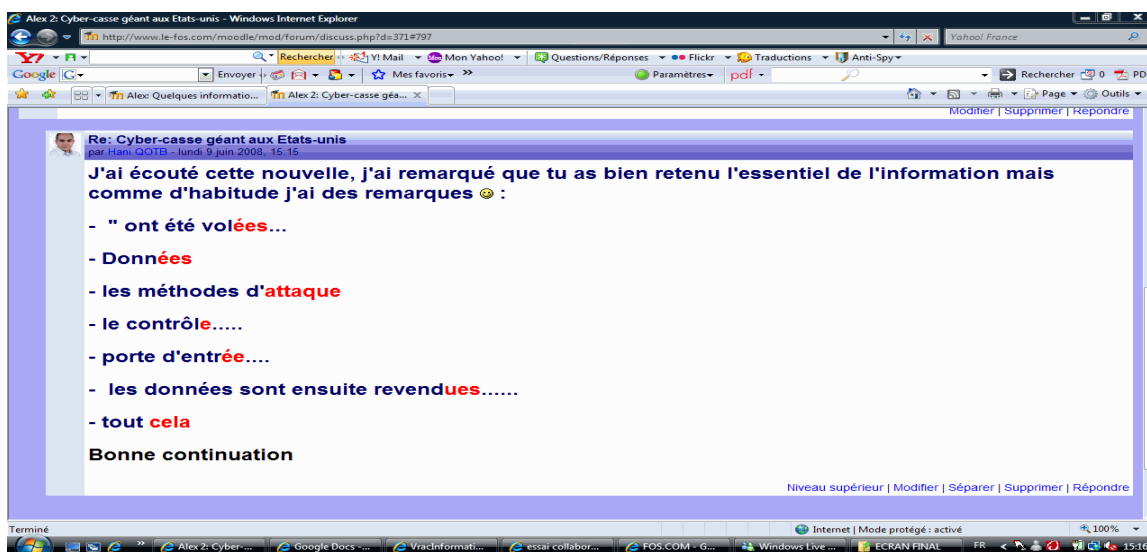


Figure 103 : Correction de certaines fautes dans le forum d'actualité

Voici un autre exemple des échanges sur la correction des textes :

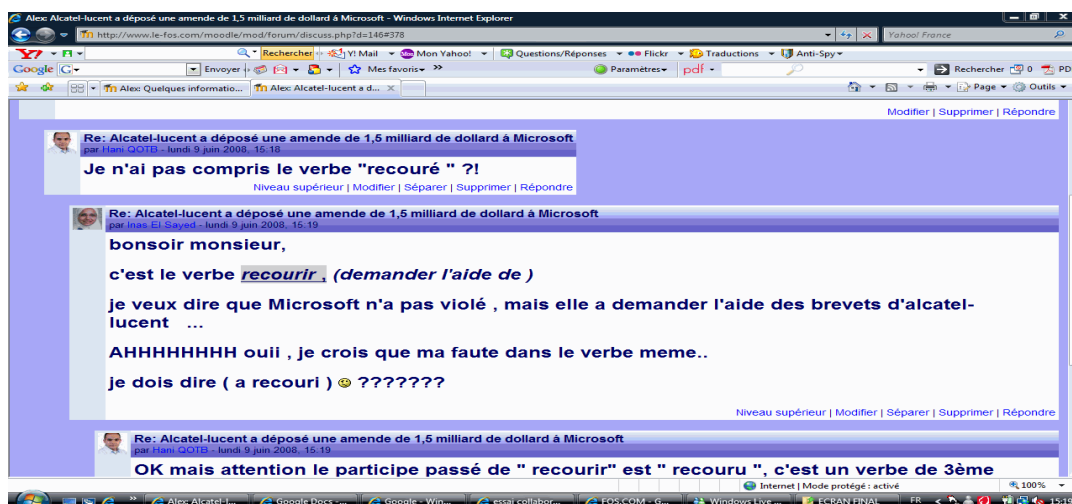


Figure 104 : Interactions Apprenants/tuteur sur la correction des textes dans le forum d'actualité

Après la correction, certains apprenants ont pris la peine d'écrire à nouveau leurs textes en tenant compte des remarques du tuteur:

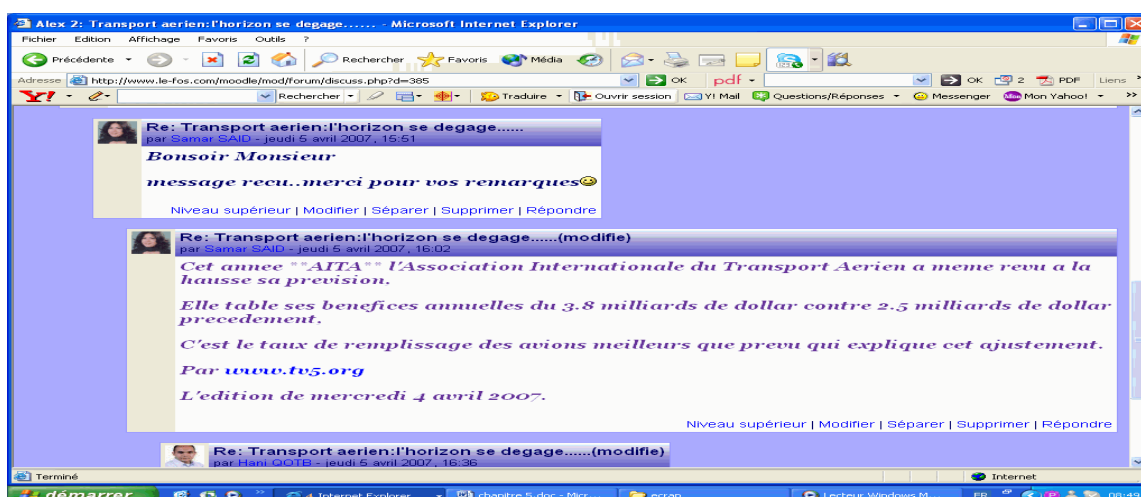


Figure 105 : L'amélioration de la production écrite chez certains apprenants

Lors de son suivi de ce forum, le tuteur a constaté les différentes manières de traiter les mêmes nouvelles. Un tel phénomène ne fait qu'enrichir le contenu présenté dans la mesure où chaque apprenant montre sa manière de comprendre l'actualité présentée sur TV5. De même, ces différentes présentations ont mis en relief la différence de niveau des apprenants en langue cible. On constate d'ailleurs ce décalage entre les apprenants en français des affaires à travers les trois exemples suivants de la même nouvelle rédigés par des apprenants différents.

Texte du 8 avril 2007 rédigé par M.A

TNT va supprimer 7000 emplois

TNT taille dans ses effectives dont le groupe de messagerie a annonce. - la suppression de 6500 à 7000 postes dans son activité courrier. Une mesure destinée à réduire le cout de cette division où 11 000 postes ont été menacés et par contre il est prevu une compensation dans les salaires et les contrats du travail seront modifiés.

Texte du 4 avril rédigé par A.K

Poste : TNT va supprimer 7000 emplois

Le groupe irlandais a réduit 6500 à 7000 de ses effectifs dans l'activité du courrier. Cette initiation vise à diminuer les coûts de cette section dont 11 000 postes ont été menacés - ce qui est moins que prévus. En revanche, toutefois, les contrats de travail seront modifiés

Exemple 1

Exemple 2

Texte du 4 avril rédigé par I.E

Poste : TNT va supprimer 7000 emplois

TNT taillé ses effectives dont le groupe de messagerie a annoncé la suppression de 6500 à 7000 postes dans son activité courrier Une mesure destiné á réduire le coût de ce departement où 11,000 postes ont été menacés et par contre il est prévu un compensation dans les salariés et les contrats du travail seront modifiés.

Exemple 3

Dans ces exemples, nous constatons que les apprenants des exemples 1 et 3 ont essayé de reproduire à la lettre la nouvelle diffusée sur *TV5*. C'est pourquoi, ils utilisent le même vocabulaire et les mêmes tournures syntaxiques. Par contre l'apprenant de l'exemple 2 a retenu les éléments essentiels de la nouvelle en la rédigeant dans son propre style. Dans le but de développer la production écrite chez les apprenants, le tuteur leur demande de lire les textes des autres pour qu'ils puissent se rendre compte de cette différence de rédaction. Au cours de la troisième session, les apprenants font des progrès remarquables en rédigeant des nouvelles à la fois claires et compréhensibles.

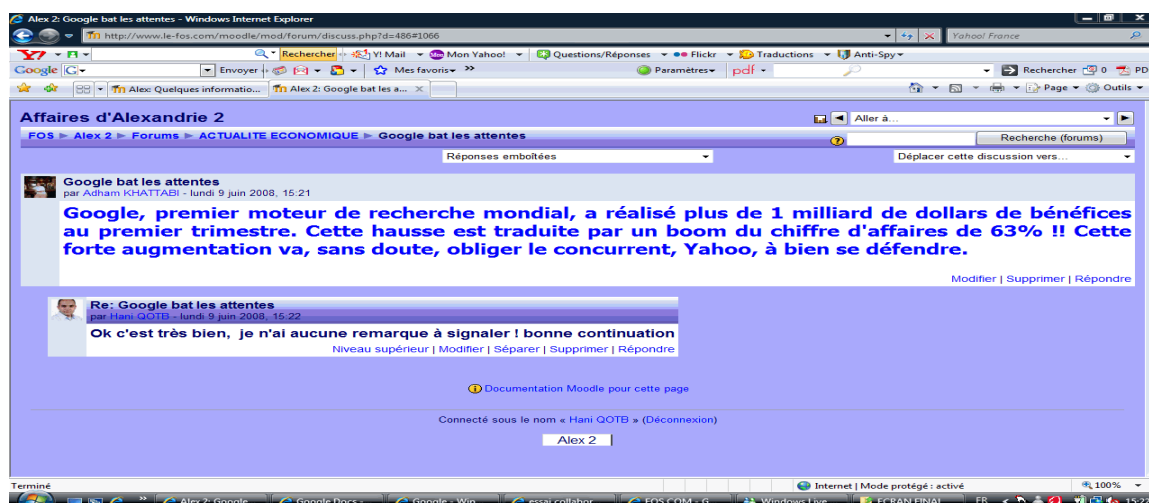


Figure 106 : L'amélioration de la compréhension orale et de la production écrite chez les apprenants

Voici un autre exemple montrant le développement des compétences communicatives (CO et PE) des apprenants vers la fin de la formation collaborative :

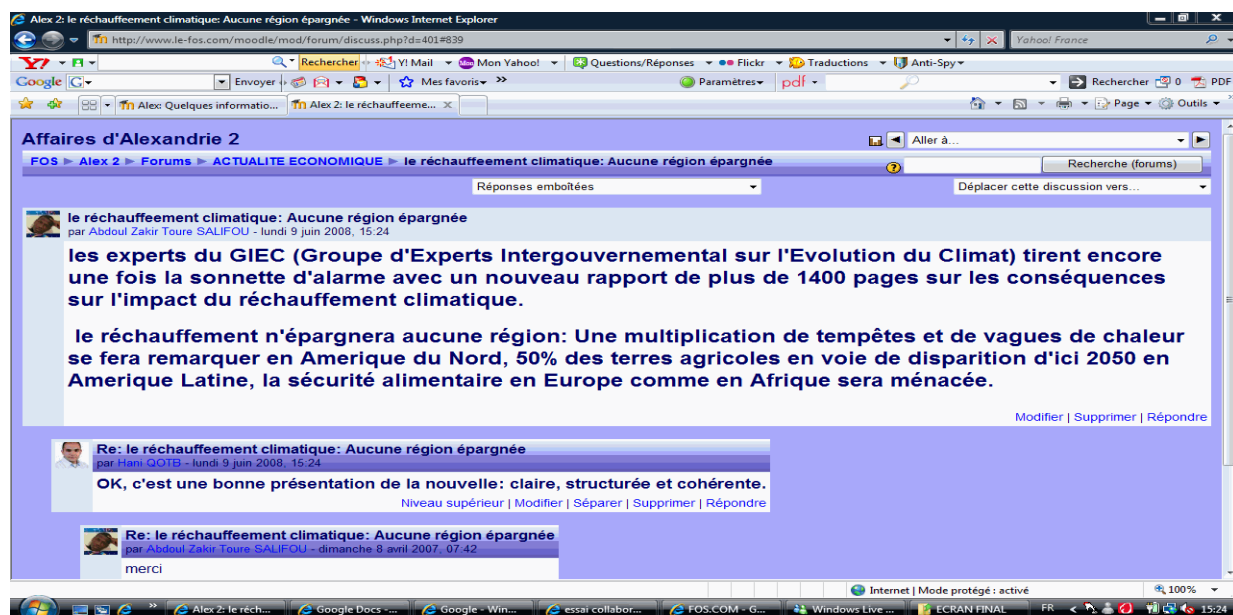


Figure 107 : Exemple d'amélioration de la CO et de la PE dans le forum d'actualité

Malgré leur réticence manifestée au début de la formation à l'égard de ce forum, les apprenants ont fini par apprécier cette double activité communicative. Voici certaines réactions où des apprenants soulignent les dimensions communicatives de l'activité tandis que les autres mettent l'accent sur les informations retenues en écoutant le journal de TV5 :

1- « Un point qui m'a personnellement intéressé était l'actualité économique qui dépendait du journal de l'éco de TV5 Monde. Ce forum m'a donné la chance de voir cette chaîne française sur la Toile et en plus de consulter d'autres programmes de la même chaîne autant attirants » (A.K, 7 mars 2007),

2- « Le forum de l'actualité économique nous permet de savoir beaucoup de nouvelles et d'informations autour du monde. » (S.S, 8 mars 2007),

3- « les actualités économiques qui m'ont aidés à améliorer mon style (en écoutant l'actualité, essayant de la rédiger » (M.E, 25 avril 2007)

4- «les actualités économiques sur le tv.5 m'ont aidé vraiment à améliorer mes compétences communicatives» (I.E, 13 mai 2007)

Il est nécessaire de préciser que le forum d'actualité économique a réussi à réaliser ses objectifs escomptés même si cette activité à double visée communicative est parue difficile à réaliser dans la mesure où il s'agit de développer la compréhension orale des documents authentiques du domaine concerné. Ces derniers sont une des conditions essentielles pour toute formation communicative. Le recours aux documents authentiques dans l'enseignement du FLE a vu le jour au cours les années 70 du siècle précédent.

« Tous (les didacticiens) mettent l'accent sur la nécessité d'unir étroitement l'enseignement de la langue à celui de la civilisation et sur la nécessité de mettre en contact l'étudiant avec la langue « réelle ». Ainsi, la langue enseignée doit être présentée dans sa fonction de communication réelle et les supports pédagogiques doivent être socialement et culturellement intégrés dans la civilisation française » (Cuq & Gruca, 2003 : 389). Certes, les apprenants ont écouté le journal plusieurs fois avant de sélectionner et de rédiger les deux nouvelles exigées par la formation, ce qui constitue un bon exercice de l'oral, une dimension parfois négligée dans plusieurs cours de FOS (Voir l'annexe 2 d'analyse des supports didactiques de FOS). Reste à souligner également l'avantage de mettre les apprenants en contact avec la réalité du domaine visé. La figure suivante met en relief les apports du forum d'actualité :

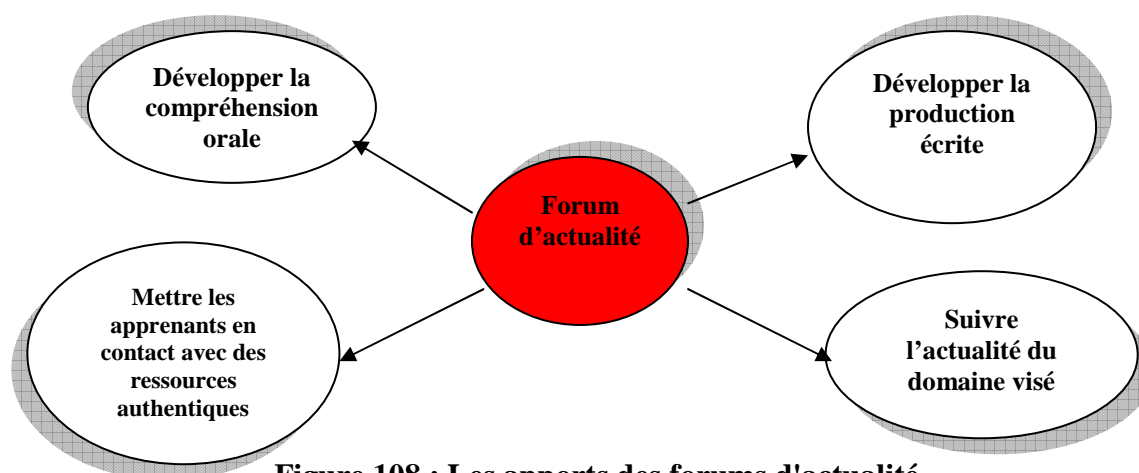


Figure 108 : Les apports des forums d'actualité

3-3 Les exercices interactifs

Il est vrai que l'apprentissage collaboratif constitue la colonne vertébrale de cette formation en ligne. Mais le fait de rendre des devoirs collaboratifs n'est pas suffisant pour atteindre les objectifs communicatifs fixés dans la fiche descriptive du scénario pédagogique de la formation. C'est pourquoi, il convient d'élaborer des activités individuelles en vue de développer les compétences communicatives chez les apprenants. Vu que cette formation se déroule à distance, le concepteur a recours à élaborer des exercices interactifs qui aident les apprenants à avancer selon leur rythme. Ces exercices constituent aussi un moyen pour accéder au savoir : « *Les environnements d'apprentissage multimédia constituent un moyen d'accès au savoir par des outils qualifiés d'interactifs qui peuvent stimuler l'activité d'apprentissage en initiant des nouveaux modes de dialogues,*

d'échanges et de relations entre l'apprenant et les connaissances» (Depover, Giardina et Marton, 1998 : 89)

Soulignons aussi qu'une des particularités de l'enseignement/apprentissage en ligne est l'autoévaluation qui consiste à donner la possibilité à l'apprenant de répondre aux questions, de noter ses erreurs, de reprendre l'exercice, de corriger, etc. Seul face à l'ordinateur, l'apprenant doit adapter sa façon de recevoir l'information, de l'analyser, d'établir des relations entre les différentes informations, de tirer des conclusions, etc. Il s'agit donc d'un processus intellectuellement actif dans la mesure où l'apprenant devient lui aussi son propre formateur. De telles démarches pédagogiques nous renvoient à l'approche du constructivisme déjà analysée (voir chapitre 4).

Pour guider l'apprenant face aux exercices en ligne, le concepteur doit accorder une importance particulière à l'interactivité entre l'ordinateur et les réponses données l'apprenant :

« Interactivity is frequently considered to be beneficial in the context of computer-based learning. For example, Drave (2000) suggests that the quality of interactivity is more important than content for the success of learning; Sim (1997) believes that interactivity plays a crucial role in knowledge acquisition and the development of cognitive skills. However, there have been few systematic studies that have attempted to establish whether the inclusion of interactivity actually enhances learner performance¹²³. » (Evans & Gibbons, 2007 : 1148)

Dans le cadre des exercices interactifs, nous distinguons deux types d'interactivités : l'une est réactive tandis que l'autre est proactive. L'interactivité réactive repose sur le fait que l'ordinateur attend des réponses bien précises aux exercices proposés (Schwier & Misanchuk, 1998). Par contre, dans l'interactivité proactive, *« l'apprenant entreprend une construction personnelle face à un contexte que l'ordinateur lui propose »* (Lebrun, 1999 : 79) C'est l'apprenant qui construit ses propres réponses qui ne sont pas imposées d'avance par le logiciel. Dans ce type d'exercices, plusieurs réponses pourraient être acceptées. Dans les deux cas, à la suite de la réponse de l'apprenant, ce dernier doit recevoir un feedback qui infirme ou confirme sa réponse.

¹²³ On considère souvent que l'interactivité est favorable à l'apprentissage basé sur l'ordinateur. Par exemple, Drave (2000) pense que la qualité d'interactivité est plus importante que le contenu pour le succès d'apprentissage; Sim (1997) croit que l'interactivité joue un rôle crucial dans l'acquisition de connaissance et le développement des compétences cognitives. Pourtant, il y a peu d'études systématiques qui ont essayé de vérifier si l'inclusion d'interactivité améliore vraiment la performance d'apprenant.

Dans le contexte des cours en présentiel, c'est le formateur qui se charge de donner des feedbacks positifs ou négatifs selon les réponses de ses apprenants. Dilts et Delozier (2000) mettent en lumière les différents effets des feedbacks dans l'apprentissage :

- Le feedback est la compétence-clé de tout expert en apprentissage,
- Il n'y a pas d'acquisition de compétences sans feedback,
- Les gains progressifs surviennent en présence de feed-back pertinents,
- La performance est interrompue quand il n'y a plus de feedback pertinents,
- Plus la fréquence de feedback est importante, meilleur est l'apprentissage.

Dans le cadre de l'enseignement assisté par l'ordinateur (EAO), le feedback pourrait être défini comme l'ensemble des écrans ou des messages que l'ordinateur présente à l'apprenant suite à une action de sa part. Il s'agit de messages qui doivent être à la fois clairs et significatifs comme : « *C'est une bonne réponse, continuez* », « *c'est vrai* », « *Vous avez raison* » et « *C'est juste* » (feedback positif) ou « *C'est une mauvaise réponse, réessayez* », « *c'est faux* » et « *Ce n'est pas juste, relisez le texte encore une fois* » (feedback négatif). Dans tous les cas, l'apprenant est incité à réactualiser et réorganiser ses propres connaissances antérieures pour trouver la bonne réponse. Hérino et Petitgirard mettent en relief les apports du feedback dans l'apprentissage des langues :

« Le feedback permet une construction dynamique de la connaissance en temps réel. Il n'y a pas de différé. Ce mode de fonctionnement donne une nouvelle dimension et une nouvelle valeur à tous les types d'exercices jugés classiques ou rébartatifs. Les exercices lacunaires et les QCM remis en valeur par un certain nombre de didacticiens reprennent de l'intérêt avec le multimédia car, à la fonction manipulateur s'ajoute la fonction réflexive et celle de remédiation grâce au feedback immédiat »

(Hérino & Petitgirard, 2002 : 67-68)

3-3-1 L'élaboration des exercices interactifs

Plusieurs logiciels permettent d'élaborer des exercices interactifs tels que *NetQuiz*¹²⁴, *Hot Potatoes*¹²⁵, *Clic*¹²⁶ et *QuizFaber*¹²⁷. Ils produisent des activités qui se ressemblent comme Quiz, QCM, phrases lacunaires, exercices d'association, exercices de mise en ordre, etc. En étudiant les différentes fonctionnalités de ces logiciels, le concepteur a fini par adopter celui de *Hot Potatoes* qui se distingue par certaines caractéristiques :

¹²⁴ *Netquiz* : <http://vincent.obaton.free.fr/NetQuiz3/>

¹²⁵ *Hot Potatoes* : <http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/>

¹²⁶ *Clic* : <http://www.onlineformapro.com/espaces/formateur/econcept/clic.asp>, consulté en janvier 2008.

¹²⁷ *Quizfaber* : <http://www.lucagalli.net/>

- **La gratuité** : la licence d'utilisation est gratuite et le logiciel est facilement téléchargeable,
- **La variété** : les cinq programmes de *Hot Potatoes* permettent à son utilisateur de réaliser plusieurs exercices tels que des QCM, mots croisés, exercices d'association, etc. Ces exercices peuvent aider l'enseignant à mieux développer certaines compétences communicatives chez l'apprenant,
- **La personnalisation** : les différentes options du logiciel permettent de personnaliser les exercices proposés (les couleurs, la minuterie, etc.)
- **La non-linéarité** : *Hot Potatoes* se repose sur le code HTML (*Hypertexte Markup Language*), langage informatique utilisé pour créer des pages Web. Ce langage permet d'insérer des hyperliens dans le texte. Donc, il est possible de proposer des liens vers d'autres sites ou ressources d'informations en ligne,
- **La simplicité** : ce logiciel est un outil simple permettant à l'enseignant de proposer des exercices interactifs sans avoir de connaissances particulières en informatique,
- **Le multimédia** : le logiciel permet aussi d'insérer des éléments multimédias : son, vidéo, images et animation *Flash*
- **La gestion de Moodle** : la plate-forme de *Moodle* est conçue pour gérer les activités de *Hot Potatoes* en fournissant au formateur les informations nécessaires lui permettant de suivre le travail des apprenants (le nom de l'apprenant, l'état de l'exercice (terminé ou en cours), le temps mis et la note finale).

Quant aux programmes de *Hot Potatoes*, ils sont cinq à savoir :

- **Quiz** : pour créer des questionnaires à choix multiples,
- **MIX** : pour créer des exercices où l'apprenant doit mettre en ordre les segments d'une phrase,
- **CROSS** : pour créer des exercices des mots-croisés,
- **MATCH** : pour créer des exercices d'association,
- **CLOZE** : pour créer des exercices à trous, appelés aussi tests de closure et textes lacunaires.

Dans un premier temps, le concepteur a passé par une période d'essai pour découvrir, voire maîtriser les différentes fonctionnalités de cet exerciceur. Lors de cette étape, il s'appuie sur un guide explicatif disponible en ligne¹²⁸. Ensuite, il a commencé à collecter

¹²⁸ Guide de *Hot Potatoes* : <http://www.framasoft.net/IMG/pdf/guidehp6.pdf>

des documents authentiques qui respectent à la fois le niveau des apprenants, les objectifs de la formation et les spécificités du monde des affaires. Les données collectées sont de nature textuelle, audio et audiovisuelle, et cela vise à rendre ces exercices à la fois variés et attractifs. À l'exception de la 3^{ème} semaine de la 2^{ème} session, 5 exercices interactifs sont proposée par semaine couvrant principalement les compétences communicatives de la compréhension orale et écrite tout en travaillant certains éléments lexicaux et des abréviations des termes économiques.

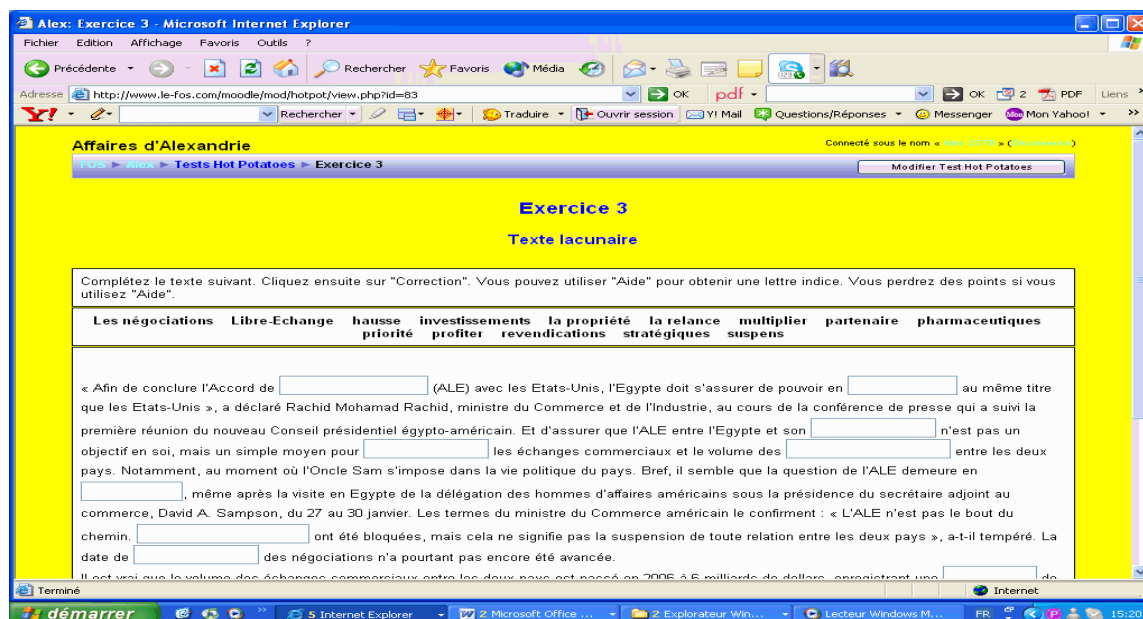


Figure 109 : Un exemple d'exercice interactif

3-4-2 Les caractéristiques des exercices interactifs dans la formation du FDA en ligne

Dans le cadre de la formation du FDA, les exercices interactifs se distinguent par certaines caractéristiques qui ont marqué leur déroulement au cours de trois sessions :

3-3-2-1 La complémentarité entre les exercices interactifs et les travaux collaboratifs

Il est important de souligner que le concepteur a réussi à créer une certaine complémentarité entre les exercices interactifs et les tâches collaboratives au cours de la formation. Cette complémentarité a pour objectif d'aider les apprenants à réaliser leur devoir collaboratif. Pour ce faire, le concepteur propose, à travers les exercices interactifs, des aspects qui concernent le thème traité dans chaque session. Le tableau suivant montre des exemples des thèmes traités dans les exercices interactifs au cours de trois sessions :

Session	Les thèmes traités dans les exercices interactifs
<p align="center">Session 1 Créer et gérer une entreprise</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Interview avec un entrepreneur, -Comment avoir un prêt d'une banque, -Les différentes catégories des entreprises, -Les relations salariés/employeurs, -La présentation d'une entreprise (<i>Meetic</i>), - Les activités des entreprises, -Les abréviations de différentes entreprises.
<p align="center">Session 2 Lancer un nouveau produit sur le marché</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'étude de marché, -Le lancement des produits dans d'autres pays, - Les responsabilités du personnel, - Les relations entre les entreprises, - Abréviations économiques
<p align="center">Session 3 Ouvrir une filiale de l'entreprise à l'étranger</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'investissement à l'étranger, - Les micro-entreprises en Tunisie, -Le statut des filiales des entreprises, - L'OMC, - La vente en ligne, - L'investissement en Afrique.

Tableau 40 : Les thèmes traités dans les exercices interactifs

3-3-2-2 Le degré des difficultés dans les exercices interactifs

Soulignons que le formateur s'attache à augmenter la difficulté de ces exercices dans le but d'améliorer le niveau des apprenants en langue cible. Pour ce faire, *Hot Potatoes* donne la possibilité de limiter la durée de l'exercice tandis que la plate-forme *Moodle* détermine le nombre des tentatives. Alors, le concepteur des exercices propose une gradualité des contraintes. Dès que l'apprenant lance ce type d'exercice, un compte à rebours se déclenche automatiquement. La durée accordée change selon le degré de la difficulté de l'exercice. Elle peut être de 3, 4, 6, ou 10 minutes.

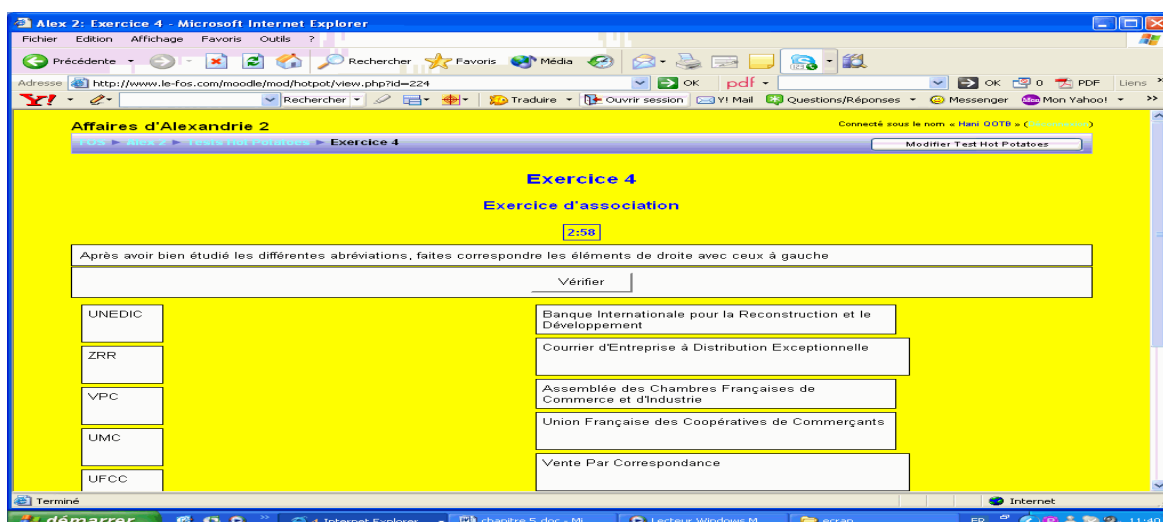


Figure 110 : Un exercice interactif à temps limité

Le tableau suivant indique la gradualité des contraintes imposées par le formateur dans les exercices interactifs de la formation :

Session	Semaine	Nombre d'exercices	Contraintes imposées par le formateur
Session 1	Semaine 1	5	5 tentatives + temps illimité
	Semaine 2	5	5 tentatives + temps illimité
	Semaine 3	5	2 tentatives + temps illimité
Session 2	Semaine 1	5	3 tentatives + temps limité
	Semaine 2	5	3 tentatives + temps limité
	Semaine 3	3	3 tentatives + temps limité
Session 3	Semaine 1	5	2 tentatives + temps limité
	Semaine 2	5	2 tentatives + temps limité
	Semaine 3	5	Une tentative + temps limité

Tableau 41 : La gradualité des contraintes dans les exercices interactifs

En menant les différents exercices interactifs, les apprenants manifestent des réactions variées. Au terme de la première session, tous les apprenants se sont montrés capables de faire les différents exercices proposés. Voici des exemples de leurs témoignages :

1- « Les exercices autocorrectifs étaient une nouvelle expérience pour moi lors de laquelle j'ai gagné beaucoup d'informations sur le monde de l'entreprise. » (A.K, 7 mars 2007),

2- « Les exercices qui possèdent des nouveaux mots et sigles qui ont modifiés mes connaissances générales et linguistiques » (V.H, 9 mars 2007)

Mais cette attitude a changé depuis que le concepteur a imposé la contrainte du temps limité et celle de la réduction du nombre des tentatives mentionnées ci-dessus. En leur demandant de s'exprimer à propos de ces exercices à la fin de la formation, la plupart des apprenants ont mis en évidence la contrainte du temps limité et le nombre des tentatives limité :

1- « C'est la seule difficulté qui m'a rencontré dans cette formation, est spécialement les exercices qui ont le temps limité et une ou deux tentatives, j'ai vu que ces exercices sont très riche en informations économiques et en langue française commerciale et qu'ils ont besoin assez de temps pour les apprendre. » (M.N, 3 juillet 2007)

2- « La plus grande difficulté qui m'a rencontré, c'est le temps des exercices qui était très limité avec des tentatives comptés et limités surtout les derniers jours de la formation qui étaient très difficiles (à répondre à quelques exercices avec un temps très très limité), mais dans tous les cas je suis obligé de les répondre plus vite pour ne pas perdre les tentatives proposées. » (S.S, 2 juillet 2007),

3- « Les exercices étaient la partie difficile...spécialement la partie à compléter qui était très compliqué sincèrement + le temps limité + les tentatives » (I.E, 2 juillet 2007).

D'autres étudiants ont pourtant souligné d'autres aspects positifs de ces exercices notamment leur rôle de développer leurs compétences et leurs connaissances en langue cible :

1- « Ils étaient très intéressants et très utiles, seulement que l'exercice ou nous relient les définitions à leurs sigles devrait être plus intéressant si on faisait nos propres recherches pour trouver ces définitions, Cela aurait été plus difficile mais plus avantageux... » (Z.S, 4 juillet 2007)

2 « Ils étaient une bonne expérience de faire des exercices sur Internet mais il y avait quelques exercices qui étaient difficiles, aussi les exercices à temps limités mais en général, j'ai profité. » (V.H, 6 juillet 2007)

3 « Le côté pratique figuré dans les exercices interactifs a enrichi notre langue et a complété, parfois, celui des forums » (A.K, 18 juillet 2007).

En analysant les différents résultats des apprenants, on se rend compte que le temps limité n'est qu'une contrainte psychologique qui met de la pression sur les étudiants. Ces derniers se sentent pressés pour finir l'exercice le plutôt possible de peur que la durée accordée se termine avant de répondre à toutes les questions. Notre point de vue trouve sa justification dans les notes obtenues. Bien que la difficulté des exercices augmente d'une session à l'autre, les apprenants continuent à avoir de bonnes notes. Le tableau suivant indique la moyenne des notes de chaque apprenant dans les trois sessions :

	Session 1 20	Session 2 20	Session 3 20
A. K	19.76	19.56	18.74
V. A	17.17	16.35	17.43
M. E	19.59	18.95	19.26
O. M	18.62	15.65	17.63
M. A	16.08	13.22	15.84
Z. S	19.54	18.11	18.05
S. S	17.57	16.22	16.82
I. E	19.56	18.08	17.55
M. N.	17.98	17.84	15.34
R. E	19.70	18.76	18.10

Tableau 42 : La moyenne des notes des exercices interactifs au cours de trois sessions

C'est vrai que nous constatons une légère baisse des notes au cours de la 2^{ème} session mais cela peut s'expliquer par le fait que les apprenants étaient en train de passer des examens à l'Université d'Alexandrie. Même, au cours de la dernière semaine de la 3^{ème} session où la difficulté des exercices atteint son point culminant (une tentative et un temps limité), tous les apprenants ont réussi à avoir de bonnes notes, voire parfois la note finale. La copie-écran suivante montre le rapport des notes de l'exercice 2 de la dernière semaine de la formation :

Nom	Note (Note moyenne)	Tentative	Temps	État	Temps mis	Score brut
Victor Amin	96.0	1	20 avril 2007, 22:30	Terminé	2 mins 8 secs	96
Mohamed ANWAR	100.0	1	22 avril 2007, 16:32	Terminé	2 mins 11 secs	100
Inas El Sayed	93.0	1	22 avril 2007, 21:37	Terminé	1 min 5 secs	93
Rami EMIL	70.0	1	22 avril 2007, 20:01	Terminé	2 mins 13 secs	70
Mohamed Ezzat	96.0	1	16 avril 2007, 19:49	Terminé	2 mins 41 secs	96
Adham KHATTABI	96.0	1	21 avril 2007, 12:43	Terminé	1 min 48 secs	96
Omar Mohamed	100.0	1	22 avril 2007, 22:07	Terminé	2 mins 51 secs	100

Figure 111 : L'amélioration des notes obtenues par les apprenants à la fin de la formation

3-4-2-3 Le suivi du tuteur des exercices interactifs

Moodle donne au tuteur la possibilité de suivre la performance des apprenants dans les exercices à travers le rapport fourni par la plate-forme. La copie-écran montre une vue d'ensemble d'un exercice proposé lors de la première session précisant le nom de l'apprenant, sa note moyenne, le nombre des tentatives, la date, l'état (terminé ou en cours), le temps mis et le score brut.

	Nom	Note (Note moyenne)	Tentative	Temps	État	Temps mis	Score brut
	Victor Amin	97.0	1	22 février 2007, 16:47	Terminé	13 mins 47 secs	95
	Mohamed ANWAR	94.0	1	24 février 2007, 23:05	Terminé	1 heure 39 mins	94
	Inas El Sayed	93.0	1	23 février 2007, 18:50	Terminé	1 heure 45 mins	93
	Rami EMIL	99.0	1	25 février 2007, 21:38	Terminé	10 mins 13 secs	98
	Mohamed Ezzat	100.0	2	19 février 2007, 21:09	Terminé	2 jours	100
	Adham KHATTABI	100.0	1	24 février 2007, 22:56	Terminé	10 mins 21 secs	100

Figure 112 : Le rapport des notes obtenues proposé par la plateforme

Lors de son suivi des exercices interactifs, le tuteur s'est rendu compte de deux cas de tricheries où certains apprenants ont coopéré à distance pour faire les mêmes exercices en même temps. Ces tricheries ont été découvertes lors de l'analyse régulière des rapports d'*Hot Potatoes* fournis par la plate-forme. Le cas de la tricherie suivante concerne le premier exercice de la 2^{ème} semaine de la première session :

	Nom	Note (Note moyenne)	Tentative	Temps	État	Temps mis	Score brut
	Victor Amin	85.0	2	22 février 2007, 15:59	En cours	5 mins 14 secs	85
	Mohamed ANWAR	100.0	1	22 février 2007, 01:32	Terminé	13 mins 33 secs	100
	Inas El Sayed	100.0	1	23 février 2007, 18:09	Terminé	9 mins 24 secs	100
	Rami EMIL	100.0	1	23 février 2007, 18:09	Terminé	9 mins 42 secs	100
	Mohamed Ezzat	100.0	2	19 février 2007, 21:07	Terminé	2 jours	100
	Adham KHATTABI	100.0	1	24 février 2007, 22:28	Terminé	5 mins 32 secs	100
	Omar Mohamed	100.0	1	23 février 2007, 19:10	Terminé	6 mins 38 secs	100
	Marie NADER	100.0	1	23 février 2007, 18:09	Terminé	9 mins 52 secs	100
	Hani QOTB	14.0	2	5 février 2007, 23:02	Abandonné		0
			10	27 février 2007, 15:13	En cours	28 secs	14
	Samar SAID	100.0	1	23 février 2007, 18:09	Terminé	9 mins 55 secs	100

Figure 113 : Un cas de tricherie dans les exercices

En regardant attentivement la copie-écran précédente, on se rend compte que quatre étudiants (membres des groupes 3 et 4) ont fait cet exercice en même temps c'est-à-dire le 23 février 2007 à 18:09. De même, les mêmes étudiants ont passé presque la même durée (9 minutes et 50 secondes) à le réaliser. Par conséquent, ils ont eu la même note (100). Face à cette tricherie à distance, le tuteur n'est pas resté les bras croisés. Alors, il a lancé un avertissement sous forme d'un message laissé au forum d'*Échanges avec le formateur* sans déterminer l'identité des quatre étudiants :

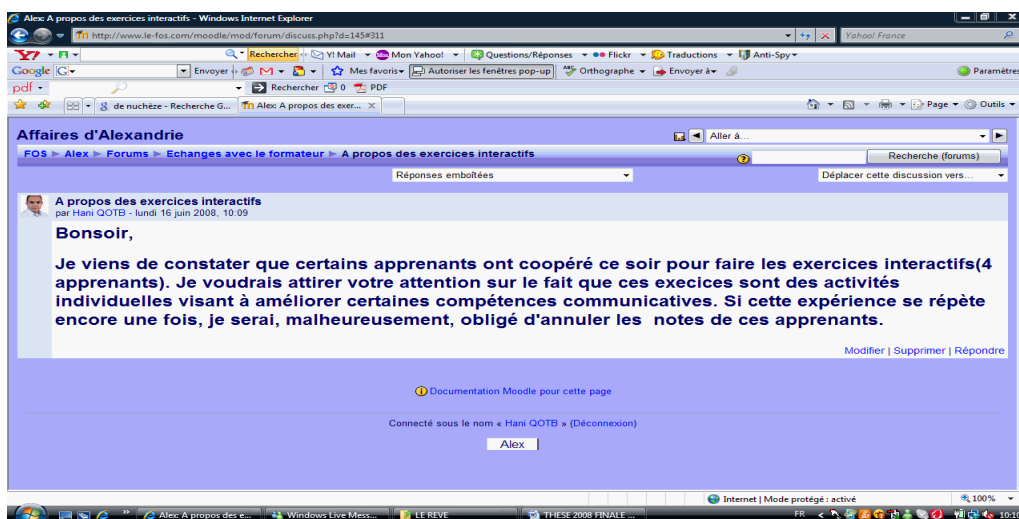


Figure 114 : L'avertissement contre la tricherie dans les exercices interactifs

Ce message a eu une influence positive sur le déroulement de la formation d'autant plus que ces étudiants n'ont pas reproduit cette expérience, ce qui garantit l'efficacité de ces exercices interactifs.

3-4-2-4 La présence de l'esprit collaboratif

Dans le cadre de cette formation à distance, nous assistons à un développement de sentiments d'appartenance vis-à-vis de la communauté virtuelle. Des apprenants, influencés par l'esprit collaboratif de cette formation, ont informé leurs homologues de certaines difficultés concernant quelques exercices. C'est le cas de Z.S qui attire l'attention de ses homologues sur le temps limité d'un exercice interactif :

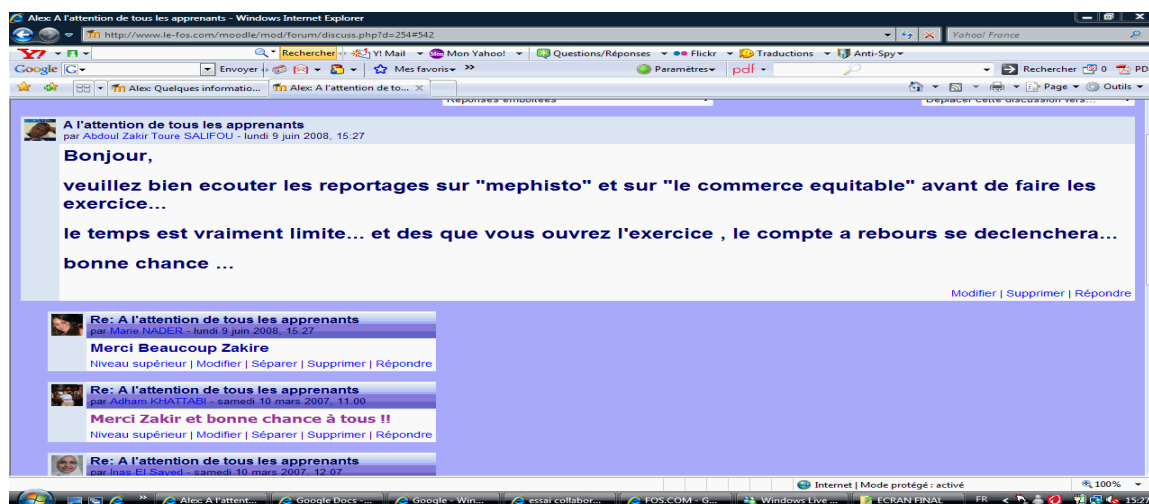


Figure 115 : La présence de l'esprit collaboratif dans les activités individuelles

Les apprenants ont échangé ce type de messages plusieurs fois consolidant ainsi cette interférence positive entre les activités collaborative et individuelle.

3-4-2-5 Les difficultés techniques

Le tuteur doit aussi intervenir lors que les apprenants font face à des problèmes techniques dus souvent à la mauvaise connexion Internet ou à une rupture d'électricité. Alors, le tuteur prend en compte ces difficultés techniques en changeant la programmation des exercices interactifs sur la plate-forme pour permettre aux apprenants de réaliser à nouveau les exercices en question :

- « *Bonjour,*

En faisant l'exercice 1, le courant électronique s'est coupé après avoir ouvert l'exercice. Bien que la coupure était pour quelques minutes, j'ai perdu une tentative (6/100) ce qui affectera négativement la note moyenne. Ainsi, je vous demande de m'offrir une autre tentative. Je sais que la première va déteriorer la moyenne mais c'est un essai » (Message rédigé par A.K, 14 avril 2007)

- « *Ok je viens d'ajouter une troisième tentative à Exercice 1. Bon courage »* (Message rédigé par le tuteur, le 15 avril 2007)

Dans d'autres cas, certains apprenants oublient d'écouter le document audio avant de faire l'exercice ayant un temps limité. C'est pourquoi, des apprenants demandent au tuteur de leur accorder une tentative supplémentaire pour refaire le même exercice. C'est le cas du message suivant :

-« *Bonsoir Monsieur,*

En faisant les exercices, j'ai oublié et j'ai cliqué sur l'exercice avant d'écouter (Scema), si vous pouvez monsieur, je vous demande de m'ouvrir une nouvelle tentative... » (Message rédigé par M.E, 21 avril 2007)

- « Je viens d'accorder une deuxième tentative pour Exercice 1 à l'attention de tout le monde. Bon continuation » (Message rédigé par le tuteur, le 22 avril 2007)

Pour conclure cette partie, nous estimons que la présence des exercices interactifs dans une formation en ligne est importante dans une formation de FOS à distance. Les apprenants ont réussi à développer certaines compétences communicatives (CO et CE) tout en favorisant l'acquisition du lexique du français des affaires. C'est vrai que cette recherche propose une approche collaborative du FDA mais il est important aussi d'améliorer, entre autres, les compétences communicatives individuelles déjà mentionnées. Au terme de cette expérience des exercices interactifs, nous sommes en mesure de tirer certaines conclusions. D'abord, c'est une bonne idée de créer cette complémentarité entre ces exercices individuels et le travail collaboratif. Cette complémentarité avait des effets positifs dans la mesure où les exercices interactifs développent certaines compétences et connaissances nécessaires à la réalisation des tâches collaboratives. Ensuite, le concepteur s'est contenté d'élaborer des exercices dits fermés (interactivité réactive) qui exigent des réponses bien précises de la part des apprenants. Or, il s'avère important de créer, dans les prochaines formations, des exercices d'interactivité proactive pour permettre aux apprenants de chercher eux-mêmes les réponses demandées. C'est d'ailleurs une proposition qui a été soulignée par un des apprenants dans le cadre de leurs témoignages sur les exercices interactifs. De même, le tuteur joue un rôle de premier plan en vue de garantir l'efficacité des exercices interactifs proposés. Rappelons les deux cas de tricheries où certains apprenants ont coopéré à faire les mêmes exercices en même temps. Notons aussi ses nombreuses interventions pour surmonter certaines difficultés techniques tout en restant souple vis-à-vis de certaines situations spéciales (rupture d'électricité par exemple).

3-5 Les activités orales de la formation sur Skype

Il semble nécessaire de souligner l'importance de l'aspect oral dans tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Or, la dimension orale du français était longuement négligée par l'approche traditionnelle qui place au premier plan la grammaire et le lexique tout en restant centrée sur l'écrit avec des textes extraits de la littérature. Cette situation commence à changer au début du siècle précédent avec l'élaboration des manuels basés sur la méthodologie directe tel que *Le premier livre de français ou la famille Dupont*, dit « Méthode Marchand » (Marchand, 1920) et *Cours de langue et de civilisation française*, dit « Mauger bleu » (Mauger, 1953-1959). C'est à

partir des années 70, des enseignants de langues étrangères portent un intérêt croissant à l'oral grâce à l'approche communicative que *LE FOS.COM* suit dans sa formation proposée :

« *L'oral est envisagé comme canal de transmission et/ou de construction des savoirs dans l'espace de la classe; les interactions verbales sont étudiées dans leur dimension cognitive, avec une insistance particulière sur les modes de communication des enseignants et les réseaux de communication qu'ils instaurent, ainsi que les stratégies d'étayage et de reformulation qu'ils utilisent* » (Maurer, 2001 : 11)

Dans le cadre de la formation collaborative, des activités orales ont été proposées sur *VOIP* dans le but de développer deux compétences communicatives importantes dans le monde des affaires : la compréhension et la production orale. Il s'agit de deux compétences nécessaires qui permettent aux apprenants de faire face à plusieurs situations professionnelles. Etant donné que la formation se déroule à distance, il faut trouver un outil informatique capable de réaliser une communication orale synchrone en vue de réaliser des activités orales en français des affaires. Malheureusement, la plateforme *Moodle* n'est pas équipée de cette option. Alors, le concepteur a décidé d'avoir recours à *VOIP* à travers *Skype*¹²⁹ afin de réaliser cette tâche communicative. Ce choix est dû à la fois à la gratuité du logiciel et à la simplicité de son utilisation pour les apprenants et le tuteur.

Il s'agit d'un logiciel qui permet de passer des appels partout dans le monde à partir d'un ordinateur connecté à la Toile. Parmi ses différentes options, il y en a deux qui ont attiré notre attention : la conférence téléphonique (orale) et la messagerie instantanée. La conférence téléphonique peut regrouper dix personnes plus l'hôte pour mener une discussion orale en temps synchrone. Puisque les apprenants sont divisés en quatre groupes formant chacun une entreprise, dans un premier temps, des activités orales sont organisées concernant leurs entreprises sur *Skype*. Ensuite, il a proposé un rendez-vous hebdomadaire pour mener des activités orales. Celles-ci sont variées dans la mesure où elles regroupent des jeux de rôle, des débats sur des thèmes économiques, des présentations des travaux collaboratifs de chaque groupe et de la lecture. Le tableau suivant indique les activités orales mises en place au cours de trois sessions de la formation à distance :

¹²⁹ Le site de *Skype* : <http://www.skype.com/intl/fr/helloagain.html>

Session	Activités orales
Session 1	<p>- Jeux de rôle * Demande de rendez-vous avec le directeur, * Rencontre entre le directeur d'une entreprise et un stagiaire, * Réunion sur les nouveaux projets de l'entreprise, * Entretien d'embauche.</p> <p>- Présentation des travaux collaboratifs * Les activités de l'entreprise de chaque groupe, * Les difficultés qu'affronte l'entreprise de chaque groupe, * Les nouveaux projets de l'entreprise.</p>
Session 2	<p>- Travaux collaboratifs * Réunion sur le lancement d'un nouveau produit sur le marché,</p> <p>- Débat * les difficultés sur le lancement du nouveau produit et les propositions pour les surmonter</p> <p>-Lecture *Textes du forum sur la mondialisation *Textes du forum sur la bourse</p>
Session 3	<p>- Travaux collaboratifs * Réunion de travail sur les démarches à suivre pour ouvrir une filiale de l'entreprise à l'étranger,</p> <p>- Débat * Le rôle de l'e-commerce dans le développement des activités de l'entreprise, * Les investissements étrangers en Egypte.</p>

Tableau 43 : Les activités orales organisées sur Skype au cours de trois sessions

Au début de chaque semaine (lundi), le formateur lance sur la plate-forme de l'Espace Éducatif l'activité orale de la semaine qui se déroule tous les vendredis. Ceci permet à chaque groupe de la préparer quelques jours avant son déroulement. Pour rendre celui-ci plus efficace, le tuteur organise deux séances : la première est destinée aux Groupes 1 et 2 tandis que la deuxième est consacrée aux groupes 3 et 4. La copie-écran suivante représente une de ces conférences orales organisées au cours de la première session. Elle concerne précisément la première séance de la conférence orale du 23/2/2007 :

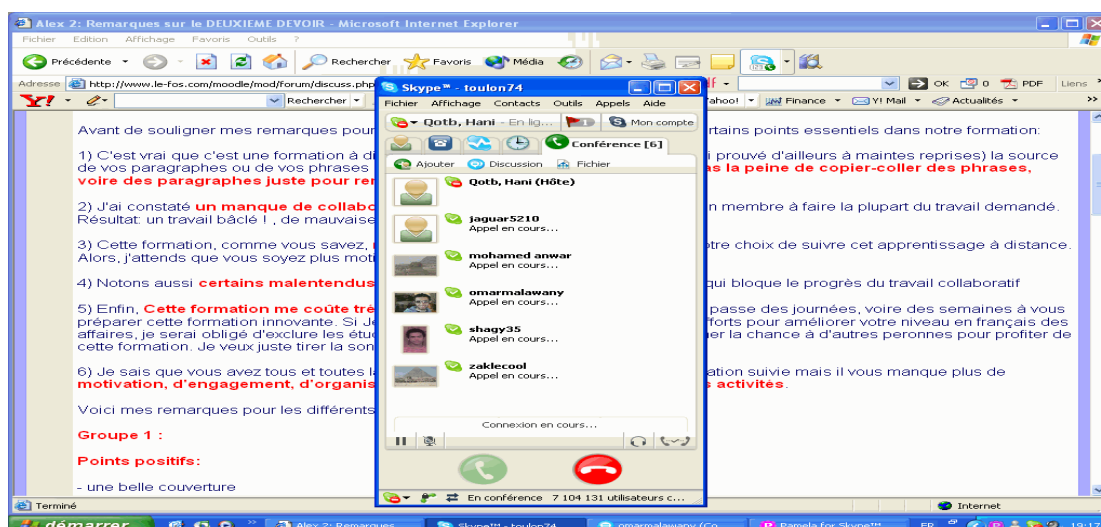


Figure 116 : Une conférence orale organisée sur Skype

3-5-1 Les travaux collaboratifs sur Skype

Dans le cadre de ces conférences orales, le tuteur incite les apprenants à discuter leurs travaux collaboratifs selon la tâche de chaque session. Par exemple, les apprenants abordent, lors de la première session de la formation, les activités déjà mentionnées de leurs entreprises. De son côté, le tuteur se charge d'animer la conférence : poser des questions, organiser les différentes parties de cette activité, favoriser les interactions entre les groupes, etc. Voici un extrait de la conférence orale du 23/02/2007 où le Groupe 1 présente ses travaux collaboratifs notamment des activités de son entreprise *Air Aile* :

- 1- **T** : bon (3s) je commence avec le groupe d'A., M. et V., est-ce que vous avez
- 2- préparé la conférence de [la semaine /
- 3- **Etu 1** : [j'ai préparé \
- 4- **Etu 2** : [oui \
- 5- **T** : il y a deux points sur la conférence d'aujourd'hui. les activités de l'entreprise.
- 6- c'est ça / et les difficultés de [votre entreprise.
- 7- **Etu 2** : [j'ai préparé monsieur, E.
- 8- **T** : bon. le premier groupe. le premier groupe / qui veut commencer à parler /
- 9- **Etu 3** : nous avons préparé [les fiches
- 10- **T** : [parle plutôt des activités de votre entreprise. quelles sont
- 11- les activités de l'entreprise /
- 12- **Etu 3** : ah / notre entreprise est consacrée pour le transport aérien dont les
- 13- secteurs sont transport aérien touristique commercial du haut niveau. en
- 14- plus notre entreprise offre des services de location des voitures ainsi du
- 15- transport de cargos
- 16- **T** : quelles sont les destinations de voyages de votre entreprise /
- 17- **Etu 3** : ah / principalement vers l'europe et l'amérique et quelques pays asiatiques
- 18- **T** : bon V / quels sont les moyens pour faire connaître entreprise / qu'est
- 19- ce que vous avez fait pour faire connaître [votre entreprise /
- 20- **Etu 2** : [nous avons fait annonce dans le journal
- 21- **T** : oui
- 22- **Etu 2** : Il y a un site mais qui n'est pas un vrai site. il y a un site dans la fiche
- 23- d'identité quatre lignes [de téléphone
- 24- **Etu 3** : [par la publication monsieur

- 25- **T** : oui. il m'a dit une annonce c'est tout /
26- **Etu 3** : nous publions aussi monsieur des lettres [commerciales
27- **T** : [à qui /
28- **Etu 2** : micro [système
29- **T** : [c'est quoi micro système déjà /
30- **Etu 2** : c'est l'entreprise de R et son groupe
31- **T** : ah / merci pour l'info ok (rire)

Pour favoriser les interactions entre les deux groupes présents dans la même séance, l'animateur incite les membres du G2 à poser des questions sur les activités de l'entreprise du G1. Une telle démarche a amélioré les interactions entre les apprenants tout en les encourageant à participer activement à la simulation :

- 1- **T** : O.M est-ce que tu as des questions pour le premier groupe là /
2- **Etu 4** : ah : non, il n'y a pas (rires)
3- **T** : tout va bien / c'est le paradis / [(rire)
4- **Etu 3** : [nous vous offrons[tous des vols gratuits
5- **T** : [ah bon / c'est bien ça (rire)
6- **Etu 5** : [ah bon /
7- **T** : ah / ça sera intéressant pour Z. si vous faites des voyages au [Bénin
8- **Etu 5** : [bien sûr (rire)
9- **Etu 4** : monsieur / j'ai une question
10- **T** : O. a trouvé une question. c'est bien ça / écoutez / O. a trouvé [une question
11- **Etu 4** : [(rire)
12- **Etu 4** : ah = est-ce que c'est une entreprise égyptienne ou multinationale /
13- **Etu 3** : [égyptienne \
14- **Etu 1** : [égyptienne oui égyptienne
15- **Etu 3** : c'est une entreprise égyptienne parmi plusieurs associés dont deux sont français.

Plus loin, le G2 continue à s'informer sur les caractéristiques de l'entreprise *Air Aile* :

- 1- **Etu 1** : monsieur / j'ai une question
2- **T** : oui \
3- **Etu 1** : c'est combien le capital /
4- **Etu 2** : oh : /
5- **Etu 1** : [(rire)
6- **Etu 3** : [le capital de l'entreprise /
7- **T** : oui \
8- **Etu 1** : minute
9- **T** : une minute (3s) on attend [V (8s)
10- **Etu 1** : [(rire)
11- **Etu 3** : un milliard
12- **T** : un milliard de livres [égyptiennes /
13- **Etu 3** : [oui des livres égyptiennes
14- **T** : des livres égyptiennes /
15- **Etu 3** : oui.
16- **T** : vous trouvez ça normal /
17- **Etu 1** : [c'est beaucoup (rire)
18- **T** : [c'est beaucoup
19- **Etu 3** : c'est une entreprise de transport aérien.
20- **T** : ok / je dis pas non / faites comme vous voulez m'AIS c'est pas très raisonnable.
21- **Etu 1** : (rire) nous sommes en Égypte / c'est pour ça /
22- **T** : Il faut exagérer eh.
23- **Etu 1** : un milliard = deux milliards [(rire)
24- **T** : [puisque vous êtes en Egypte donc il faut exagérer /

Ensuite, c'était au tour du G1 de poser des questions au G2 sur les activités de leur entreprise *Fritos* :

- 1- **T** : je parle au premier groupe. est-ce que vous avez des questions pour le 2^{ème} groupe /
- 2- **Etu 1** : oui monsieur \
- 3- **T** : V. / vas-y on t'écoute
- 4- **Etu 1** : O. vous avez des marques pour votre entreprise /
- 5- **Etu 2** : des quoi /
- 6- **Etu 1** : des marques pour votre entreprise /
- 7- **Etu 3** : c'est fritos
- 8- **Etu 2** : oui c'est [fritos
- 9- **Etu 1** : [et d'autres il y en a pas /
- 10- **T** : vous n'avez qu'un seul produit /
- 11- **Etu 3** : pour le moment on a qu'un seul produit qui s'appelle fritos (4s) dans les
- 12- années à venir on va penser à en faire plus
- 13- **Etu 1** : est-ce que vous avez fait des liens avec d'autres entreprises ou pas /
- 14- **Etu 3** : [pas encore
- 15- **Etu 2** : [j'ai dit qu'on va faire une franchise avec d'autres entreprises dans le monde
- 16- **Etu 1** : votre première filiale c'était où /
- 17- **Etu 2** : première [quoi /
- 18- **Etu 1** : [filiale
- 19- **Etu 4** : [votre première filiale /
- 20- **T** : branche
- 21- **Etu 5** : à alexandrie aussi
- 22- **T** : vous avez pas d'autres filiales / c'est-à-dire d'autres branches /
- 23- **Etu 5** : pas [encore
- 24- **Etu 2** : [nous sommes au début du projet
- 25- **T** : A.K est-ce que vous avez des questions pour le premier groupe /
- 26- **Etu 6** : ah oui / comment les deux entreprises la vôtre et la mienne profitent l'une de
- 27- l'autre /
- 28- **Etu 2** : je peux vous donner des paquets de chips comme mails (repas)
- 29- **Etu 6** : sur les vols
- 30- **Etu 2** : oui oui
- 31- **T** : est-ce que vous pouvez faire des réductions pour l'autre entreprise /
- 32- **Etu 2** : oui [oui
- 33- **Etu 3** : [bien sûr

Lors d'autres conférences orales, l'animateur prend en charge la correction de différentes fautes de français commises par les apprenants. Le but étant d'améliorer leur compétence en production orale. C'est le cas de l'extrait suivant du 6 avril 2007 où le tuteur attire l'attention du G3 sur leurs fautes de français lors d'un jeu de rôle portant sur l'entretien d'embauche :

- 1- **T** : pour la simulation que vous avez faite [tout à l'heure
- 2- **Etu 1** : [oui monsieur
- 3- **T** : déjà (3s) on dit pas pour mon éducation. on parle de la formation. quand on
- 4- parle de diplômes on parle de la formation
- 5- **Etu 1** : ah / de la formation
- 6- **T** : ok /
- 7- **Etu 1** : oui d'accord
- 8- **T** : ensuite. tu as dit. je suis gradué. on dit plutôt je suis diplômé
- 9- **Etu1** : ah : oui
- 10- **T** : ou bien j'ai le diplôme ou j'ai la maîtrise de commerce à l'université
- 11- d'alexandrie par exemple eh /
- 12- **Etu 1** : je suis diplômée /
- 13- **T** : oui on utilise plutôt diplômé eh /

- 14- **Etu 1** : ah /
 15- **Etu 2** : ah d'accord
 16- **T** : et quand il y a un problème de compréhension. déjà il faut pas
 17- commencer l'entretien d'embauche par tu. il faut que vous vouvoyiez.
 18- c'est-à-dire il faut toujours utiliser le prénom vous
 19- **Etu 1** : ah /
 20- **T** : parce que vous vous ne connaissez pas
 21- **Etu 1** : ah
 22- **T** : et quand quelqu'un n'entend pas quelque chose il faut pas dire quoi / on
 23- dit plutôt pardon comment
 24- **Etu 1** : ah ah
 25- **T** : pardon comment et aussi on ne dit pas les diplômes (3s) c'est S qui
 26- a dit ça. je pense (4s) les diplômes que tu as acquis. on dit plutôt les
 27- diplômes que vous avez obtenus. on dit toujours obtenir un diplôme
 28- **Etu 1** : d'accord \
 29- **T** : et pour le mot poste, on dit un poste. une poste c'est pour le courrier pour
 30- les lettres. par exemple (3s) je vais à la poste pour envoyer une lettre par
 31- contre. j'ai occupé un poste ou bien le poste de comptable. ok /
 32- **Etu 1** : oui monsieur \

3-5-2 Lecture des textes des apprenants

Lors d'autres rencontres en ligne sur *Skype*, il a proposé aussi aux apprenants de lire certains textes qu'ils ont déjà rédigés dans le cadre des forums thématiques. Une telle activité a pour objectif de travailler leur prononciation tout en réalisant une complémentarité communicative entre l'écrit et l'oral du même texte. De même, ce type d'exercice a permis de discuter avec les étudiants de leurs erreurs syntaxiques et lexicales repérées dans les textes lus. Donc, dans l'exemple suivant, le tuteur a demandé aux apprenants présents dans la conférence orale d'ouvrir le texte sur *la Bourse* rédigé par M.E:

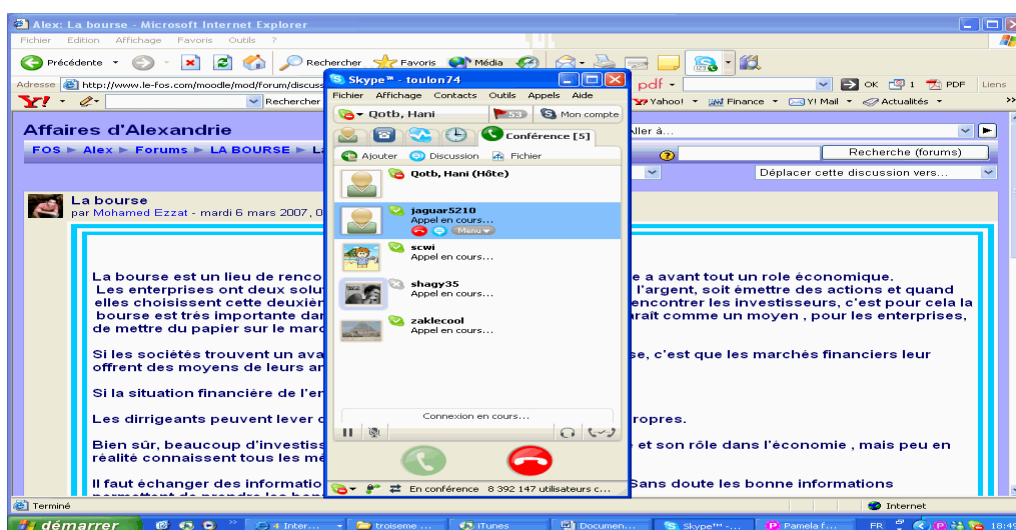


Figure 117 : Lecture de certains textes lors des conférences orales

- 1- **T** : on va passer à M. E.
- 2- **Etu 1** : oui monsieur
- 3- **T** : tu as deux textes. on choisit lequel ?
- 4- **Etu 1** : la bourse
- 5- **T** : le premier.
- 6- **Etu 1** : oui
- 7- **T** : ok. est-ce que tout le monde a la page de M. E/
- 8- **Etu 2** : oui \
- 10- **T** : c'est une page encadrée en bleu.
- 11- **Etu 3** : oui monsieur
- 12- **T** : tu étais le premier à déposer ton texte
- 13- **Etu 1** : (rire)
- 14- **T** : on t'écoute mais va doucement /
- 15- **Etu 1** : ok monsieur
- 16- **T** : allez / à toi

Ensuite l'apprenant commence à lire son texte tandis que le tuteur et les autres apprenants l'écoutent attentivement. Dès qu'il finit la lecture, le tuteur ne tarde pas à faire son commentaire :

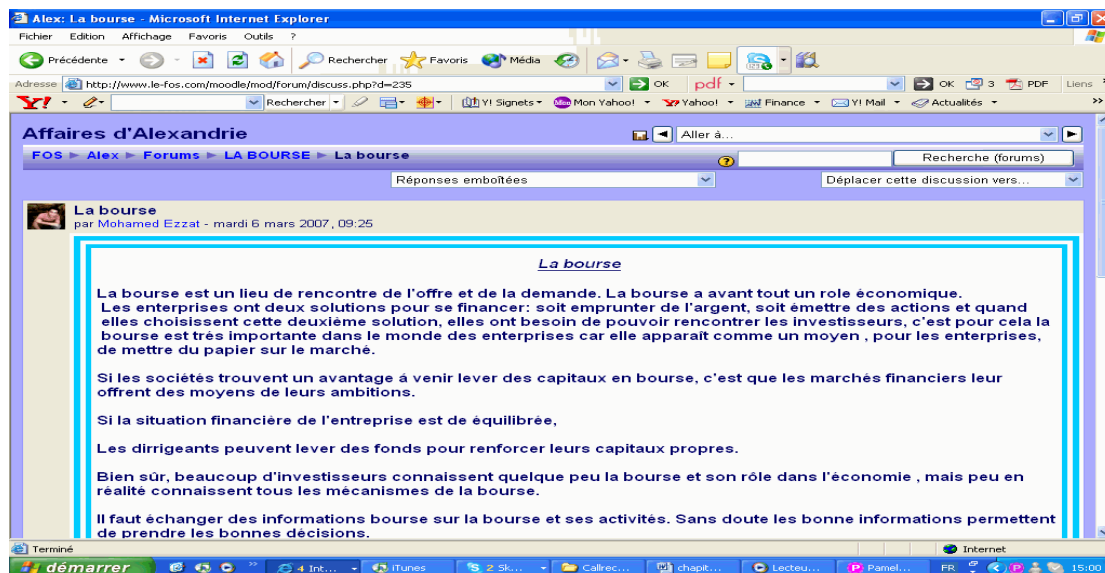


Figure 118 : Un des textes commentés par le tuteur lors des conférences orales

- 1- **T** : j'ai une remarque. ce qu'il faut pas couper les phrases M.A eh /
- 2- **Etu 1** : ok monsieur \
- 3- **T** : il faut pas couper les phrases. je t'ai déjà laissé cette remarque en bas.
- 4- **Etu 1** : oui monsieur \
- 5- **T** : pense à rédiger un ou deux paragraphes (4s) ça sera mieux de structurer tes
- 6- idées sous forme d'un paragraphe. ok /
- 7- **Etu 1** : ok monsieur \
- 8- **T** : eh : parce que là ce sont des phrases dispersées
- 9- **Etu 1** : [oui
- 10- **T** : [ça sera mieux de rédiger un ou deux paragraphes. c'est-à-dire tu fais une idée
- 11- par paragraphe. c'est clair /
- 12- **Etu 1** : d'accord monsieur \
- 13- **T** : autre chose. là tu dis. on peut savoir les bonnes informations bourse qui
- 14- permettent des décisions judicieuses par consulter. c'est mieux de dire. en
- 15- consultant.
- 16- **Etu 1** : en consultant /
- 17- **T** : en consultant ou bien tu dis. à travers la consultation des sites Internet. ok /

- 18- **Etu 1** : ok monsieur \
- 19- **T** : eh : est-ce que vous avez d'autres remarques / je m'adresse aux autres Z.S /
- 20- **Etu 2** : non monsieur \
- 21- **T** : A.K. V.H ?
- 22- **Etu 3** : non monsieur \
- 23- **T** : rien / ah parce qu'il fait partie de votre groupe. vous voulez pas le coincer
- 24- **Etu 2** : [(rire)
- 25- **Etu 3** : [(rire)
- 26- **T** : [vive la solidarité / eh : la solidarité collaborative
- 27- **Etu 2** : (rire)
- 28- **T** : heureusement vous n'avez que Z.S. et Z.S est gentil
- 29- **Etu 3** : il est aussi notre ami /

3-5-3 Les problèmes techniques des conférences orales sur Skype

Lors de ces activités orales sur VOIP, les apprenants ont des problèmes techniques d'autant plus que la connexion Internet en Égypte n'est pas assez fiable. Résultat : le tuteur perd de temps en temps tout contact avec certains apprenants lors des conférences orales, ce qui l'oblige à l'arrêter pour réessayer de nouveau. Parfois, certains apprenants n'arrivent pas à participer à la simulation de la semaine à cause de cette difficulté technique.

- 1- **Etu 1** : allo /
- 2- **T** : oui
- 3- **Etu 1** : oui monsieur \
- 4- **T** : pareil. on a perdu R. et M.
- 5- **Etu 1** : et M. / elle a un problème de connexion
- 6- **T** : ça sonne chez M. (rupture de connexion)

Un autre exemple de la difficulté technique :

- 1- **T** : bonsoir
- 2- **Etu 1** : bonsoir monsieur
- 3- **T** : bonsoir M. comment vas [tu /
- 4- **Etu 1** : [bien monsieur
- 5- **T** : bonsoir R. I (5s) R. est-ce que tu m'entends / (2s) I. / est-ce que tu es là/
- 6- ah / I. n'est pas là. bon R. est-ce que tu m'entends / bon M. je vais couper.
- 7- je vais réessayer

Ces problèmes techniques ont parfois des effets négatifs sur le déroulement de certaines conférences. D'une part, ils empêchent les apprenants de participer efficacement aux différentes activités orales proposées, ce qui affecte l'amélioration des compétences communicatives visées. D'autre part, le manque de participation à ces activités ne fait qu'augmenter les sentiments d'isolement chez certains apprenants qui n'arrivent pas à prendre contact ni avec le tuteur ni avec leurs pairs.

3-5-4 La multimodalité des échanges lors des conférences orales

Dans d'autres cas, certains apprenants ont essayé, en cas de problèmes techniques, de contacter le tuteur sur le clavardage du *Skype*. C'est le cas d'un débat entre les G 2 et G 3 portant sur le commerce électronique. Or, deux étudiants écoutaient la conversation du tuteur sans pouvoir y participer oralement. Alors, ils ont choisi d'échanger des messages avec le tuteur sur la messagerie instantanée de *Skype*. Une telle situation de communication synchrone a rendu les interactions à la fois multimodales, riches et dynamiques :

« Depuis les années 90, de nombreux travaux, notamment en analyse du discours, définissent la multimodalité comme un processus dynamique de construction de sens, indissociable de la notion d'interaction. La multimodalité évolue donc au fur et à mesure de la communication et ne peut être appréhendée comme un texte composite fini. Cela pose question quant à la méthodologie nécessaire à son analyse, dans la mesure où l'étude de chaque unité de la multimodalité (par ex. l'étude de tout le clavardage, puis tout le traitement de texte, puis tout l'audio) ne permettrait pas de rendre compte du principe d'intégration par lequel les acteurs structurent leur communication » (Betbeder et al. 2007 : 10-11)

Notons que la multimodalité des échanges synchrones se divise en différentes modes de communication dont chacune a plusieurs modalités. Ces modes de communication peuvent être textuel, graphique, parole, iconique et spatiale. Betbeder et al. (2007) proposent un tableau détaillant ces modes de communication et leurs modalités concernant le projet de *Lyceum*¹³⁰ :

Modes	Modalités
Textuel	Clavardage, traitement de texte, carte conceptuelle, tableau blanc
Parole	Audio
Graphique	Carte conceptuelle, tableau blanc
Iconique	Vote, entrée/sortie, absence momentanée, main levée, prise de parole
Spatial	Déplacement (salle + module)

Tableau 44 : La multimodalité de communication dans le projet de *Lyceum* (Betbeder et al., 2007)

Dans le cadre de la formation collaborative du FDA à distance, nous assistons à des situations des interactions multimodales synchrones. Dans ce contexte, les acteurs ont recours à des modes de communication synchrones pour réaliser plusieurs situations : rendre les

¹³⁰ Lyceum : <http://kmi.open.ac.uk/projects/lyceum/>

interactions plus efficaces, surmonter des difficultés techniques et combler les lacunes de formation à distance (notamment l'absence de face-à-face). Dans de telles situations, Betbeder et al., se posent la question sur la conséquence d'une synchronie multimodale pour des apprenants dans un contexte de formation :

« *La juxtaposition des différents composants (cf. section 2.1.2) implique-t-elle une dispersion de l'attention des apprenants ou invite-t-elle à un comportement polyfocal, intégrant les différents éléments de communication développés dans des modes différents, et ce dans un même fil de conversation ?* » (Betbeder et al. 2007 : 11)

En fait, la notion de *polyfocalisation* (Jones, 2004) joue un rôle de premier plan pour comprendre le déroulement de la communication multimodale où les acteurs (apprenants et tuteur) peuvent réaliser simultanément des actions différentes. Dans le cadre de la formation, les situations d'interactions multimodales synchrones se divisent en deux catégories. La première est programmée par le tuteur pour guider les apprenants lors de différentes situations de la formation. Rappelons, par exemple, la séance de découverte de l'écriture collaborative synchrone où le tuteur est en contact avec ses apprenants à la fois sur la conférence orale (ou le clavardage) de *Skype* et sur *G@mail*. Quant à la deuxième catégorie, elle est improvisée par les apprenants qui ont recours, lors de conférences orales, au clavardage de *Skype* pour surmonter certaines difficultés techniques. Voici un extrait de ce débat, marqué par la multimodalité des interactions, sur l'e-commerce du 13/4/2007 :

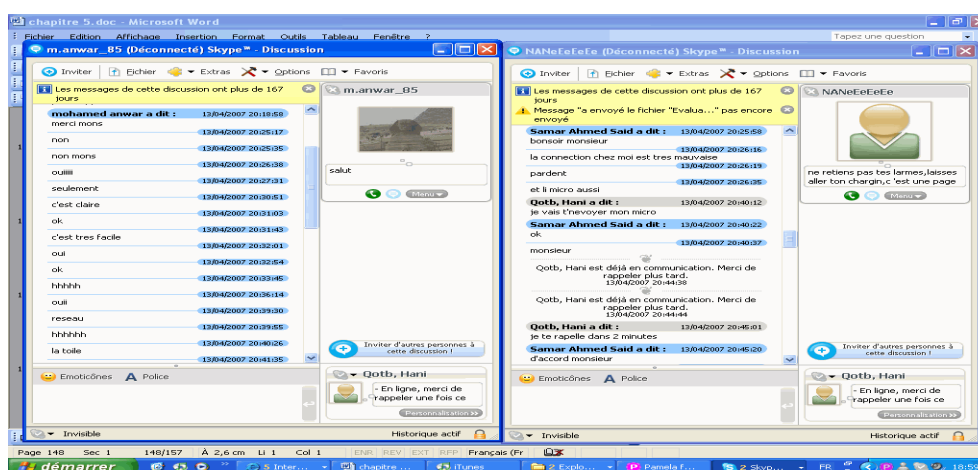


Figure 119 : La multimodalité des interactions dans la formation du FDA à distance

Extrait de la conférence orale sur <i>Skype</i>	Échanges avec S.S sur le clavardage de <i>Skype</i>	Échanges avec M.A. sur le clavardage <i>Skype</i>
<p>20 : 37 : 03</p> <p>1- T : I. / tu peux nous 2- définir le commerce 3- électronique / c'est quoi 4- le commerce électronique/</p> <p>20 : 37 : 09</p> <p>5- Etu 1 : A travers le 6- commerce électronique 7- on peut échanger des 8- biens ou des services 9- entre deux personnes sur 10- le réseau informatique 11- spécialement sur 12- Internet</p> <p>20 : 37 : 40</p> <p>13- T : ce qu'on appelle 14- sur le web ou bien sur 15- ce qu'on appelle 16- (3s) parfois on dit le 17- web. parfois on dit 18- internet. parfois on dit 19- la : (3S)[la quoi /</p> <p>20 : 38 : 10</p> <p>20- Etu 1 : [ah :</p> <p>20 : 38 : 15</p> <p>21- T : C'est un mot qui 22- commence par un t et 23- se termine par e. c'est 24- un mot de 5 lettres. là 25- vous cherchez trois 26- lettres maintenant. là la 27- question est posée à 28- tout le monde (rire)</p> <p>20 : 38 : 40</p> <p>29- Etu 2 : monsieur / 30- j'écoute pas,</p> <p>20 : 38 : 43</p> <p>31- T : parfois on dit le 32- web. parfois on dit 33- internet. il y a un troisiè-</p>	<p>20:37:35</p> <p>S.S : La connexion est mauvaise et le micro aussi</p> <p>20:38:20 :</p> <p>S.S : le micro aussi</p>	

<p>34- me mot pour dire la 35- même chose. c'est un 36- mot qui commence par 37- un t et se termine par 38- un e. ce mot se 39- compose de 5 lettres. 40- c'est mot féminin, donc 41- on dit la 42- c'est un mot de 43- 5 lettres qui commence 44- par un t et se termine 45- par un e. vous n'êtes 46- pas intelligents les 47- égyptiens eh /</p> <p>20 : 38 : 55</p> <p>48- Etu 2 : j'ai pas bien 49- écouté /</p> <p>20 : 39 : 02</p> <p>50- T : c'est un prétexte là</p> <p>20 : 39 : 06 :</p> <p>51- Etu 2 : (rire) monsieur 52- est-ce qu'il y aura un 53- cadeau pour ça eh/(rire)</p> <p>20 : 39 : 10</p> <p>54- T : on verra ça dépend 55- de votre réponse</p> <p>20 : 39 : 15</p> <p>56- Etu 1 : (rire) 57- Etu 2 : (rire)</p> <p>20 : 39 : 19</p> <p>58- T : oh la la / j'ai 5 59- personnes qui cherchent 60- trois lettres. bonsoir 61- l'intelligence/ je suis 62- sûr que vous connaissez 63- ce mot. j'en suis sûr /</p> <p>20 : 39 : 34</p> <p>64- T : c'est le réseau mais 65- le réseau ne commence 66- pas par un t M.A /</p>		<p>20:39:33 : M.A : réseau</p>
---	--	---------------------------------------

<p>20 : 39 : 40</p> <p>67- T : ah / S. vient de 68- m'envoyer un message 69- pardon le micro 70- aussi. c'est quoi le 71- micro aussi /</p> <p>72- Etu 2 : (rire)</p> <p>20:40:12</p> <p>73- T : La connexion est 74- très mauvaise et le 75- micro aussi .alors 76- qu'est-ce que je dois 77- faire / je t'envoie mon 78- micro (rire) (4s) je vais 79- lui dire je vais 80- t'envoyer mon micro.</p> <p>20:40:30</p> <p>81- T : ah vous n'avez pas 82- trouvé ce mot-là /</p> <p>20:40 : 35 83- Etu 2 : non</p> <p>20:40:37</p> <p>84- T : bon le temps passe, 85- on dit la toile.t o i l e</p> <p>20:40:45</p> <p>86- Etu 2 : c'est nouveau 87- mot monsieur /</p> <p>20:40:47</p> <p>88- T : oui</p>	<p>20:40:20</p> <p>H: je vais t'envoyer mon micro</p> <p>20:40:33 S. S. a dit : ok</p>	<p>20:40:15</p> <p>M.A: hhhhhh</p> <p>20:40: 46</p> <p>M.A: la toile</p>
---	---	--

La figure suivante indique la multimodalité des interactions entre le tuteur et les apprenants lors de cette conférence orale sur *Skype* :

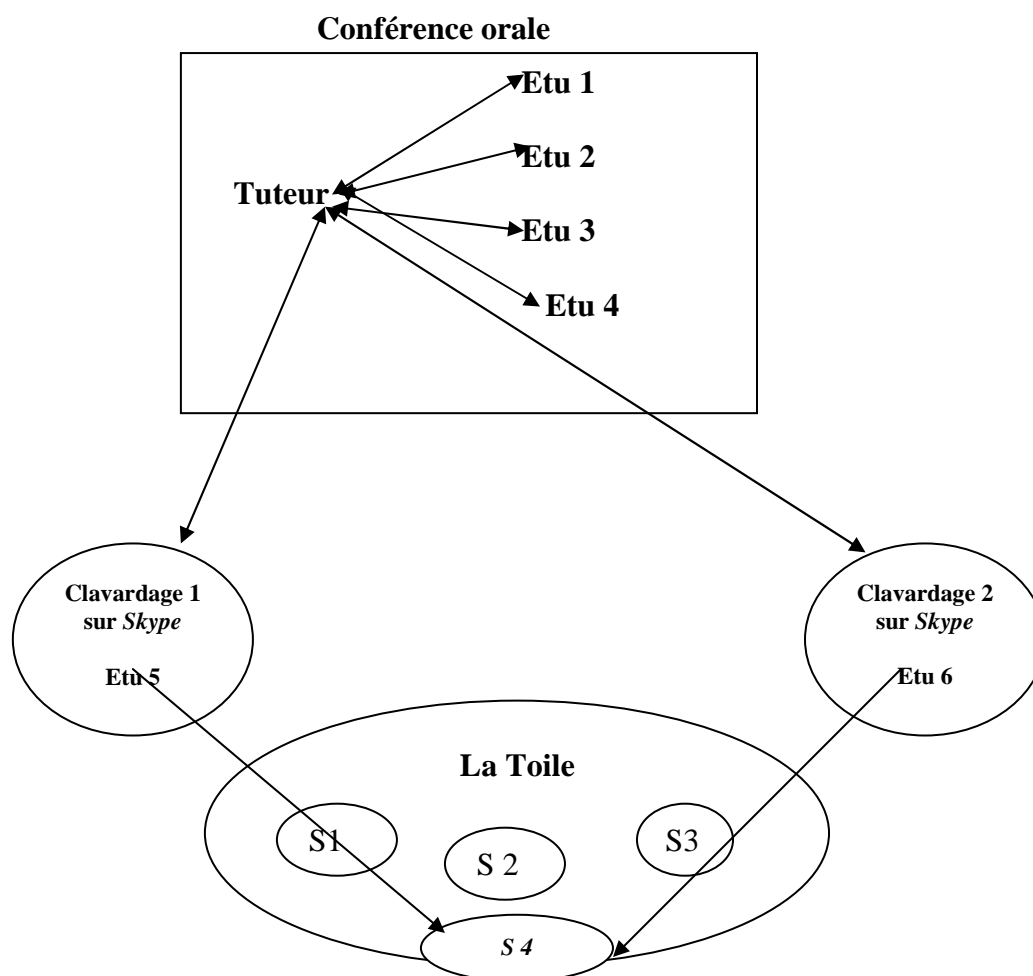


Figure 120 : La multimodalité des interactions Apprenants/tuteur lors d'une conférence orale sur Skype

En fait, le passage précédent est représentatif et significatif sur trois niveaux : lexique, TIC et interactions multimodales entre les participants. D'abord, au niveau lexical, le tuteur a profité de ce débat pour proposer une devinette lexicale à propos du terme « Toile » qui signifie le Web ou Internet. Une telle démarche a pour objectif non seulement d'enrichir le bagage lexical des apprenants mais aussi de suivre l'approche constructiviste où les apprenants doivent chercher des informations pour « construire » leurs propres connaissances (voir chapitre 4). De même, l'utilisation de devinettes lexicales a des effets positifs sur la conférence orale d'autant plus qu'elle rend celle-ci attractive pour les apprenants qui ne tardent pas à s'y concentrer.

Quant au niveau des TIC, nous constatons deux de ses aspects principaux. D'un côté, elles constituent une source d'informations : les participants à cette conférence ont consulté des sites Internet traitant de l'e-commerce pour discuter cette notion avec leur tuteur. D'un autre côté, ce passage montre un aspect important des TIC : la multicanalité.

Celle-ci s'est avéré un moyen efficace pour surmonter les problèmes de connexion et de micro de certains apprenants et pour rendre les échanges de la conférence à la fois riches et variés. Précisons aussi que la multicanalité des TIC rend la tâche du tuteur plus difficile d'autant plus qu'il se trouve plongé dans une *polyfocalisation* intense. Il est obligé de gérer trois interfaces en même temps : celle de la conférence orale, celle de la messagerie instantanée de S.S et celle de M.A.

Enfin ce passage est un cas représentatif des interactions multimodales Apprenants/Tuteur et Apprenants/Apprenants menées sur la conférence orale de *Skype*. Or, le tuteur a la possibilité de parler avec 4 apprenants sur la conférence orale tandis qu'il ne peut qu'échanger des messages écrits avec deux apprenants sur le clavardage de *Skype*. Nous avons remarqué que les apprenants et le tuteur échangent des idées sur le thème du débat : définition, avantages, etc. Dans ce contexte, il est important de souligner que le tuteur amène ses apprenants à adopter une attitude vis-à-vis du thème du débat quand il leur demande de voter pour ou contre le commerce électronique.

3-5-5 Le développement des compétences orales

Quant aux compétences orales (compréhension et production) des apprenants à la conférence orale de *Skype*, elles se sont améliorées d'une session à l'autre, voire d'une séance à l'autre. Au début de la formation, certains apprenants avaient des difficultés à participer aux différentes activités orales proposées d'autant plus qu'ils ne pratiquaient pas le français dans leur vie quotidienne. C'est pourquoi, le concepteur a proposé, au début de la première session des jeux de rôle assez simples (demande de rendez-vous avec le directeur, rencontre entre le directeur et un stagiaire, etc.) pour que les apprenants puissent avoir confiance en eux-mêmes. Soulignons aussi le rôle important du tuteur qui ne se contentait pas de corriger les fautes de prononciation ou de grammaire des apprenants mais qui s'intéressait à créer surtout une ambiance conviviale qui est indispensable pour un développement efficace des compétences orales chez les apprenants. Voici certains témoignages des apprenants à propos de la conférence orale :

- « Malgré la difficulté qui m'a rencontrée au début des simulations mais cette activité m'a appris de comment préparer et exprimer mon point de vue dans différents sujets et m'aider à améliorer ma langue française (en parlant) et aussi la chose plus importante que ces simulations m'ont rendu de la confiance à moi même. » (S.S, 2 juillet, 2007).

- « Au début il était très difficile pour moi, mais avec le temps et le style amicale de monsieur H., j'ai pris beaucoup de ses connaissances et de la confiance à moi-même d'exprimer mon opinion. » (M.N, 3 juillet, 2007)

- « Cette partie est l'une des plus intéressantes... j'ai pu apprendre et pratiquer du Français des Affaires... j'ai aimé le fait que nous devons faire le rapport de nos activités collaboratives hebdomadaires » (Z.S, 4 juillet, 2007)

Pour suivre le développement de la compétence orale chez les apprenants, le concepteur a élaboré une grille d'évaluation pour avoir un aperçu général sur la performance des apprenants. Cette grille prend en considération certains critères principaux : la participation, les informations données sur le sujet traité, l'argumentation et la prononciation.

	Les conférences orales								
	16/2	23/2	2/3	9/3	16/3	30/3	6/4	13/4	20/4
A.K	**	**	***	***	***	***	***	P.T	***
V.H	**	**	***	***	**	**	**	**	***
M.E	**	**	**	***	R	**	**	**	***
O.M	**	**	**	*	0	**	**	**	**
M.A	*	*	**	*	0	R	**	P.T	**
Z.S	**	**	***	***	***	**	**	**	***
S.S	*	*	**	**	**	**	**	P.T	**
I.E	*	*	**	**	P.T	0	**	**	P.T
M.N	*	*	**	**	0	**	0	**	**
R.E	0	0	**	**	0	0	P.T	**	**

- *** : Très bien - ** : Bien - * : Faible

- R : retard (manque de participation) - P.T : problème technique - 0 : absence

Tableau 45 : La performance des apprenants lors des conférences orales

Dans les cas de retard et de problèmes techniques, les apprenants n'arrivent pas à participer efficacement aux activités de la conférence orale, ce qui entrave certainement l'amélioration de leur performance aux activités orales de la formation. Cette grille de suivi de performance a aidé à construire une grille de notes pour l'évaluation de chaque apprenant :

	Session 1	Session 2	Session 3
A.K	12	12.5	13.5
V.H	11	12	13
M.E.	10	11	12.5
O. M	11	12	13
M.A	8	10	10
Z S.	11.5	11	13
S.S	10	10	12
I. E	10	10	12
M.N	10	10	11
R.E	6	7	9

Tableau 46 : La moyenne des notes des apprenants dans les différentes activités orales

Nous avons déjà précisé que lors de premières conférences orales, les apprenants étaient invités à participer à des jeux de rôle simples (prendre rendez-vous avec le directeur de l'entreprise, rencontre avec le directeur, etc.). Mais à partir de la deuxième session, la difficulté de ces conférences orales augmente d'autant plus qu'ils mènent des activités orales plus difficiles comme des débats sur différents thèmes : les difficultés du lancement d'un nouveau produit sur le marché (S2) et l'e-commerce (S3). Malgré la complexité des sujets traités aux conférences orales, la performance des apprenants ne cesse de s'améliorer de manière graduelle. Cette amélioration de performance est perturbée de temps en temps par des facteurs négatifs : problèmes techniques (mauvaise qualité de connexion Internet par exemple), manque de préparation de l'activité orale ou enfin retard pour participer à la conférence. Ces trois facteurs ont influencé négativement les notes des apprenants dans cette activité orale. Notons enfin que la conférence sur *Skype* a des retombées positives sur d'autres activités orales de la formation. Dans le cadre du forum d'actualité, elle rend les apprenants plus capables à mieux comprendre les documents authentiques présentés par le journal de l'économie du site *TV5*. Nous avons déjà souligné l'amélioration de leur performance dans la rédaction de leurs textes basés sur une bonne compréhension. De surcroît, les apprenants continuent, notamment à la 3^{ème} session, à avoir de bonnes notes aux exercices interactifs de la compréhension orale malgré une contrainte de temps limité et un nombre de tentatives assez restreint.

Voilà donc comment le concepteur et le tuteur de la formation ont mis en place le processus de la construction des savoirs et des compétences chez les apprenants. Ce

processus a pour origines théoriques l'approche collaborative (voir chapitre 4) pour réaliser les différents objectifs de la formation cités au début de ce chapitre. Ce processus constructiviste est basé sur quatre axes ayant en tête les tâches collaboratives (créer une entreprise, lancer un nouveau produit sur le marché et ouvrir une nouvelle succursale de l'entreprise à l'étranger). De telles tâches ont réussi à développer les savoirs et les compétences communicatives en français des affaires des apprenants. Quant aux forums d'apprentissage (forums thématiques et forums d'actualité), ils ont joué un rôle important dans le développement de la compétence lexicale et de la compréhension écrite en incitant les apprenants à traiter des notions de leur domaine de spécialité (chômage, inflation, etc.). Les forums d'actualité ont amélioré, à leur tour, une double compétence communicative chez les apprenants (compréhension orale et production écrite) tout en mettant les apprenants en contact avec l'actualité de leur domaine de spécialité. Vu que la formation se déroule à distance, le concepteur propose des exercices interactifs ayant pour objectif de développer certaines compétences communicatives (compréhension orale, compréhension écrite et compétence lexicale). Reste à noter les activités menées sur *Skype* qui ont amélioré la compétence orale (compréhension et production) chez les apprenants. Certes, cette construction des savoirs et des compétences en français des affaires est marquée par certains points négatifs, d'où la nécessité de proposer des recommandations à prendre en compte lors de prochaines formations collaboratives de FOS à distance à la fin de la thèse (voir Conclusions et Perspectives)

4- La construction des relations interpersonnelles au sein de la formation

Dans une formation de langue étrangère, les relations interpersonnelles entre les différents acteurs constituent une condition primordiale pour garantir la réussite de l'acquisition de la langue cible. Il est aussi nécessaire de rappeler que la recherche propose une approche collaborative pour apprendre/enseigner le FOS à distance. Une telle démarche est basée sur les échanges entre les différents acteurs participant à la formation. Dans le 4^{ème} chapitre, nous avons déjà mis l'accent sur la nécessité de favoriser les interactions entre Apprenants/Tuteur d'une part et entre les pairs d'autre part. Dans le cadre de cette formation, nous distinguons deux types de relations interpersonnelles : relations Tuteur/Apprenants et relations Apprenants/Apprenants.

4-1 Les relations interpersonnelles Tuteur/Apprenants

Nous avons déjà analysé les différentes fonctions du tuteur au sein d'une formation à distance (voir chapitre 4). De manière générale, il a pour mission d'aider, de guider et de conseiller les apprenants à atteindre les objectifs escomptés de la formation suivie. C'est pourquoi, il est indispensable de créer des relations interpersonnelles entre le tuteur et ses apprenants. Ces relations ont pu voir le jour dans le cadre de trois outils de communication : forum d'échanges, le clavardage et *Skype*. Ces derniers ont permis au tuteur d'être en contact asynchrone (forum) ou synchrone (clavardage et *Skype*) avec les apprenants.

4-1-1 Les relations Apprenants/Tuteur sur le forum d'échanges

Ce forum donne la possibilité au tuteur et aux apprenants de se contacter en temps différé tout au long de la formation sur le déroulement de la formation. Dans ce contexte, le tuteur accompagne ses apprenants pour les aider à réaliser les différentes tâches demandées :

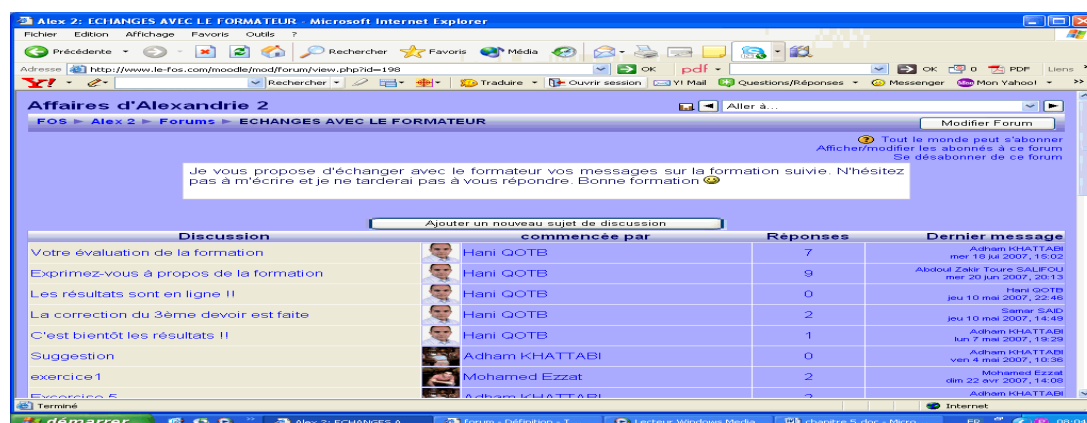


Figure 121 : Le forum d'échanges avec le tuteur

Il semble nécessaire de souligner un facteur important qui a favorisé les échanges entre le tuteur et les apprenants dans le cadre du forum. Il s'agit de la rapidité des réponses du tuteur aux messages des apprenants afin de résoudre les différents problèmes rencontrés lors de la formation. Or, les réponses du tuteur peuvent avoir lieu quelques heures, voire quelques minutes après le postage des messages des apprenants. Une telle démarche exige de la part du tuteur une veille permanente de ce forum comme le cas de la copie-écran suivante où la réponse du tuteur intervient 14 minutes après le postage du message de l'apprenant :

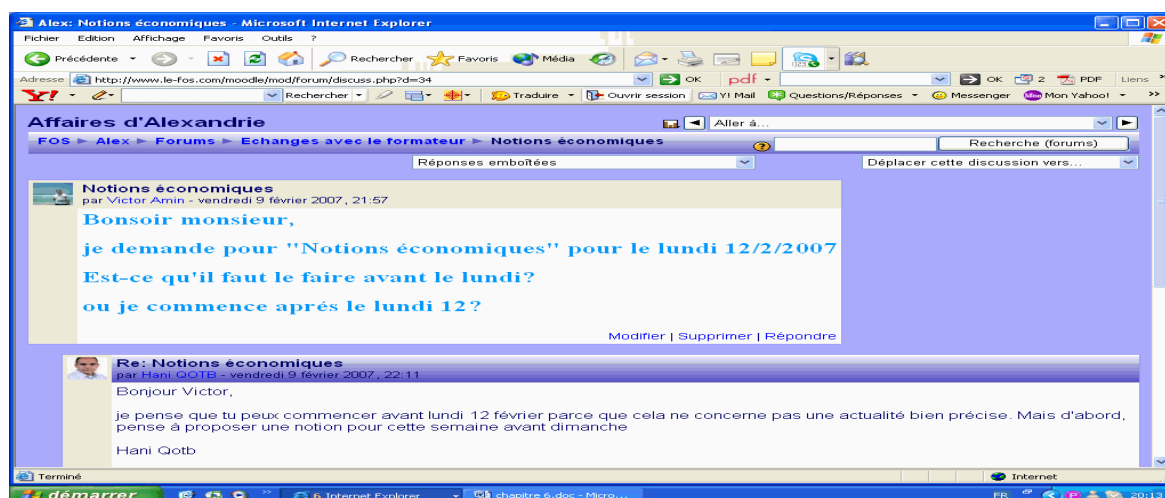


Figure 122 : La rapidité des réponses du tuteur aux messages des apprenants

Le tableau suivant indique le nombre des messages échangés entre le tuteur et les apprenants dans les trois sessions de la formation :

Session	Nombre de messages du tuteur	Nombre de messages des apprenants
Session 1	39	57
Session 2	20	46
Session 3	17	56
Total	76	159

Tableau 47 : Le nombre des messages échangés dans le forum *Échange avec le formateur*

Dans un contexte de formation, il faut tenir compte de l'hétérogénéité du contenu des messages qui pourraient concerner plusieurs thèmes. Reffay et Lancieri soulignent l'hétérogénéité des échanges dans une formation à distance en mettant l'accent sur le forum :

« Même en contexte éducatif, les forums ne sont pas tous de même nature par le nombre de leurs contributeurs et ou lecteurs, mais aussi selon la façon dont ils sont intégrés ou non à un enseignement (lui-même pouvant être partiellement ou totalement à distance), si le tuteur ou l'enseignant y ont un rôle, s'ils servent précisément de support à une activité collaborative ou s'ils sont simplement des espaces ouverts pour les apprenants qui cherchent à rompre leur isolement ou simplement répondre à un problème pratique. » (Reffay & Lancieri, 2006)

En analysant le contenu des échanges entre les apprenants et le tuteur, nous constatons la présence de six thèmes principaux : les tâches collaboratives, les tâches individuelles, les aspects socio-motivationnels, les aspects organisationnels, l'évaluation et l'aide technique. Le

tableau suivant met en relief les récurrences de ces thématiques dans le forum d'Echanges avec le formateur au long de trois sessions :

Thématique	Session 1	Session 2	Session 3	Total
Tâches collaboratives	22	13	26	61
Tâches individuelles	37	25	18	80
Aspects socio-motivationnels	17	12	8	37
Aspects organisationnels	10	11	4	25
Évaluation des activités	8	1	10	19
Aide technique	12	4	7	23

Tableau 48 : Les thématiques abordées dans le forum d'Echanges avec le formateur

En analysant le tableau précédent, il paraît nécessaire de mettre l'accent sur certaines remarques. D'abord, nous constatons que le nombre des messages portant sur des activités individuelles (80) occupe la première position dans *le forum d'échanges avec le formateur*. Ces messages portent dans la plupart des cas sur les exercices interactifs et les forums thématiques ou d'actualité. Cela signifie l'intérêt porté par les apprenants à ce forum pour avoir des informations sur leurs activités individuelles. Notons aussi que ces messages diminuent d'une session à l'autre, ce qui indique que plus les apprenants avancent dans la formation, plus ils maîtrisent mieux ce type d'activités : 37 (S1) 25 (S2), 18 (S3).

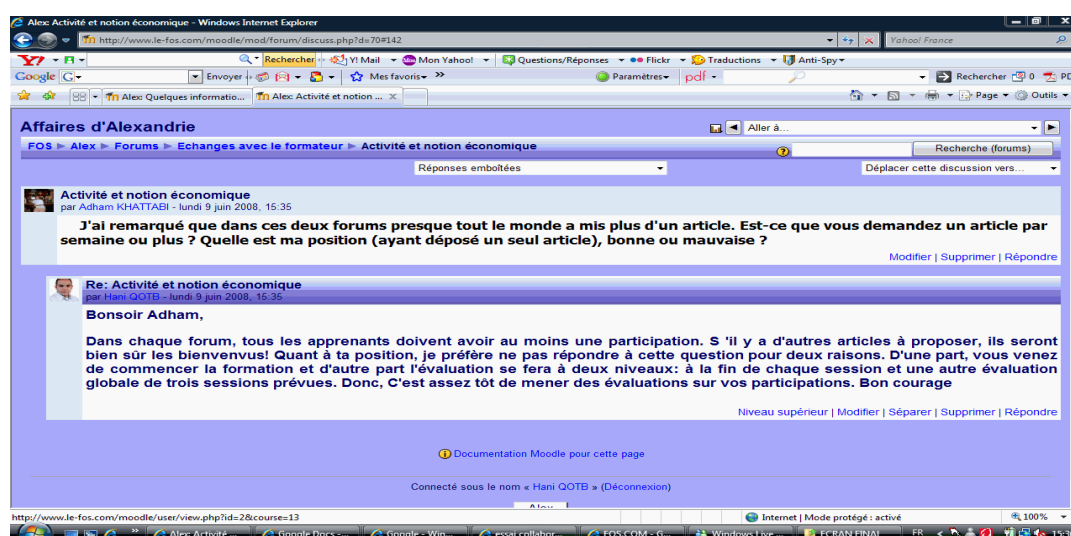


Figure 123 : Demande d'informations sur les activités de la formation

La deuxième remarque concerne les tâches collaboratives qui viennent en deuxième position avec 61 messages où le tuteur répond aux questions des apprenants sur le déroulement de différentes activités collaboratives soit au sein du même groupe soit entre les groupes de la formation. Les interventions du tuteur ont joué un rôle important pour garantir l'efficacité de différentes activités collaboratives d'autant plus qu'il s'agit d'une nouvelle approche pédagogique pour les apprenants. Quant à la troisième remarque, il s'agit du tuteur qui s'attache à motiver et à encourager les étudiants à réaliser les différentes activités individuelles et collaboratives. Rappelons le rôle essentiel de la motivation dans une formation collaborative à distance. C'est pourquoi, le tuteur éveille, notamment au cours de la première session (17 messages), la motivation de ses apprenants tout en favorisant la concurrence entre les différents groupes. Celle-ci a eu des conséquences positives sur le déroulement de la formation dans la mesure où chaque groupe suit de près la performance de ses homologues pour tirer profit de leurs points forts et éviter leurs erreurs :



Figure 124 : Message d'encouragement pour le Groupe 1

Dans ce contexte, il est nécessaire de souligner les aspects sociaux, un facteur-clé dans ces échanges entre le tuteur et les apprenants. Ces échanges ont réussi à renforcer les relations sociales entre le formateur et les apprenants favorisant ainsi le sentiment de cohésion au sein de la formation. Or, parmi les dix apprenants, trois membres fêtent les Pâques qui se croisent avec la fête du Printemps en Égypte. C'est pourquoi, le tuteur en a profité, lors de la troisième session, pour affirmer la dimension sociale de la formation en laissant une petite carte postale à cette occasion :

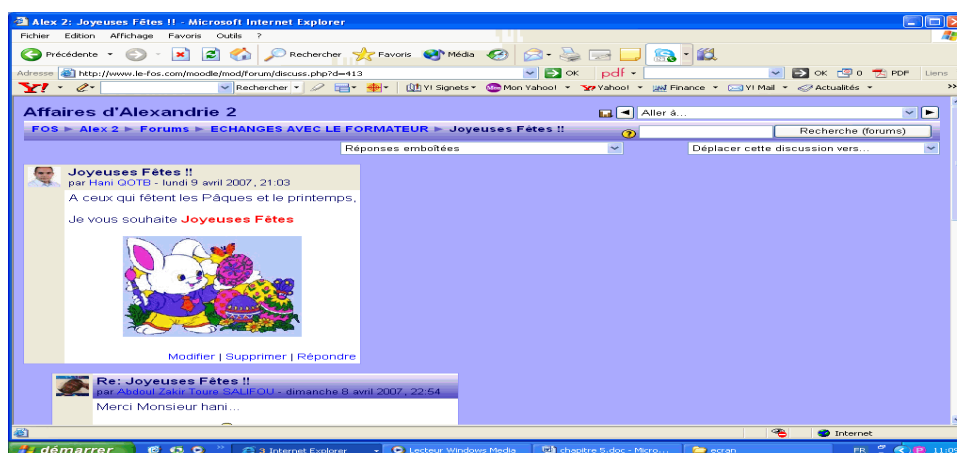


Figure 125 : Le renforcement des relations sociales au sein de la formation

Ce message n'a pas tardé à porter ses fruits d'autant plus que les apprenants se sont attachés à échanger des messages dans leur propre forum. Ces messages ont réussi à consolider les relations sociales, d'une part, entre le tuteur et les apprenants et d'autre part entre les apprenants eux-mêmes au sein de cette formation en ligne. Dans les différents messages, nous remarquons l'utilisation récurrente des émoticons par les apprenants affirmant ainsi l'ambiance conviviale qui règne au sein de la communauté virtuelle:

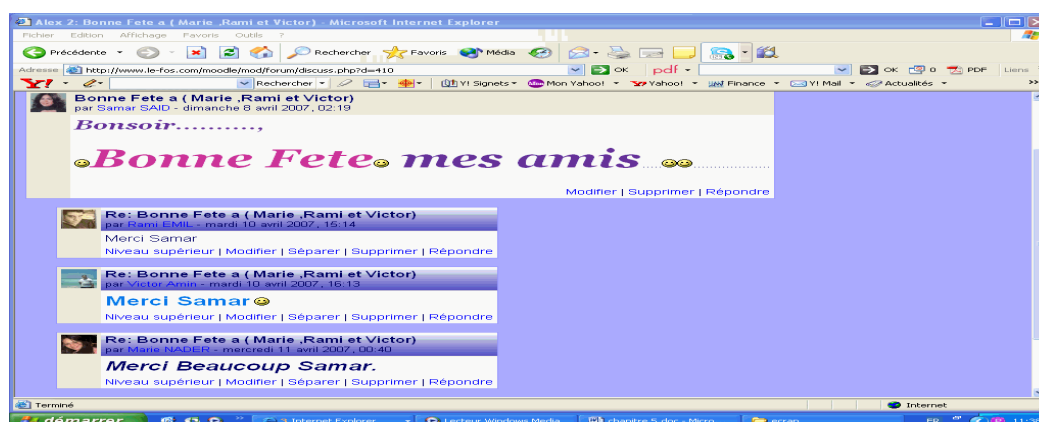


Figure 126 : La présence des émoticons dans les messages des apprenants

À propos de la quatrième remarque, elle concerne les messages portant sur les aspects organisationnels (25 messages) et l'aide technique (23 messages) qui partagent presque tous les deux la quatrième position parmi les messages échangés entre le tuteur et les apprenants. Le contenu de ces deux aspects ont beaucoup aidé les apprenants à mieux comprendre les différentes étapes de la formation tout en surmontant les problèmes techniques notamment ceux des exercices interactifs ayant des contraintes (temps et nombre de tentatives limités) imposées par le formateur :

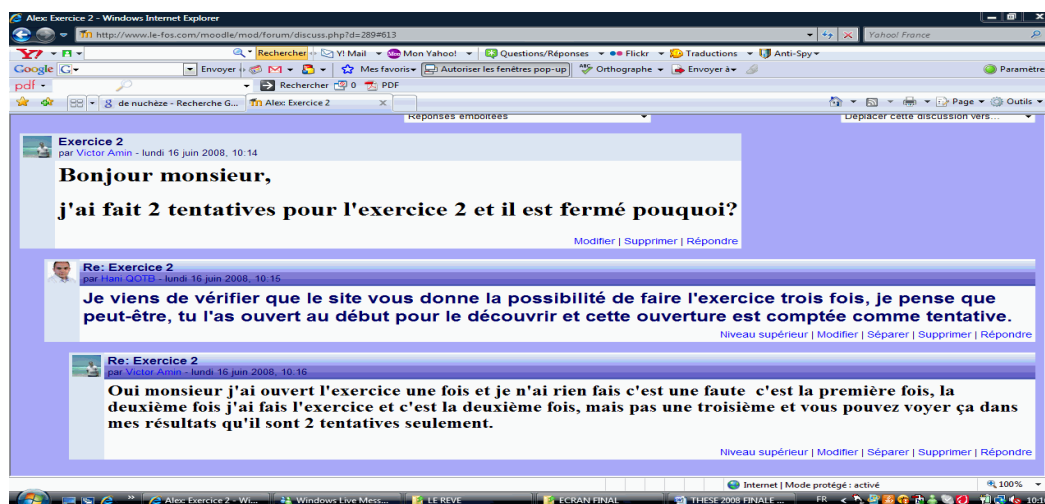


Figure 127 : Demande de l'aide au tuteur pour surmonter certaines difficultés techniques

Nous avons déjà souligné que le tuteur s'est montré souple vis-à-vis de ces problèmes techniques notamment lors qu'un apprenant n'arrive pas à finir un des exercices interactifs à cause des problèmes techniques. Notons aussi que ce forum sert également à établir un suivi individualisé pour aider les étudiants à participer activement à la formation proposée. C'est le cas par exemple d'un apprenant qui a oublié de déposer son devoir de lettre commerciale dont la date de dépôt est limitée :

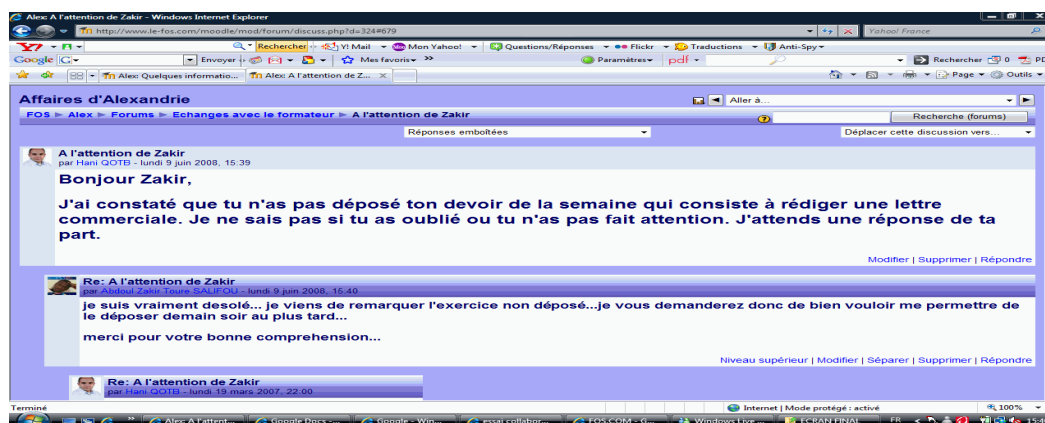


Figure 128 : Le suivi individualisé de la participation des apprenants dans les activités de la formation

Il est à préciser aussi que le tuteur laisse, après la correction des travaux collaboratifs, ses commentaires dans ce forum afin qu'ils soient accessibles pour tous les apprenants. Il demande également à ses apprenants, au terme de chaque session, de s'exprimer sur les différentes activités collaboratives et individuelles (évaluation interactive) :

« Bonjour, Je viens de corriger vos devoirs de la première session. D'abord, je vous félicite encore une fois pour ces travaux remarquables qui ont bien reflété vos compétences et vos capacités de réaliser des tâches collaboratives en français des affaires. Maintenant, c'est l'heure de l'évaluation ! j'ai déposé les quatre devoirs sur le site dans la semaine du 5 au 12 mars. Vous trouverez mes corrections et mes commentaires écrits en rouge. Je voudrais souligner certaines remarques pour chaque groupe : Le commentaire sur le travail du GROUPE 1 (Adham, Victor et M. Ezzat) : Points forts : - L'idée de l'entreprise est bonne. Une bonne couverture, agréable qui s'accorde avec le monde l'entreprise Vous traitez les différents points de la création de l'entreprise... ». (Message du Tuteur rédigé le 9 mars 2007)

Soulignons la cinquième remarque sur les échanges apprenants/tuteur, ce dernier corrige leurs messages en vue d'améliorer leur niveau en français. C'est vrai que le contenu de ces messages ne concerne pas directement le français des affaires mais il a jugé utile de profiter de ce forum pour développer, si l'occasion se présente, la production écrite des apprenants :

« Bonsoir Monsieur, merci beaucoup Monsieur d'accepter ma demande....mais merci Dieu, j'ai résoudre cette problème cette que j'ai complété mon devoir dans un cyber-café et je l'ai déposé car je n'ai pas reçu votre réponse pour retarder le depose de mon devoir jusqu'à le 8h du soir. Merci beaucoup monsieur..... 😊 😊 » (Message rédigé par S.S, 16 mars 2007)

- « OK, j'ai des remarques linguistiques sur ce message : « d'avoir accepté ma demande », « j'ai résolu ce problème » « retarder le dépôt », n'hésite pas à consulter ton dictionnaire et les tableaux de conjugaison en cas de besoin, bonne continuation » (Message rédigé par le tuteur, 16 mars 2007)

Voilà donc comment un forum d'échanges peut jouer un rôle important dans le déroulement de différentes activités de cette formation à distance. L'expérience de ce forum nous pousse à tirer certaines conclusions. Vient en premier lieu, la rapidité des réponses du tuteur aux demandes des apprenants rendant ainsi les échanges à la fois dynamiques, actifs et vivants, d'où la nécessité de créer une veille permanente par le tuteur pour suivre de près le développement dans le forum. Ensuite, les réponses du tuteur doivent être efficaces permettant de satisfaire les besoins des apprenants (informations supplémentaires sur la formation, problèmes techniques, organisation des activités, etc.). De même, il faut aussi tenir compte de la dimension motivationnelle de ces échanges tout en évitant de faire des critiques sévères à l'égard des apprenants. Mais nous optons plutôt pour une critique constructive incitant les acteurs à améliorer leur performance dans les différentes activités.

4-1-2 Les relations Tuteur/Apprenants sur le clavardage

La communication synchrone consiste à échanger des messages (écrits ou oraux) entre deux ou plusieurs personnes en temps réel. Pour ce faire, l'émetteur et le récepteur doivent être connectés sur la salle de clavardage en même temps. Ce type de communication renforce, d'un côté, les relations interpersonnelles entre les participants et d'un autre côté, il permet un échange rapide des informations. Soulignons aussi que la

multiplication des outils de communication constitue une *sécurité technique* contre tout dysfonctionnement imprévu au sein de la plateforme éducative:

« La multi-disparité des outils apportent en quelque sorte une sécurité technique qui permet d'avoir accès à une autre technologie si celle qui est utilisée n'a pas de fonctionnement pertinent. Le refus de centraliser sur un même système, partis pris de la formation étudiée, constitue une sorte de protection en cas de dysfonctionnement de l'un ou de l'autre. » (Charnet, 2007)

Quant au clavardage, il s'agit d'une activité de communication synchrone à distance qui se fait par écrit en temps réel entre deux ou plusieurs personnes qui se trouvent dans la même salle virtuelle. Grâce à un serveur *IRC (Internet Relay Chat)*, des sites Internet donnent la possibilité de discuter en temps réel sans avoir besoin ni d'un logiciel ni d'adresse de serveur ni d'adresse de port. Il suffit juste de choisir un pseudonyme et un mot de passe afin de suivre une discussion en ligne en temps réel avec d'autres personnes connectées sur le même site. C'est le cas d'innombrables sites de *chat* qui attirent plus en plus des internautes sur le Web comme *Voila*¹³¹, *Discut.fr*¹³², *Lycos*¹³³ et *Tchathe*¹³⁴, etc. De même, on peut faire du clavardage à travers un programme de *MOO (Multi-user domain, Object-Oriented)* qui permet à plusieurs personnes de se communiquer dans le cadre d'un environnement virtuel. Le concepteur a trouvé certains programmes de *MOO* proposés en ligne tels que *Moofrançais*¹³⁵ et *Moos and language learning*¹³⁶. Notons aussi les fameux logiciels, connus sur le nom de *Messenger* comme *MSN*¹³⁷ ou *Yahoo Messenger*¹³⁸ qui permettent de se communiquer en temps réel. Quant aux plateformes éducatives, elles proposent elles aussi des salles de clavardage dont l'accès est réservé aux intervenants à la formation grâce à un nom d'utilisateur et un mot de passe donné par l'administrateur.

Au sein de l'Espace Éducatif de *FOS.COM*, la plateforme de *Moodle* donne la possibilité de créer plusieurs salles de clavardage. Dans le cadre d'une formation à distance, cette activité permet au tuteur d'avoir des contacts directs avec ses apprenants. Nous estimons que toute formation en ligne reste incomplète, voire inefficace tant qu'il

¹³¹ *Voilà* : <http://chat.voila.fr/>

¹³² *Discut* : <http://www.discut.fr/>

¹³³ *Lycos* : <http://chat.lycos.fr/>

¹³⁴ *Tchatchs* : <http://www.tchatche.com/>

¹³⁵ *Moofrançais* : <http://www.umsl.edu/~moosproj/moofrancais.html>

¹³⁶ *Moos and language learning* : <http://www.umsl.edu/~moosproj/moofrancais.html>

¹³⁷ *MSN* : <http://www.windowlive.fr/messenger/default.asp>

¹³⁸ *Yahoo* : <http://fr.messenger.yahoo.com/webmessengerpromo.php>

n'y a pas de contacts directs entre l'enseignant et les apprenants. Ces contacts directs constituent un moyen indispensable pour garantir le bon déroulement de la formation tout en permettant au tuteur de suivre de près les travaux de ses apprenants.

Plusieurs recherches ont été menées sur les apports du clavardage dans le cadre des formations à distance. Nous en citons à titre d'exemple celles de Beauvois (1998), de Black (2000) et de Tudini (2003) qui s'accordent sur le fait que la communication synchrone favorise les interactions entre les apprenants plus que dans une situation de face à face :

« The main features of synchronous CMC reported in the research indicate that it provides some advantages over classroom-based face-to-face interactions and might also serve as a forum for practice in verbal interaction. Other implications of the studies are that if language teachers were to include chatting as a regular activity for both internal and external students, task design is an important issue to ensure that learners engage in the type of negotiation that occurs in authentic conversation and chatting does not become an end in itself. The importance of an appropriate and engaging task if collaborative learning and negotiation of meaning are to occur is highlighted by Pellettieri (00)¹³⁹ » (Tudini, 2003)

Cette augmentation des interactions des apprenants sur le clavardage est due au fait que ces derniers deviennent des acteurs actifs qui ont la possibilité de proposer des idées, de négocier des tâches, de défendre leurs attitudes, etc. Dans un contexte d'échanges synchrones en ligne, le tuteur ne tient plus le monopole de la conversation mais il participe avec ses apprenants à animer ces séances de clavardage. D'autres chercheurs mettent l'accent sur l'influence positive du clavardage sur les compétences d'interactions et sur celles de l'oral (nous détaillerons plus loin dans ce chapitre l'oralité dans les échanges écrits de la formation). En fait, le clavardage occupe une place intermédiaire entre l'oral et l'écrit :

« Electronic discussion is similar to written texts in terms of language complexity, yet resembles face-to-face discussion in terms of functions performed, and thus can serve as

¹³⁹ Les caractéristiques principales de CMC (*Computer-Mediated Communication*) (Communication médiée par Ordinateur) (CMO) synchrone déterminées par la recherche indiquent qu'elle fournit quelques avantages par rapport aux interactions de l'apprentissage en face à face. Il pourrait aussi servir d'un forum de pratique des interactions verbales. D'autres études précisent : si les enseignants de langue devaient inclure le clavardage comme une activité régulière pour les étudiants tant internes qu'externes, la détermination de tâche est importante pour garantir que les apprenants s'engagent dans la négociation qui se produit dans la conversation authentique et le clavardage ne devient pas alors une fin en soi. D'où l'importance d'une tâche appropriée et engageante si l'apprentissage collaboratif et la négociation de sens doivent se produire, ce point est souligné par Pellettieri (00).

*an important bridge for transfer of communication skills from the written to spoken domain*¹⁴⁰ » (Warschauer, 1996).

Un autre aspect positif du clavardage didactique est à retenir, il s'agit de son rôle dans la désinhibition de certains apprenants qui restent timides lors des interactions en présentiel. Warschauer (1996) constate que le clavardage didactique permet une forte participation des apprenants aux discussions proposées. Hudson et Bruckman (2002) soulignent cette désinhibition des apprenants lors du clavardage didactique :

*« Students who refuse to speak the foreign language in classroom situations reverse this pattern and speak significant amounts in similar situations in the online environment. We suggest that it is because the online environment reduces the level of inhibition that the students face. When inhibitions are lowered, students are more willing to engage the discussion as if it is truly a foreign language discussion*¹⁴¹ »

(Hudson & Bruckman, 2002 : 8)

En vue de justifier ce phénomène, les deux chercheurs posent une hypothèse qui trouve ses origines dans les théories sociologiques. Il s'agit de la « *language ego permeability* » qui suppose que l'homme peut contrôler des faces différentes de sa personnalité en fonction de la façon dont il veut être perçu par les autres. Par contre, dans une situation de formation de langue, l'apprenant maîtrise moins ses différentes faces vu ses compétences limitées, ce qui le mène à une inhibition parfois forte entravant l'amélioration de ses compétences dans le domaine visé.

Pour profiter des apports du clavardage didactique, le tuteur a organisé neuf séances avec les apprenants qui se sont déroulées tous les lundis. Ces séances constituent souvent le coup d'envoi de toutes les sessions de la formation. Au terme de chaque séance, la plateforme donne la possibilité au tuteur de savoir le nombre des interventions de chaque participant comme l'indique la copie-écran suivante :

¹⁴⁰ La discussion électronique est semblable aux textes écrits du point de vue de la complexité de langue, elle ressemble encore à la discussion du face à face du point de vue des fonctions exécutées et peut ainsi servir d'un pont important pour le transfert de compétences de communication de l'écrit à l'oral.

¹⁴¹ Les étudiants qui refusent de parler la langue étrangère dans les situations de classe inversent cette situation et parlent des quantités significatives dans les situations semblables dans l'environnement en ligne. Nous pensons que cela est dû au fait que l'environnement en ligne réduit le niveau d'inhibition à laquelle les étudiants font face. Quand les inhibitions sont baissées, les étudiants sont plus disposés à engager la discussion comme s'il s'agit d'une discussion dans une langue étrangère



Figure 129 : Le rapport sur la participation des apprenants dans une séance de clavardage

Le tableau suivant indique le nombre des interventions de chaque apprenant dans les neuf séances (S) :

	S1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	S 8	S 9
Tuteur	187	128	106	122	84	92	102	16	84
A.K	82	55	46	47	57	27	22	7	48
V.H	38	42	25	35	0	27	34	0	55
M.E	16	15	4	9	25	19	26	7	40
O.M	44	0	45	39	30	26	26	6	39
M.A	0	0	34	21	18	14	17	3	9
Z.S	52	28	14	26	0	13	0	12	28
S.S	71	36	55	49	45	29	62	12	75
I.E	0	33	43	43	39	3	25	8	79
M.N	45	24	32	24	27	0	0	5	34
R.E	0	40	41	47	0	0	0	0	0

Tableau 49 : Les interventions des apprenants lors de différentes séances du clavardage

Les données du tableau précédent imposent plusieurs remarques significatives concernant le rôle positif du clavardage dans la formation du FDA à distance.

4-1-2-1 Les effets positifs du clavardage dans la formation du FDA

D'abord, nous constatons l'omniprésence du tuteur dans les différentes séances de clavardage où il explique les activités à réaliser (travaux collaboratifs, forums, sondage, devoirs individuels, etc.). Cette omniprésence du tuteur reflète certaines « *conduites de contrôle chez lui: contrôle de la parole, contrôle de la situation et contrôle de la langue cible* » (De Nuchèze, 2001). Quant au contrôle de la parole, c'est souvent le tuteur qui prend l'initiative de poser des questions ou de laisser la parole aux apprenants. Ce contrôle de parole se manifeste à travers le nombre élevé de ses interventions dans les différentes séances de clavardage (187, 128, 106, etc.). À propos de son contrôle de la situation, nous remarquons que c'est toujours le tuteur qui se charge d'annoncer et de planifier les activités de chaque semaine dans ses différentes interventions (voir le passage du clavardage présenté ci-dessous). Concernant son contrôle de la langue cible, De Nuchèze souligne : « *on constate que, d'une façon majoritaire, l'acte d'évaluer positivement est direct alors que l'acte d'évaluer négativement est indirecte. De plus, l'évitement en matière d'évaluation négative est fréquent, les enseignants mettant en œuvre des stratégies consistant à faire prendre en charge l'évaluation négative par le groupe-classe.* » (Ibidem : 131). C'est pourquoi, le tuteur a tendance, lors de l'évaluation des travaux collaboratifs des apprenants, à adresser ses critiques aux groupes en général sans se limiter à un seul apprenant dans le but d'éviter l'évaluation négative directe. Il est à préciser que ces conduites de contrôle se trouvent aussi dans les autres échanges Tuteur/Apprenants sur *Skype* et les forums (voir les nombreux exemples tirés de ces échanges).

Nous avons déjà montré, dans la partie consacrée au travail collaboratif, le rôle du clavardage dans le guidage des apprenants au niveau des tâches collaboratives à réaliser, les modalités de la formation, la composition des groupes, etc. De même, cette activité permet au tuteur d'expliquer les activités individuelles de chaque semaine. Le passage suivant montre un exemple du guidage où le tuteur attire l'attention de ses apprenants sur les forums hebdomadaires et les exercices interactifs. C'est le cas de l'extrait suivant tiré du clavardage du 19/02/2007 :

20:24 Hani: j'ai une remarque pour cette semaine

20:24 Hani: un forum sur l'actualité la mondialisation

20:25 Hani: un autre forum comme la semaine dernière

20:25 Hani: ensuite vous avez 5 exercices
20:25 Adham: c-a-d ?
20:25 Inas: une actualite eco & la mondialisation ?
20 :26 Vitor : quoi ?
20:26 Hani: mais attention cette semaine, chacun a le droit à deux tentatives seulement
20:26 Samar: ca va mons.
20:26 Victor: un article pour l'actualité et l'autre pour la mondialisation?
20:26 Mohamed: deux seulement et pas cinq
20:26 Hani: je répète deux tentatives seulement pour chaque exercice

Il est à noter que les apprenants ont pu, lors du clavardage, informer le tuteur de leurs examens à l'université qui les empêchent parfois de participer régulièrement aux différentes activités. Dans le passage suivant, le tuteur se montre souple dans la mesure où il discute avec ses apprenants pour trouver une solution qui puisse satisfaire tous les participants :

20:36 Omar: monsieur pour le probleme des examens de (mid-term)??????
20:36 Adham: oui
20:36 Samar: oui
20:36 Mohamed: oui
20:36 Hani: c'est quand?
20:36 Inas: oui mons
20:36 Adham: fin mars
20:36 Mohamed: 24 mars
20:37 Hani: combien de jours?
20:37 Adham: une semaine
20:37 Mohamed: 7 jours
20:37 Omar: c'est 7 jours
20:37 Samar: ca va etre le 25 mars
20:37 Omar: mais pas defini samar
20:38 Adham: j'espere
20:38 Inas: mm
20:38 Omar: nous ne savons pas le correcte jour
20:38 Hani: alors je vous propose de commencer la deuxième session le 5 mars
20:38 Hani: pour trois semaines
20:39 Hani: du 5 mars jusquu 24 mars
20:39 Omar: comment mons.????
20:39 Hani: ensuite, je vous laisse une semaine pour les examens
20:39 Samar: mais mons .on va etudier pour notre examen
20:40 Marie: mais nous voulons aussi du temps pour etudier m.
20:40 Samar: 🤔
20:40 Hani: alors vos propositions?
20:40 Rami: oui mais il faut etudier
20:40 Adham: une semaine pr etudier et une pr les examens
20:40 Samar: adham
20:40 Omar: oui mons. vous savez les examens ici
20:40 Marie: c'est ca..
20:41 Samar: oui mons.
20:41 Mohamed: 2 semaine pr etudier et une pr nos travail

20:41 Hani: est-ce que tout le monde est d'accord?
20:41 Samar: oui
20:42 Omar: Est-ce que nous pouvons le faire 10 jours pour étudier
20:42 Adham: à l'occasion que la dernière semaine ne sera pas pleine d'activités
20:42 Adham: pour pouvoir étudier par les examens
20:42 Omar: nous avons beaucoup des matières qu'on va étudier
20:43 Samar: oui on a 7 matières
20:43 Hani: écoutez
20:43 Rami: oui mons
20:43 Hani: on va commencer la 2ème session le 5 mars pour trois semaines
20:44 Abdoul Zakir Toure: oui
20:44 Hani: et la troisième semaine n'aura pas beaucoup d'activités
20:44 Hani: un forum et trois exercices
20:44 Adham: ok
20:45 Mohamed: ok
20:45 Mohamed: merci
20:45 Rami: ok
20:45 Hani: comme cela vous aurez le temps d'étudier
20:45 Adham: merci
20:45 Inas:ok

Précisons aussi que le clavardage a aidé le tuteur à suivre de près le travail collaboratif de chaque groupe en vue de prendre connaissance de leur progrès, de leurs besoins, de leurs difficultés, etc.

20:18 Hani: alors, est-ce que tous les groupes avancent dans leur travail?
20:18 Rami: oui
20:18 Adham: oui bien sûr
20:18 Marie: oui bien sûr mons
20:18 Hani: je commence par groupe 1
20:19 Victor: ok
20:19 Mohamed: oui
20:19 Hani: qu'avez-vous fait jusqu'à présent?
20:20 Victor: fiche d'identité
20:20 Victor: statut juridique
20:20 Adham: les lettres commerciales,
20:20 Victor: registre commercial
20:20 Adham: annonce,
20:20 Adham: listes des filiales
20:20 Hani: OK
20:20 Mohamed: annonce
20:21 Victor: chiffre d'affaire
20:21 Hani: j'ai beaucoup apprécié l'idée d'échanger les lettres avec les autres groupes
20:21 Adham: historique
20:21 Hani: c'est une bonne idée
20:21 Victor: organigramme
20:21 Victor: position sur le marché

20:22 Hani: tout cela est bien mais il faut présenter l'ensemble sous forme d'une présentation bien structurée

20:22 Hani: et cohérente

20:23 Adham: ns allons le faire

20:23 Victor: ok

Dans le cadre cette formation, le tuteur a incité les apprenants à organiser des séances de clavardage au sein de différents groupes pour échanger leurs idées et leurs propositions sur leurs travaux collaboratifs. Rappelons les passages de clavardage au sein du même groupe pour discuter des travaux collaboratifs. Au cours de ces séances de clavardage, le tuteur se préoccupe également de développer le côté social au sein de la formation en posant des questions aux apprenants sur leurs cours à l'université, leurs examens, le temps en Égypte, etc. Ces questions ont pour mission de consolider ses relations sociales avec les apprenants. Dans le cadre de la formation du FDA à distance, nous constatons que la dimension socio-affective s'est avéré un facteur-clé pour favoriser la motivation des apprenants lors de différentes activités de la formation. Voici un des passages récurrents marqués par cette dimension sociale de la formation (26/02/2007) :

20:06 Hani: vous aviez des cours à l'université aujourd'hui?

20:06 Adham: non

20:07 Adham: c'est congé pr moi

20:07 Mohamed: bonsoir

20:07 Victor: non

20:07 Hani: C'est bien

20:07 Omar: oui de 12.30 a 7.30

20:07 Samar: oui monsieur

20:07 Inas: ouii

20:07 Hani: OK

20:07 Hani: C'était bien passé?

20:07 Mohamed: oui

20:07 Omar: oui

20:07 Samar: oui

20:07 Inas: oui merci dieu

20:08 Rami: oui

Le clavardage didactique a contribué aussi à rendre cette formation à distance plus conviviale dans la mesure où il a permis aux apprenants de s'exprimer sur le déroulement de différentes activités. Dans le passage suivant, nous constatons cette convivialité à travers la présence des émoticons et la mise en relief des caractères personnels du tuteur par les apprenants :

20:12 Hani: dans le forum"échanges avec le formateur", je vous invite à vous exprimer sur la 1ere session
 20:12 Hani: vos remarques, propositions, etc
 20:13 Hani: C'est important pour le déroulement de la formation
 20:13 Inas: c'est bien. d'accord mos
 20:13 Adham: avec plaisir
 20:13 Omar: ca va msr
 20:13 Samar: avec plaisir mons.
 20:13 Mohamed: ca va mons
 20:13 Hani: vous voyez, je suis démocratique
 20:14 Marie: bien sur mons
 20:14 Adham: 😊
 20:14 Samar: oui
 20:14 Inas: 😊
 20:14 Omar: En plus genereux et malin
 20:14 Samar: 😊
 20:15 Hani: merci Omar
 20:15 Omar: de rien msr

La figure suivante montre la place centrale du tuteur (T) lors des échanges avec les étudiants (Etu) sur le clavardage :

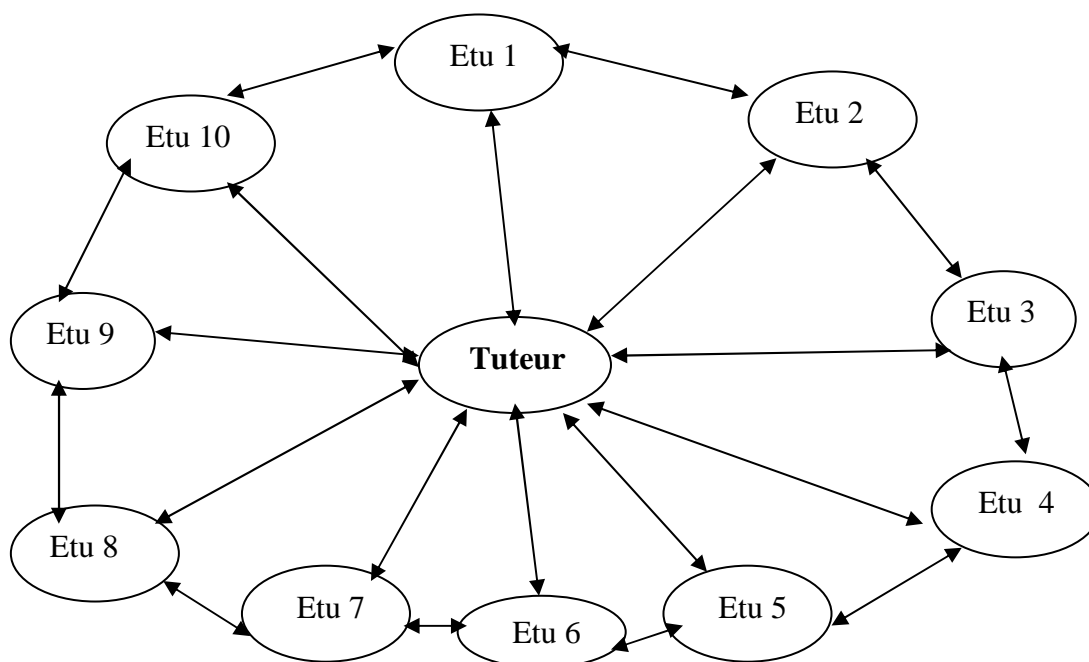


Figure 130 : La place centrale du tuteur dans les échanges du clavardage

Soulignons aussi que le tableau des interventions au clavardage indique que certains apprenants (S.S et A.K) ont gardé un rythme actif de participation dans les différentes séances. Leurs fortes contributions ont favorisé leur engagement et leur appartenance à la communauté d'apprenants en général et à leurs groupes collaboratifs en particulier. Par

contre, un seul apprenant (M.A) reste timide au cours de trois sessions de la formation. Ceci contredit l'hypothèse sociologique de la *language ego permeability*, déjà mentionnée ci-dessus. La participation du même apprenant était aussi faible aux activités orales sur *Skype*. Il était rare qu'il prenne l'initiative de réagir vis-à-vis du sujet abordé aux séances du clavardage ou celles du *Skype*. Notons aussi l'absence de certains apprenants lors du clavardage. Leur absence est due soit à une mauvaise connexion soit à des engagements universitaires des apprenants qui ne s'accordent pas avec les horaires de cette activité synchrone. Prenons l'exemple de R.E qui n'a participé qu'à trois séances du clavardage seulement tout au long de la formation. Ses multiples absences ont contribué à consolider ses sentiments d'isolement et à affaiblir son appartenance à la communauté d'apprenants. Notons enfin que le clavardage a montré ses limites notamment lors de la séance 8 lorsque le tuteur voulait guider ses apprenants sur l'utilisation de l'écriture collaborative synchrone sur *G@mail*. Or, au bout de quelques minutes, le tuteur a jugé plus efficace de quitter le clavardage pour échanger sur un outil de *VOIP*.

Quant aux réactions des apprenants vis-à-vis du clavardage, elles sont plutôt positives dans la mesure où ils mettent l'accent sur son rôle dans la compréhension de différentes activités de la formation et l'amélioration de leur compétence de répondre plus vite aux questions du tuteur. Voici certains témoignages¹⁴² des apprenants sur le clavardage :

- « Il (le clavardage) était très avantageux à comprendre ce que je n'avait pas compris sur *Skype*, et vraiment il m'a aidé à taper plus vite sur le clavier pour répondre aux questions, pour dire mon opinion » (M.E, 30 juin 2007),

- « le clavardage qui me rendre des bénéfiques pour améliorer ma langue mais c'était un peu difficile au début mais merci DIEU ça va mieux avec la préparation précédente pour répondre rapidement aux questions. » (S.S, 2 juillet 2007),

-« Cet espace de rencontre et de discussions entres apprenants et superviseur est l'un des plus intéressants aussi. Nous avons la possibilité de s'exprimer librement, d'avoir réponses à tous nos difficultés et autres. (Z.S, 4 juillet 2007),

- « C'était très profitable car il m'a aidé à comprendre quelques points que je n'ai pas compris sur *skype* » (V.H, 6 juillet 2007)

À vrai dire, le clavardage de la formation collaborative de FOS s'est avéré une activité synchrone très efficace. Comme nous l'avons indiqué plus haut, il a permis d'établir des contacts directs entre le tuteur et les apprenants rendant ainsi les groupes collaboratifs à

¹⁴² Nous citons les témoignages des apprenants tels qu'ils ont été écrits dans le forum d'échanges avec le formateur.

la fois actifs et efficaces. De tels contacts ont certes facilité le déroulement des activités proposées tout en favorisant les interactions synchrones entre les pairs. Celles-ci ont joué un rôle important dans la consolidation de l'engagement et de l'appartenance envers la communauté virtuelle. Reste à souligner le rôle positif du clavardage sur les compétences individuelles notamment de la production rapide des phrases courtes et simples dans une communication en ligne donnant ainsi une dimension langagière à cette activité synchrone. Vu les multiples apports de ce clavardage didactique expérimentés sur *le FOS.COM*, nous préconisons sa pratique dans les prochaines formations dans le but de réaliser les objectifs escomptés de toute formation à distance de FOS.

4-1-3 Les relations Tuteur/Apprenants sur Skype

La formation collaborative à distance du FDA est marquée aussi par ses interactions orales produites sur *Skype*. En fait, Celles-ci constituent le contact le plus direct en temps réel entre les apprenants et le tuteur. Certes, le clavardage est une activité synchrone mais elle reste moins vivante et moins directe vu qu'elle est obligée de passer par un médiateur : l'écrit. Par contre, le contact oral favorise mieux les interactions au sein de la communauté virtuelle. Ces interactions orales constituent un facteur-clé dans l'acquisition de toute langue étrangère. Elles sont placées au centre de la linguistique interactionniste :

« Le postulat de base de la linguistique interactionniste est en effet qu'il existe un rapport « entre, d'une part, l'événement social de l'interaction entre un individu en voie d'acquisition d'une langue et d'autres individus en général plus compétents, et, d'autre part, les processus acquisitionnels de cet individu ». Cet événement social d'interaction peut bien entendu avoir lieu en classe de langue, aussi bien entre enseignant et apprenants qu'entre les apprenants eux-mêmes » (Cuq & Gruca, 2003 : 129)

De son côté, Doehler met l'accent sur la relation réciproque entre les interactions sociales et le développement langagier d'une langue étrangère. D'où l'idée de l'immersion ou séjours linguistiques où l'apprenant se trouve dans des situations quotidiennes qui l'obligent à utiliser la langue étrangère :

« À travers les recherches interactionnistes et socioculturelles, et malgré l'absence quasi absolue d'un dialogue entre les deux courants, se dégage une idée de fond : le développement langagier (tout comme le développement cognitif) est foncièrement lié à des pratiques sociales. En tant qu'activité sociocognitive, l'apprentissage d'une langue étrangère est indissociable de l'établissement de relations interpersonnelles, de contextes d'action et de significations sociales. Cette conception, qui relève d'une position interactionniste 'forte', strictement opposée à d'autres approches de l'acquisition dans l'interaction (cf. ch. 2.1

infra), opère du même coup une redéfinition radicale de l'objet de l'acquisition : celle-ci ne peut être réduite à l'apprentissage ni d'un système ni de règles communicatives, mais apparaît comme le développement de la capacité même de participer à une pratique sociale – et doit par conséquent être étudiée à l'intérieur de cette pratique» (Doehler, 2005)

C'est pourquoi, le tuteur s'attache, au cours de la formation, à développer les interactions au sein de la communauté virtuelle lors de la conférence orale sur *Skype*. Nous avons déjà montré que les conférences orales ont permis de mener plusieurs activités communicatives (jeux de rôle, lectures et débats). Il est nécessaire de préciser que les interactions orales entre le tuteur et ses apprenants se déroulent uniquement en français sans aucune présence de la langue maternelle. Une telle démarche a pour but d'améliorer les compétences orales (compréhension et production) chez les étudiants. Soulignons que ces interactions orales sur *Skype* ont aidé le tuteur à réaliser trois objectifs métacognitifs principaux :

- Guider les apprenants lors de la formation

Les interactions orales se sont avérées un outil efficace pour guider les apprenants au cours de la formation. L'extrait suivant du 30 mars 2007 indique l'explication du tuteur à ses apprenants qui ont du mal à accéder à la formation en ligne :

- 1- **T** : lancez le site / du fos com
- 2- **Etu 1** : [oui monsieur \
- 3- **Etu 2** : [ok monsieur \
- 4- **T** : et cliquez sur l'espace éducatif. ok /
- 5- **Etu 1** : oui \
- 6- **T** : connectez-vous / est-ce que vous êtes connectés /
- 7- **Etu1** : ok monsieur. oui
- 8- **T** : cliquez sur le français des affaires
- 9- **Etu 1** : Il y en a deux affaires d'alexandrie et affaires d'alexandrie 2
- 10- **T** : la troisième session sera affaires d'alexandrie 2. ok /
- 11- **Etu 1** : ok \
- 12- **T** : à partir de la semaine prochaine vous allez travailler. à partir du lundi en fait
- 13- vous allez travailler sur affaires d'alexandrie 2
- 14- **Etu 3** : je vois pas affaires d'alexandrie 2
- 15- **T** : comment /
- 16- **Etu 3** : je vois pas affaires d'alexandrie 2
- 17- **T** : si si. il existe. oh la la / on a perdu O.M. bon on va continuer. sur la page. il y a
- 18- affaires d'alexandrie et affaires d'alexandrie 2. Z.S / est-ce que tu as trouvé
- 19- affaires d'alexandrie 2 /
- 20- **Etu 3** : non. j'ai affaires d'alexandrie uniquement
- 21- **Etu 1** : affaires d'alexandrie 1 et 2
- 22- **T** : Il y a affaires d'alexandrie 2
- 23- **Etu 3** : c'est au niveau des cours. c'est ça /
- 24- **T** : clique sur le français des affaires. ok /
- 25- **Etu 3** : ah / d'accord
- 26- **T** : sors carrément et clique sur le français des affaires (5s) c'est bon /
- 27- **Etu 3** : ok c'est bon. je vois
- 28- **T** : cliquez sur affaires d'alexandrie 2. quand vous cliquez on vous demande la clé
- 29- d'inscription. c'est vrai /

- 30- **Etu 3** : [oui
- 31- **Etu 1** : [oui monsieur
- 32- **T** : vous tapez le 9 cinq fois comme la première session
- 33- **Etu 1** : ah oui
- 34- **T** : tapez le 9 cinq fois
- 35- **Etu 2** : une minute monsieur
- 36- **Etu 1** : je suis connecté maintenant monsieur
- 37- **T** : là vous êtes sur la page d'affaires d'alexandrie 2
- 38- **Etu 1** : [oui
- 39- **Etu 2** : [oui monsieur

- Favoriser la convivialité au sein de la communauté

Lors de différentes conférences orales sur *Skype*, le tuteur a réussi à créer une ambiance conviviale avec les apprenants en vue de favoriser les relations interpersonnelles au sein de la formation. Dans l'extrait suivant (20/4/2007), un apprenant était obligé de suivre la conférence orale de *Skype* chez un de ses collègues de la formation à cause d'un problème de connexion. Alors, le tuteur a profité de cette situation pour développer la convivialité au sein de la communauté virtuelle :

- 1- **T** : je constate qu'A.K est absent ce soir
- 2- **Etu 1** : non / monsieur je suis là /
- 3- **T** : ah bon / tu es avec qui / (rires du tout le monde)
- 4- **Etu 1** : V.H
- 5- **T** : avec V.H sur le même poste /
- 6- **Etu 1** : oui
- 7- **T** : ah vous êtes dans un cybercafé ou à la maison /
- 8- **Etu 1** : chez lui monsieur
- 9- **T** : ah / V.H a transformé sa maison en cybercafé (rire de tout le monde) ça
- 10- rapporte des sous. tu es déjà commercial dans ta tête V. (rire). c'est bien ça,
- 11- apparemment la formation a porté ses fruits
- 12- **Etu 2** : [ah oui /
- 13- **Etu 3** : [(rire)

- Développer les relations socio-affectives

Au début de chaque conférence orale sur *Skype*, le tuteur s'attache à demander les nouvelles de ses apprenants. Un tel acte a réussi à consolider les relations socio-affectives entre le tuteur et ses apprenants. Dans le passage suivant, le tuteur demande aux apprenants s'ils ont eu les résultats de leurs examens à l'université:

- 1- **T** : bon. est-ce que tout va bien chez vous /
- 2- **Etu 1** : [oui
- 3- **Etu 2** : [ça va monsieur
- 4- **T** : vous avez eu les résultats des examens ou pas /
- 5- **Etu 1** : ah / [oui /oui /
- 6- **Etu 2** : [oui monsieur
- 7- **Etu1** : j'ai eu quatre excellents ¹⁴³ et trois très bien

¹⁴³ Il veut dire qu'il a eu mention «excellent » dans quatre matières et mention « très bien » dans trois matières.

- 8- **T** : oh la la / chapeau. félicitations / (rires du tout le monde) et toi V.H /
9- **Etu 2** : oui monsieur. un très bien. quatre très bien et deux passables
10- **T** : parce que tu as pas le temps pour bosser (rire). tu as pas le temps pour
11- travailler. parce que tu travailles déjà dans le commerce. donc tu as pas le
12- temps pour étudier. voilà. et M.A. comment vas-tu /
13- **Etu 3** : ça va bien merci,
14- **T** : tes résultats /
15- **Etu 3** : deux excellents. trois très bien et deux bien
16- **T** : félicitations / c'est bien ça. bon M. E. tes résultats /
17- **Etu 4** : oui monsieur. cinq excellent. un très bien et deux bien
18- **T** : oh la la / tu dors pas la nuit [toi /
19- **Etu 4** : [(rire)
20- **T** : tu dors pas la nuit toi / [tu fais que travailler
21- **Etu 4** : [(rire)
22- **T** : félicitations
23- **Etu 4** : merci monsieur
24- **T** : donc. tu es le premier de la promotion /
25- **Etu 4** : Il y a une personne qui a eu huit excellents / le premier
26- **Etu 5** : oh / :
27- **T** : c'est qui le premier / c'est un prof à la fac /
28- **Etu 2** : excellent c'est comme des légumes en Egypte ¹⁴⁴
29- **T** : même si les prof à la fac passent les examens ils n'auront pas excellents dans
30- toutes les matières. je sais pas. c'est pas logique
31- **Etu 1** : c'est comme les légumes monsieur /
32- **T** : c'est-à-dire c'est donné à tout le monde

Dans l'exemple précédent, nous constatons que les interactions orales sur *Skype* sont aussi l'occasion pour aborder des aspects de la vie universitaire notamment les résultats qui sont au premier rang des préoccupations des apprenants. Certes, les activités orales déjà mentionnées sont au centre des échanges sur *Skype*, mais il faut prendre en compte le fait qu'une formation de FOS même à distance doit consacrer du temps à aborder des aspects extra-professionnels. D'où l'importance de travailler la communication sociale au sein de cours de langues spécialisées :

« Ainsi une rumeur véhiculée par la presse sur le climat d'une entreprise est une information qui ne peut être vérifiée de l'extérieur. Il ne s'agit plus d'informations mais de bruits qui ne présentent aucun caractère scientifique, ni professionnel, et parasiteraient une formation au français de spécialité. Un tel bruit peut avoir des conséquences redoutables pour une entreprise, d'autant qu'il est de nature irrationnelle et donc particulièrement difficile à combattre. Il semble préférable de travailler la communication sociale sous l'angle de la création de liens effectivement établis entre interlocuteurs plutôt que sous l'angle du discours rapporté au conditionnel. L'exercice consiste alors à s'entraîner à une communication rapide et facile sous forme d'échanges non ambigus » (Challe, 2002 : 115)

Chaque formateur de FOS, qu'il soit en présentiel ou à distance, doit prendre en compte cette dimension sociale lors des activités proposées. Le fait de travailler une telle dimension réalise un double objectif : favoriser les relations socio-affectives entre les pairs et les

¹⁴⁴ Il veut dire que la mention « excellent » est très répandue aux universités en Egypte.

préparer à affronter des situations extra-professionnelles. Contrainte de concision, nous nous sommes contentés de souligner deux exemples mentionnés ci-dessus de cette dimension sociale des interactions orales sur *Skype*. Dans les prochaines formations de FOS à distance, il serait mieux de développer cette dimension sociale en vue de profiter de ses apports nécessaires à la réussite des cours de FOS en ligne.

4-1-4 Les divers rôles de l'animateur-tuteur dans la formation collaborative

À partir de cette analyse de relations interpersonnelles Tuteur/Apprenants, nous sommes en mesure de souligner les principales fonctions assurées par l'animateur/tuteur. Il s'agit de six fonctions à savoir :

- Le tuteur comme facteur de motivation

Nous avons déjà souligné l'importance de la motivation des apprenants dans les formations collaboratives à distance (voir chapitre 4). C'est pourquoi, le tuteur se charge de motiver (fonction motivationnelle) ses étudiants tout au long de différentes étapes de la réalisation des tâches collaboratives. Donc, il laisse des messages (tuteur à tendance proactive) dans le forum *Échanges avec le formateur* pour souligner les actions positives de différents groupes :



Figure 131 : Le tuteur comme facteur de motivation

- Le tuteur comme acteur organisationnel

Le tuteur explique aux apprenants, au début de chaque session, voire de chaque semaine, les différentes tâches individuelles et collaboratives à réaliser. Pour ce faire, il les guide au cours de la conférence orale sur *Skype* en vue de s'assurer s'ils ont bien compris les démarches à suivre et de répondre à leurs questions. L'extrait suivant est tiré de la conférence orale tenue le 9 mars 2007 avec les Groupes 1 et 2 :

- 1- **T** : comme chaque semaine. vous avez deux forums. le forum de l'actualité économique
 2- et cette semaine aussi je propose un forum sur la bourse. donc (3s) vous avez deux
 3- forums. un forum sur l'actualité économique. vous savez comment ça marche / vous
 4- allez sur le site de tv5. vous allez regarder le journal de l'économie diffusé en vidéo. après chacun
 5- sélectionne deux événements. après il revient sur le site pour rédiger les événements qui
 6- l'intéressent (3s) après vous avez le forum sur la bourse. ensuite. tout en bas. vous avez 5
 7- exercices interactifs. pour chaque exercice (3s) vous avez le droit à trois tentatives. vous
 8- avez le droit à trois tentatives. mais attention / le temps pour chaque exercice est limité. je
 9- répète le temps est limité. parce qu'on passe à une nouvelle étape de la formation. c'est la
 10- deuxième session. donc : il faut améliorer votre niveau. donc faites attention / au temps.
 11- pour le premier exercice vous regardez le document sur le commerce équitable. c'est un
 12- document en média player. c'est très intéressant et c'est simple. vous regardez ce
 13- document après vous faites l'exercice 1. c'est-à-dire l'exercice 1 concerne le commerce
 14- équitable. ensuite (2s) vous faites exercice 2 exercice 3 ensuite. vous avez un document
 15 - audio qui s'appelle méphisto. vous écoutez ce document là/ après vous faites exercices 4.
 16- c'est-à-dire exercice 4 concerne le document audio. est-ce que c'est [clair /
 17- **Etu 3** : [oui \
 18- **Etu 1** : [oui monsieur \c'est clair.
 19- **T** : après vous faites exercice 5. ok / enfin vous avez le devoir de la 2^{ème} session la date
 20- limite sera le 25 mars vers minuit.

De même, le tuteur a pris en considération, lors de trois sessions collaboratives, certaines contraintes des apprenants. Citons à titre d'exemple la situation des apprenants qui sont obligés, au cours de la deuxième session, de passer des examens à la faculté. Ceci les a empêchés de terminer à temps leur devoir collaboratif. Alors, le tuteur a décidé de prolonger la durée de la 2^{ème} session :

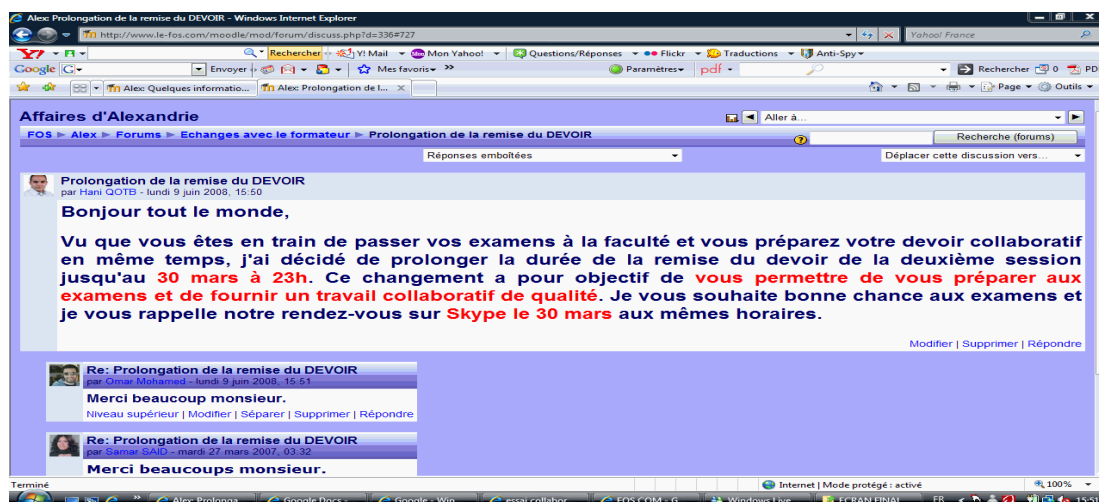


Figure 132 : La souplesse du tuteur face aux contraintes des apprenants

- Le tuteur comme modérateur des conflits entre les apprenants

Dans une formation à distance, les apprenants comptent sur l'implication de leur tuteur dans les différentes situations. Sa présence et son accompagnement constituent deux conditions indispensables pour la réussite des apprenants dans leurs tâches collaboratives :

« Les étudiants attendent du tuteur qu'il soit visiblement impliqué dans le travail, que ses feed-backs soient rapides, qu'il soit « démocratique » (par opposition à « autocratique » ou « laisser-faire »), qu'il s'adapte à chaque étudiant individuellement. Pour eux, le tuteur agit tour à tour comme facilitateur, leader, « ange gardien », conseiller pour le processus de collaboration, aide pour la prise de décision, aide technique »

(Charlier et al., 2003)

Le tuteur a joué ainsi le rôle du modérateur dans la mesure il intervient pour régler des conflits soit au sein du même groupe soit entre les différents groupes de la formation. Par exemple, le 2^{ème} groupe avait du mal, lors de la 2^{ème} session, à coordonner ses travaux. Deux membres de ce groupe n'ont pas fini leurs contributions avant la date limite de dépôt sur l'*Espace Éducatif*. Dans une telle situation, les apprenants ont bâclé le devoir de cette session d'autant plus qu'ils n'ont pas eu la possibilité de faire les corrections nécessaires tout en comptant sur un seul apprenant. Alors ce dernier a envoyé un message (29/3/2007) au tuteur non pas sur l'*Espace Éducatif* mais à son mèl personnel pour lui expliquer ce problème tout en demandant son intervention pour surmonter cette difficulté. Voici ce message¹⁴⁵ :

« Je vous écrit aujourd'hui sur la problème de mon groupe parce que je ne trouve aucun aide de (Z.) spécifiquement. Je sais que vous aller me dire que c'est un travail de groupe et c'est un travail collaboratif mais pour mon groupe le travail s'est transforme en travail individuel. Chacun me remet son travail incomplet et moi je modifie et continue ce travail, je fais ça pour le bon du groupe mais pas chaque fois.....j'ai envoyé à zakir un mail qui décrit son travail et qu'est ce que c'est (l'étude d'utilité) a peu près le 6 mars.....A mon avis il pose cette question le 25 pour me dire qu'il n'a pas fait son devoir car il n'a pas compris qu'est ce que l'étude d'utilité) mais pardon mons. je ne suis pas un idiot. Et jusqu'a maintenant je n'ai pas reçu quelque chose de son part...Pour cela j'ai écrit pour vous pour résoudre cette problème.

Note: Je n'ai pas voulu mettre ce message sur l'espace pour ne pas ennuyer zakir car vous pouvez résoudre cette problème de votre part et j'ai voulu que cette message soit pour vous seulement. ».

Face à cette situation tendue au sein du G2, l'intervention du tuteur s'avère nécessaire pour régler ce problème. Alors il a envoyé un mèl à l'apprenant concerné (Z.S) pour l'inciter à collaborer activement au sein de son groupe pour réaliser leur tâche collaborative. Le tuteur s'est aussi attaché à attirer l'attention de ce groupe sur l'importance de se communiquer pour avancer dans leur travail collaboratif. Voici cet extrait d'une séance de clavardage du 9 février 2007 :

¹⁴⁵ Nous citons le message tel que nous l'avons reçu sans aucune intervention de notre part.

20:46 Hani: Omar et Anwar, vous devez contacter Zakir
20:46 Abdoul Zakir Toure: daccord
20:46 Mohamed: et apres ca
20:46 Hani: il vous a laissé un message dans le forum " Echanges entre les apprenants"
20:46 Omar: JE L'AI CONTACTE MONS.
20:47 Hani: J'ai rien triouvé sur le site
20:48 Omar: j'ai lui envoye les dossiers sur mail(yahoo)
20:48 Abdoul Zakir Toure: oui... il ont laisser un mesage sur le site
20:48 Hani: Pensez à vous contacter sur le site
20:48 Hani: C'est noté pour l'évaluation
20:49 Mohamed: ok

Un autre exemple sur l'intervention du tuteur dans les conflits entre les groupes. Il s'agit d'un conflit survenu au cours de la 1^{ère} session entre le G1 et le G4. Au début, les deux groupes se sont mis d'accord à échanger des lettres entre leurs entreprises. Mais le G4 avait mis du temps pour répondre aux lettres du G1 qui voulait rendre son devoir collaboratif dans le délai déterminé. Alors le G1 a demandé au tuteur de leur permettre de déposer leur travail sans les lettres du G4. Le tuteur n'a pas tardé à répondre en proposant de reporter le dépôt de leur devoir pour un jour tout en demandant au G4 de répondre aux lettres du G1 :

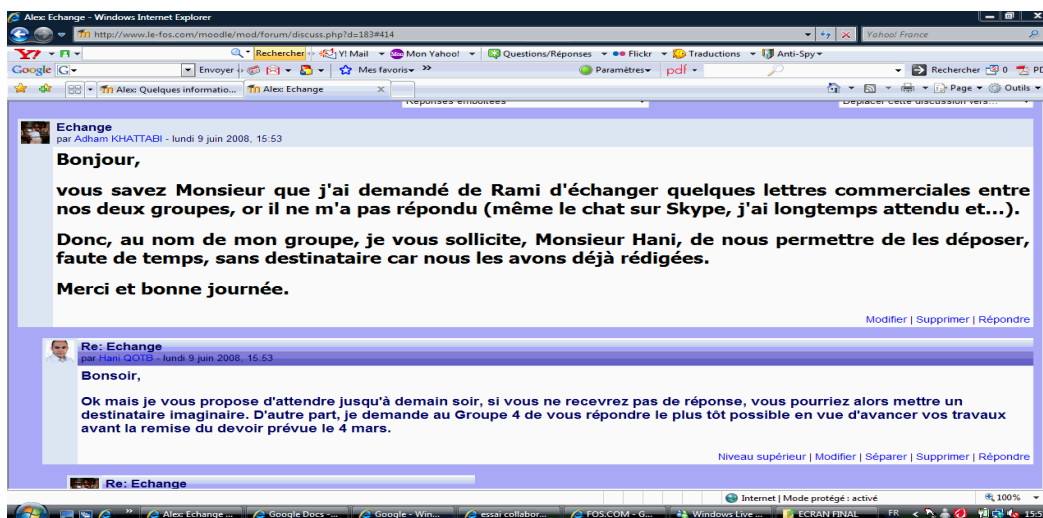


Figure 133 : Le tuteur comme modérateur des conflits entre les apprenants

Deux jours après le postage de ce message, le G4 souligne, dans une message, ses tentatives de contacter le G1 et ses difficultés de s'organiser selon les horaires du G1. Le tuteur a pris en considération la tension subie par les apprenants qui s'attachaient à rendre leurs travaux dans le délai déterminé par l'Espace Éducatif.

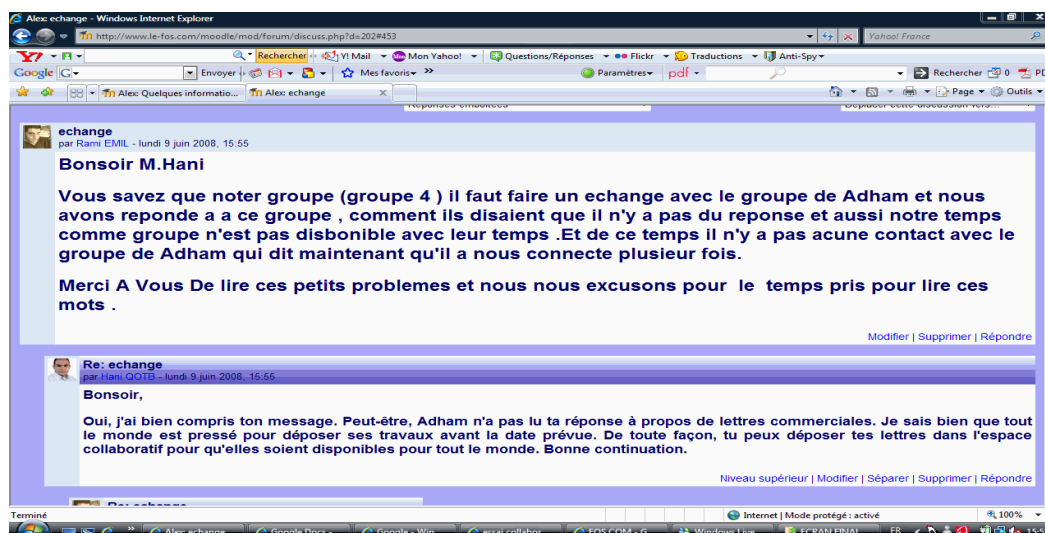


Figure 134 : La réaction du tuteur face à la tension entre les groupes d'apprenants

- Le tuteur comme aide technique

Lors de leur travail collaboratif, certains apprenants demandent l'intervention du tuteur pour résoudre des problèmes techniques. C'est le cas de M.E qui a du mal à ouvrir l'Espace Collaboratif pour déposer ses travaux dans la salle consacrée à son groupe :

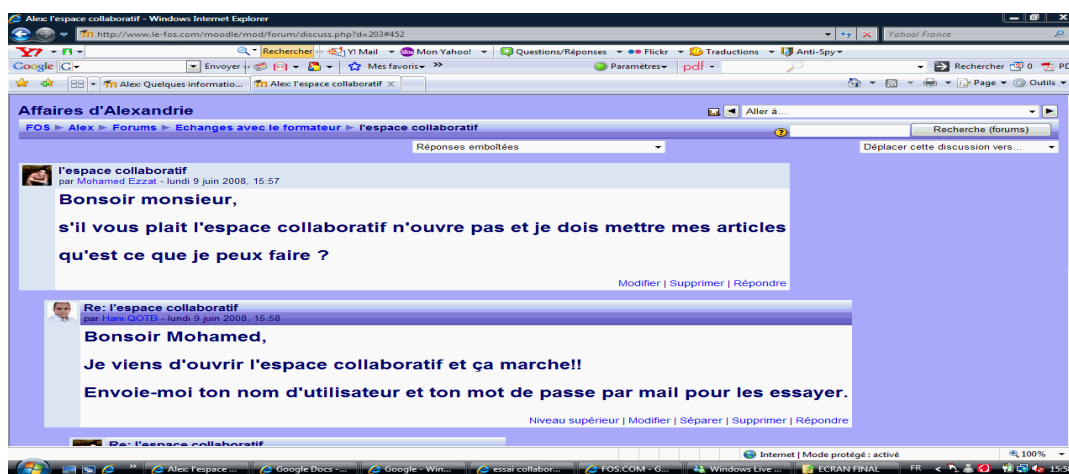


Figure 135 : Le tuteur comme aide technique

Dans la plupart des cas, certains apprenants ont eu des difficultés techniques (mauvaise connexion Internet ou rupture d'électricité) lors qu'ils faisaient les exercices interactifs. Ces derniers imposent des contraintes du temps et du nombre de tentatives limités, alors certains apprenants demandent l'intervention du tuteur pour leur permettre de refaire certains exercices interactifs :

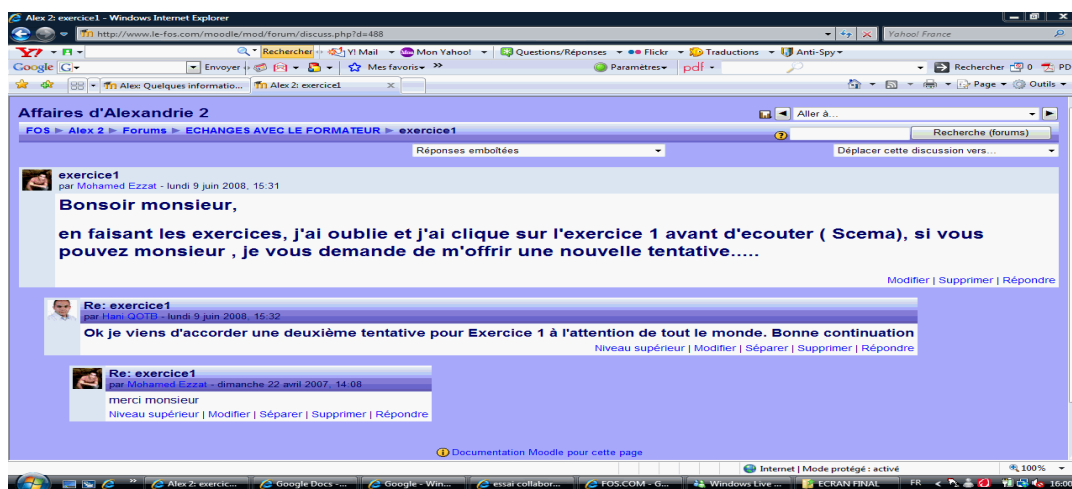


Figure 136 : Demande d'intervention du tuteur

- Le tuteur comme conseiller pédagogique

Parfois, le tuteur intervient pour orienter ses apprenants au niveau du contenu (fonction pédagogique) (construction des savoir selon modèle de Salmon, 2000) de leur travail collaboratif. Dans l'exemple suivant tiré de la première session, le tuteur incite ses apprenants à détailler plus les responsabilités de chaque poste dans leur présentation de l'organigramme de leur entreprise:



Figure 137 : Le tuteur comme conseiller pédagogique

Dans d'autres cas, le tuteur doit expliquer (fonction métacognitive) la démarche à suivre pour réaliser une partie du travail collaboratif. C'est le cas d'un apprenant qui demande la permission d'intégrer son devoir individuel dans le travail collaboratif de son groupe :

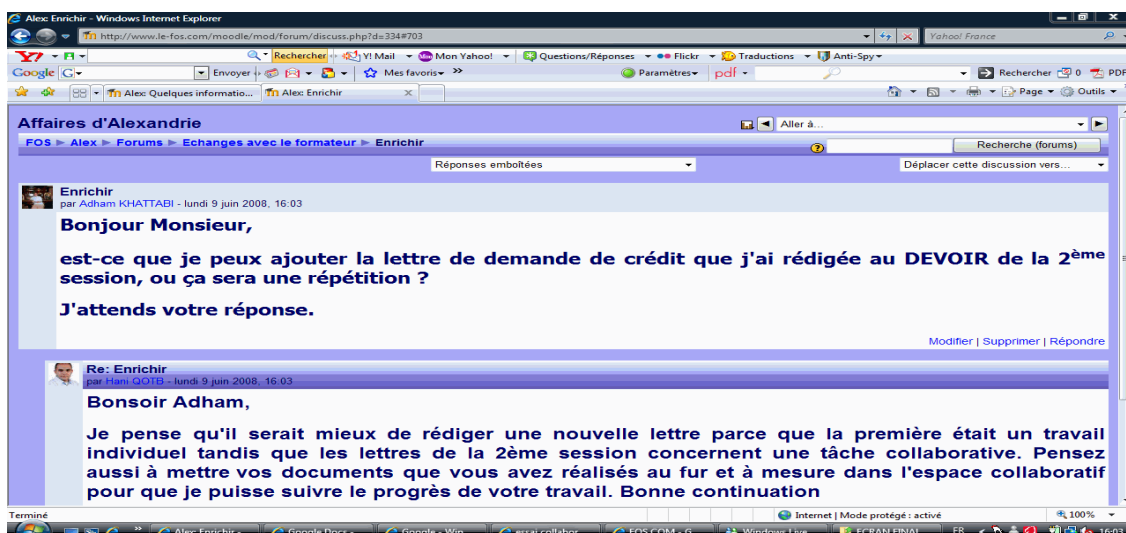


Figure 138 : La fonction métacognitive du tuteur

- Le tuteur comme acteur de suivi des apprenants

Notons aussi que le tuteur s'attache à suivre le développement des travaux des quatre groupes en vue de les aider, en cas de besoin, à surmonter les différentes difficultés. Pour ce faire, il assiste, de temps en temps, aux échanges des groupes sur le clavardage du site. Voici ce petit passage d'une discussion du premier groupe au cours de la 3^{ème} session :

20:04 Victor: bonsoir monsieur
20:04 Mohamed: bonsoir mons
20:04 Hani: bonsoir
20:04 Hani: continuez à discuter et moi je garde le silence
20:04 Victor: ok adham tu as reçu les articles?
20:04 Victor: que j'ai envoyé?
20:05 Adham: bnsr mr.
20:05 Adham: oui
20:05 Mohamed: et mes articles Adham?
20:05 Adham: essayer de m'envoyer des infos sur Avis

Un autre exemple du suivi avec le G4 :

23:31: Hani QOTB vient d'arriver dans ce chat
23:32 Hani: salut
23:32 Marie: salut mons
23:32 Hani: désolé pour ce retard
23:32 Hani: mais j'étais avec groupe 2 sur l'écriture collaborative
23:32 Marie: no probleme mons
23:33 Hani: alors, vous avez parlé de quoi?
23:33 Marie: pas du probleme
23:33 Marie: de notre travaille mons du 3'eme session
23:34 Marie: pour le finir
23:34 Marie: on a devise le travail
23:35: Rami EMIL vient d'arriver dans ce chat

23:35 Rami: bonsoir M.Hani
23:35 Hani: bonsoir rami
23:35 Rami: pardon dc
23:35 Hani: pas de problème
23:36 Rami: marie s'il y aura des problemes pour notre
23:37 Rami: rencontre de demain je t'onvie une message sur le forum
23:37 Marie: d'accord rami
23:38 Rami: je pense qu'il faut faire une autre logo pour notre filiale chinoise

Le suivi du tuteur (fonction pédagogique) continue aussi lors des conférences orales sur *Skype*. Voici un extrait de la conférence orale du 13/4.2007 où le tuteur s'adresse à un étudiant qui n'a pas participé aux activités de la formation à cause d'une mauvaise connexion Internet chez lui :

- 1- **T** : il faut trouver un moyen R. / pour consulter le site parce que tu sais. pas de
- 2- formation à distance sans [participation
- 3- **Etu 1** : [oui monsieur d'accord \
- 4- **T** : en plus (3s) j'ai remarqué que tu consultes pas le site régulièrement. parce que moi
- 5- en tant qu'administrateur et responsable du site. j'ai une fonctionnalité qui me
- 6- permet de savoir qui était connecté à quelle heure et qu'est-ce qu'il fait
- 7- **Etu 2** : c'est la malignité /
- 8- **T** : non je suis pas [malin /
- 9- **Etu 2** : [(rire)
- 10- **T** : mais ça fait partie de mon travail. c'est mon travail en fait. c'est comme un prof dans
- 11- un cours traditionnel. il doit savoir quels sont les élèves dans sa [classe
- 12- **Etu 2** : [ah / oui
- 13- **T** : oui j'ai fait la même chose mais à distance. c'est le site qui me permet de faire ça.
- 14- par exemple (3s) j'ai remarqué qu'il y en a qui travaillent vers 3h 4h du matin surtout Z.S et
- 15- M. A. hier par exemple M.A. a travaillé vers 1h du matin Z.S a continué jusqu'à 4h du
- 16- matin parfois M. E. se lève tôt vers 7h du matin. il arrive pas à dormir. il se connecte /
- 17- sur le site. il fait je sais pas un devoir un exercice une activité et ainsi de suite

De même, le tuteur suit le travail collaboratif jusqu'à la date de dépôt de devoir sur l'Espace Éducatif. Dans le cadre de la 1^{ère} session, il a constaté au dernier jour du délai de dépôt que le G4 n'a pas encore déposé son travail collaboratif. Alors, il a laissé un message aux membres de ce groupe pour attirer leur attention sur la nécessité de le faire avant de minuit, date limite de dépôt :

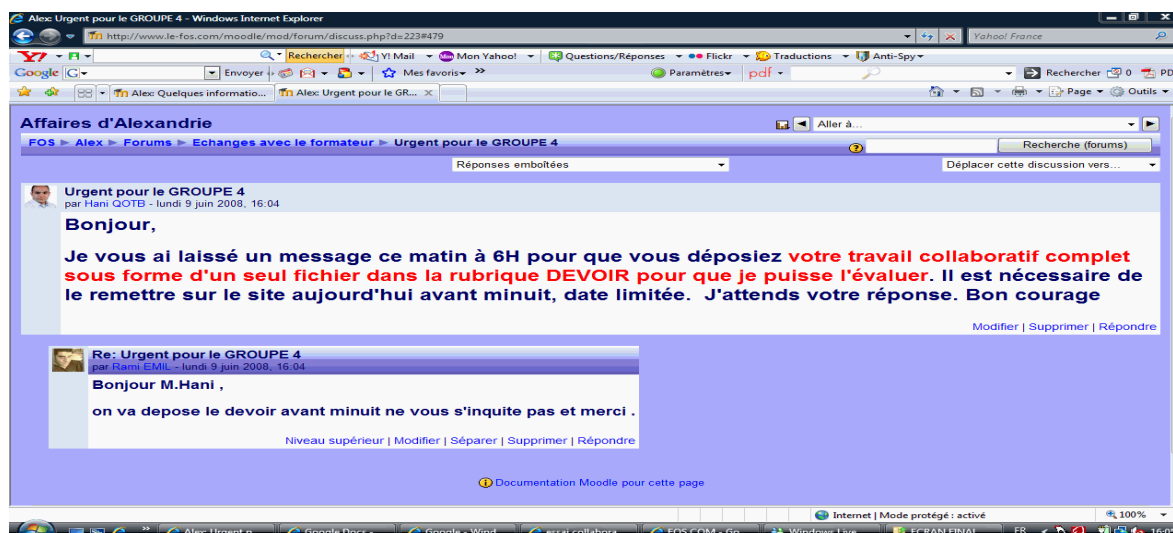


Figure 139 : Le suivi du tuteur des travaux des apprenants

Quant à la fonction évaluative du tuteur, nous la détaillerons plus loin dans la partie consacrée à l'évaluation. À la fin de la formation, les apprenants ont beaucoup apprécié la performance et les différentes interventions du tuteur tout au long de la formation. Parmi leurs multiples témoignages laissés sur le forum d'*Échanges avec le formateur*, nous en citons les exemples suivants :

- « Et enfin, Grand merci à vous, pour vos grands efforts avec nous et surtout votre style amicale qui est de mon point de vue très nécessaire.....Et merci à tout le monde ☺ » (I.S, 2/7/2007)
- « Enfin, mille merci monsieur H. pour toutes vos efforts et votre patience de nous aider dans cette formation » (M.N, 3/7/2007)
- « merci beaucoup M. H, vous avez été très sympa et génial... » (Z.S, 4/7/2007)

À travers la présentation des interventions de l'animateur-tuteur, nous nous rendons compte de multiples tâches dont le tuteur sera chargé dans une formation collaborative de FOS à distance. C'est pourquoi, nous insistons sur la nécessité de bien former le tuteur pour qu'il soit capable d'assumer ces différentes tâches. De même, ce type de formation a développé les compétences personnelles du formateur qui n'est plus prisonnier du classicisme d'approche traditionnelle d'enseignement avec ses trois unités (classe, enseignant et contenu). Nous avons montré que le tuteur voit ses rôles se multiplier selon les étapes de formation et les besoins de ses apprenants. Il est à souligner que l'importance des rôles du tuteur contredit complètement l'idée reçue selon laquelle les TIC menacent la présence du tuteur dans toute formation à distance. En fait, nous avons remarqué qu'il s'agit d'une nouvelle définition des rôles et des fonctions des acteurs d'enseignement/apprentissage du FOS à distance. Cette

formation collaborative à distance a mis l'accent sur le fait que cette redéfinition des rôles garde à l'enseignant une place-clé dans les différentes activités proposées.

4-2 Les relations Apprenants/Apprenants

Dans le cadre de la formation collaborative à distance, les relations Apprenants/Apprenants constituent un élément fondamental dans la réalisation de différentes activités. Il s'avère important de souligner la multimodalité des échanges entre les apprenants qui ont recours à nombreux moyens de communication : forum, clavardage, mël, téléphone et *Skype*. Notons que nous sommes incapables de suivre leurs échanges effectués à travers le téléphone et les mëls. Par contre, nous avons suivi leurs interactions au sein de la plateforme sur le forum d'échanges et le clavardage. Pour faciliter les échanges entre les apprenants, le concepteur a mis en place deux outils de communication : l'un est asynchrone (le forum) tandis que l'autre est synchrone (le clavardage). C'est grâce à la plateforme de l'Espace Éducatif que nous avons pu suivre leurs interactions dans leur forum et dans les salles de clavardage.

4-2-1 Les relations Apprenants/Apprenants dans leur forum d'échanges

Ce forum vise à favoriser les relations interpersonnelles entre les apprenants. C'est pourquoi, le tuteur attire l'attention des apprenants, tout au long de la formation, sur l'importance d'échanger des idées, informations, propositions, etc. en vue de réaliser les nombreuses activités proposées. Au terme de trois sessions de la formation, nous avons établi le tableau suivant qui indique le nombre des messages échangés entre les apprenants dans chaque session :

Session 1	Session 2	Session 3	Total
53	45	63	161

Tableau 50 : Nombre des messages échangés entre les apprenants dans leur forum

Le contenu du forum *Échanges entre les apprenants* est marqué par l'hétérogénéité de son contenu couvrant plusieurs thèmes. Il s'agit de cinq catégories principales à savoir : travaux collaboratifs, activités individuelles, aspects socio-affectifs, organisation de différentes activités de la formation et aide technique. Le tableau suivant indique le nombre des messages échangés pour chacune de ces catégories mentionnées ci-dessus :

Thèmes	Session 1	Session 2	Session 3	Total
Travaux collaboratifs	42	23	38	103
Activités individuelles	8	7	5	20
Aspects socio-affectifs	0	8	16	24
Aspects organisationnels	3	5	4	12
Aide technique	0	2	0	2

Tableau 51 : Les thématiques abordées dans le forum *Échanges entre les apprenants*

Les données du tableau précédent sont assez significatives dans la mesure où elles soulignent les principales tendances du contenu des messages échangés. Premier constat : les travaux collaboratifs occupent la première position avec 63,9% du contenu échangé au sein de ce forum. Un tel pourcentage élevé reflète clairement que les apprenants ont bien saisi les modalités d'apprendre à distance dans le cadre d'une approche collaborative qui est basée sur l'échange entre les pairs en vue de réaliser les différentes activités collaboratives tout au long des trois sessions de la formation. Ces messages portent sur l'envoi des documents, l'échange des idées, la rédaction des travaux collaboratifs et leur mise en ligne sur les espaces collaboratifs et éducatifs :

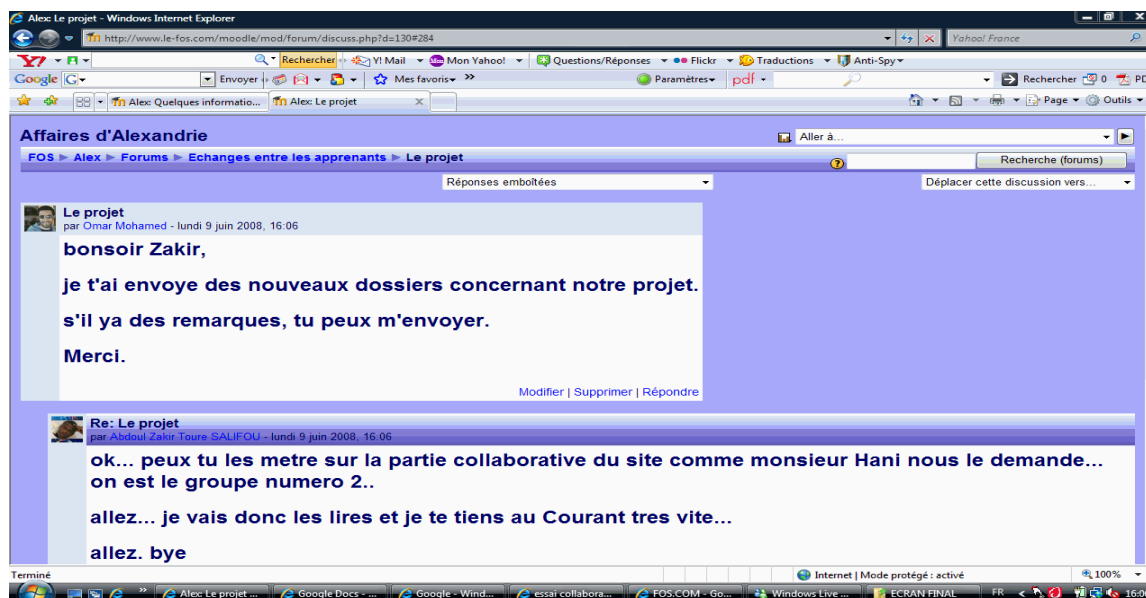


Figure 140 : Échanges entre les apprenants sur les travaux collaboratifs

Certes, les échanges sur les travaux collaboratifs se déroulent, dans la plupart des cas entre les membres du même groupe mais ils peuvent être aussi entre les différents

groupes. Une telle approche a favorisé la création de l'esprit collaboratif au sein de la communauté virtuelle des apprenants. Nous avons déjà souligné l'idée proposée par un membre du Groupe 1 d'échanger des lettres commerciales entre les différentes entreprises :

« Bonjour Rami,
Nous, Victor, Mohamed et moi, sommes intéressés de coopérer avec vous pour le projet de la première session. Notre équipe traite une société de transport aérien et nous pouvons échanger des lettres commerciales entre les deux sociétés. Merci » (Message rédigé par A.K, le 22 février 2007)

La concurrence entre les différents groupes pousse certains apprenants à venir annoncer la fin de leur devoir avant les autres groupes. En rédigeant ce type de messages, les apprenants visent à se distinguer par rapport aux autres groupes :

- « Bonjour, j'ai mis le fichier complet sur le site. » (Message rédigé par A.K, 24 mars 2007)

- « Bon courage » (Message rédigé par V.A, 14 mars 2007)

La figure suivante montre les différents échanges entre les apprenants sur les travaux collaboratifs :

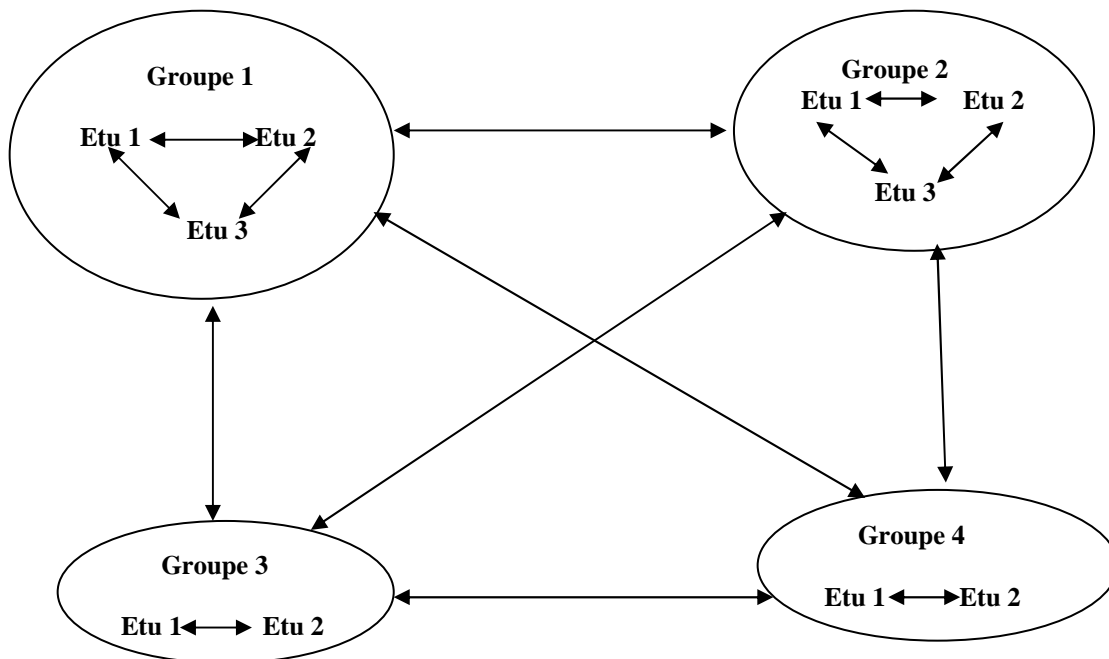


Figure 141 : Les échanges entre les apprenants sur les travaux collaboratifs

Il est important de noter que les messages portant sur les aspects socio-affectifs occupent la deuxième position dans le forum d'Échanges entre les apprenants avec 14,9%. Dans ce contexte, il s'avère intéressant de souligner cette absence totale de ce type des messages lors de la première session. Un tel phénomène est dû à deux facteurs

principaux. D'une part, il faut du temps pour que les relations interpersonnelles entre les pairs puissent se tisser au sein de la communauté virtuelle. D'autre part, il faut aussi un événement social qui constitue un facteur-déclencheur nécessaire en vue de donner naissance à ce type des messages. Nous citons à titre d'exemple l'échange des messages de vœux à l'occasion de la fête de Pâques célébrée par certains apprenants :

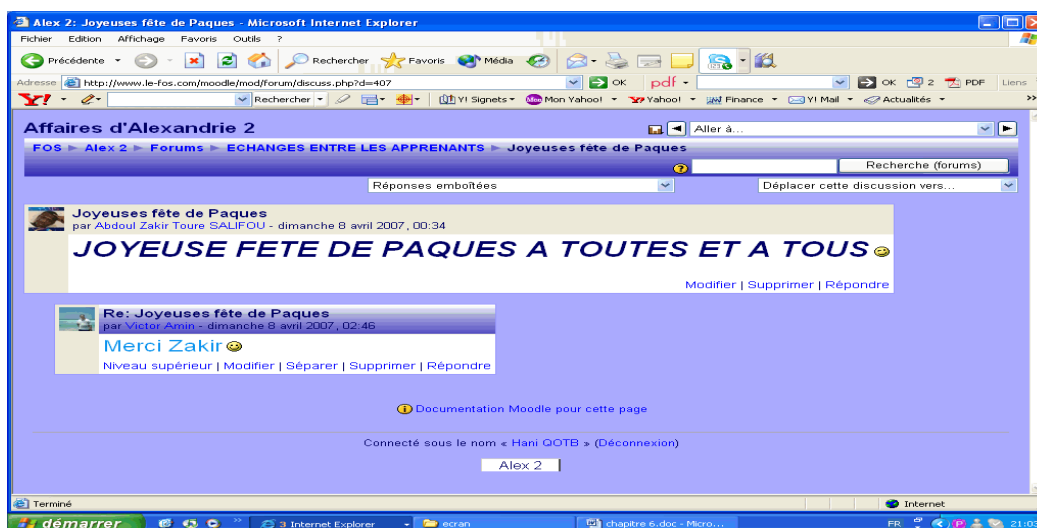


Figure 142 : Un apprenant adresse un message des vœux pour ses collègues fêtant les Pâques

Précisons que l'échange des messages socio-affectifs constitue, au cours de la formation, un moment de solidarité entre les apprenants et d'appartenance à la communauté virtuelle. Cet échange a favorisé la cohésion des groupes et par conséquent la productivité des travaux collaboratifs et individuels. Quant aux messages des activités individuelles, ils représentent 12,4% de l'ensemble des messages de ce forum. Ils portent surtout sur les contraintes des exercices interactifs. Bien que ces derniers soient des activités individuelles mais c'est l'esprit collaboratif, régnant au sein de la communauté, qui a incité les apprenants, sans aucune intervention de la part du tuteur, à échanger ce type des messages :

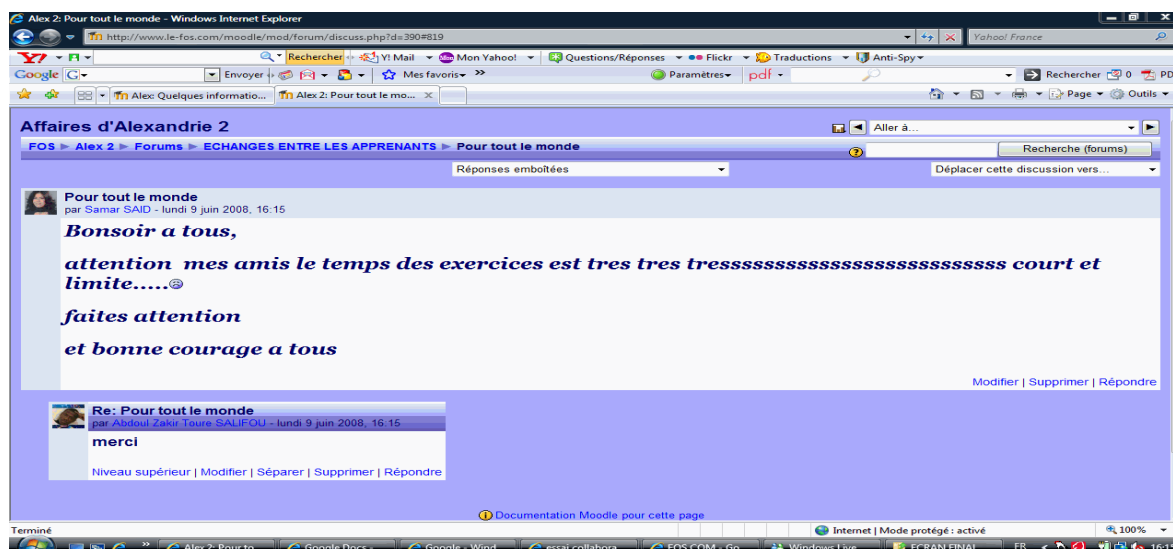


Figure 143 : L'influence positive de l'esprit collaboratif sur la solidarité entre les apprenants

À propos des messages des aspects organisationnels, ils viennent en quatrième position avec 7,4% du contenu échangé. Il s'agit d'organiser les différentes rencontres sur le clavardage pour discuter les tâches collaboratives à réaliser au sein du même groupe :

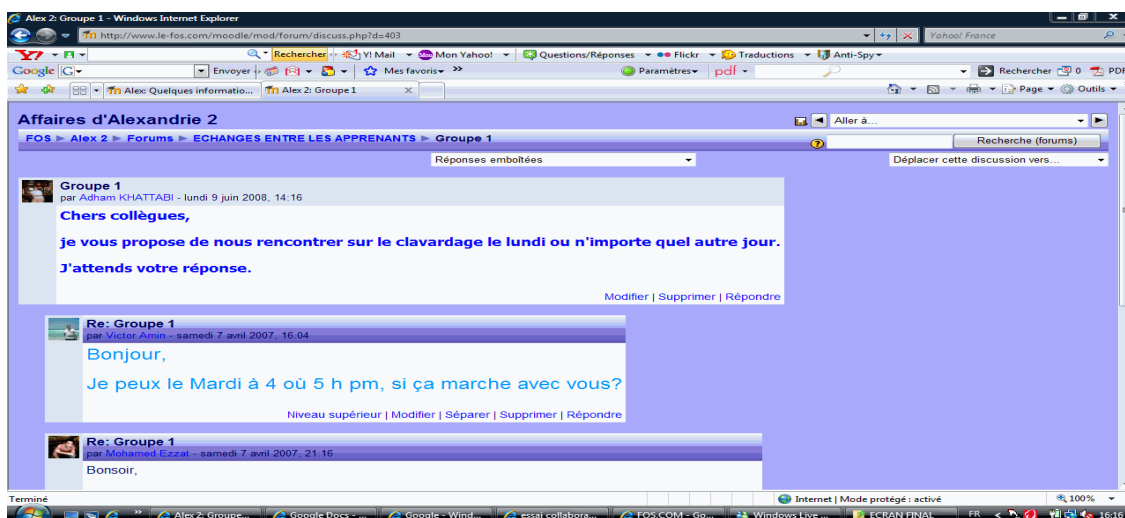


Figure 144 : Messages sur la prise des rendez-vous en ligne entre les apprenants

Dans le cadre des messages des aspects organisationnels, certains apprenants ont pris l'initiative d'expliquer à leurs collègues, notamment au début de la formation, les différentes tâches à réaliser dans le cadre de la formation. Ces messages explicatifs ont eu un effet positif dans la mesure où ils ont pu clarifier le déroulement de différentes sessions. Certains apprenants se chargent de transmettre des informations importantes sur la formation pour leurs collègues qui étaient absents lors des séances de clavardage ou des conférences orales. Un tel acte pourrait être analysé sur deux niveaux: d'une part, ces

apprenants ont choisi volontairement de jouer le rôle d'intermédiaire entre le tuteur et les apprenants absents, et d'autre part c'est l'influence de l'esprit collaboratif sur le déroulement de la formation. Ceci constitue à la fois un élément positif relevant de la solidarité entre les apprenants et une preuve concrète du fait que les étudiants ont bien saisi les différentes dimensions de l'apprentissage collaboratif à distance :



Figure 145 : Transmission d'informations pour des apprenants absents lors d'une rencontre sur Skype

Reste à mettre en lumière la quasi-absence des messages d'aide technique dans le forum d'Échanges entre les apprenants. Ceci est dû au fait que les apprenants font appel, en cas des problèmes techniques, au tuteur pour surmonter ou résoudre ces difficultés techniques. Nous avons enregistré un seul cas d'aide technique où un étudiant propose une solution pour taper la lettre « E » avec ses différents accents à partir de claviers anglophones très répandus en Égypte :

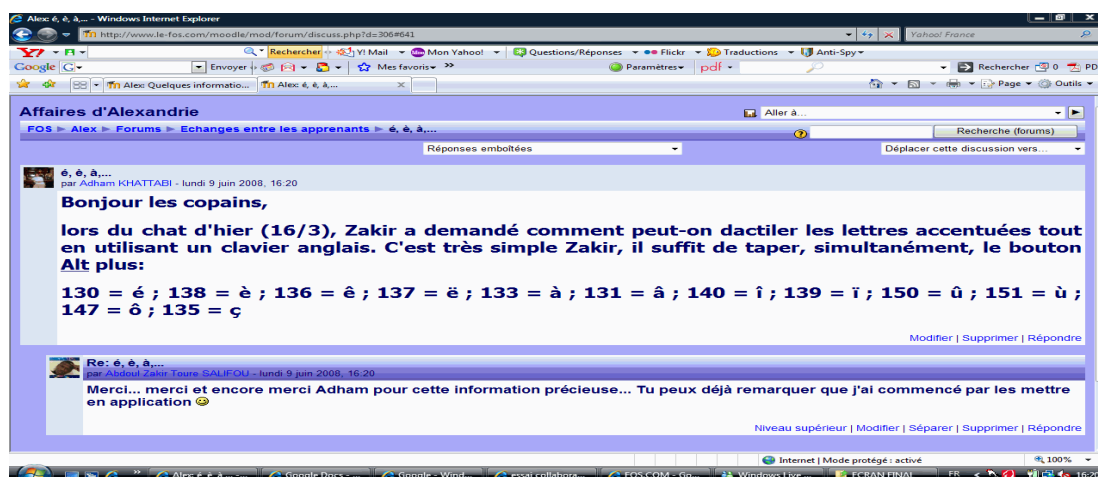


Figure 146 : Soutien technique entre les apprenants

4-2-2 Les relations Apprenants/Apprenants sur le clavardage

La plateforme de l'Espace Éducatif donne la possibilité aux apprenants de se rencontrer en temps réel dans la salle de clavardage. Ils peuvent le faire selon leur disponibilité temporelle sans aucune contrainte de la part du tuteur. Nous constatons deux types d'échanges entre les apprenants sur le clavardage. Le premier concerne les discussions entre les membres du même groupe sur les travaux collaboratif. Ils abordent le contenu à traiter dans les devoirs collaboratifs, son organisation, etc. Ces échanges directs ont eu un effet positif sur l'avancement des travaux de chaque groupe. Voici un extrait des échanges du premier groupe menés le 13 avril 2007 :

20:04 Victor: ok adham tu as reçu les articles?
20:04 Victor: que j'ai envoyé?
20:05 Adham: bnsr mr.
20:05 Adham: oui
20:05 Mohamed: et mes articles Adham?
20:05 Adham: essayer de m'envoyer des infos sur Avis
20:05 Adham: oui ezzat
20:06 Adham: les articles econ
20:06 Adham: sont merveilleux
20:06 Victor: j'ai envoyé un article sur Avis eude d'Avis sur le marché
20:07 Adham: ok
20:07 Mohamed: j'ai trouve des informations sur Avis
20:07 Mohamed: et je vais vous envoyer les demain ok ???
20:07 Adham: envois-les moi
20:08 Victor: et j'ai envoyé etude sur quebec
20:08 Mohamed: j'ai vous envoye les informations economiques du Canada
20:08 Adham: oui tres bien
20:09 Victor: et montreal lieu visiter
20:09 Mohamed: et Ottawa
20:09 Victor: aussi le salon de pneumatique à canada
20:09 Mohamed: Toronto
20:09 Adham: je crois que ce devoir

Quant au deuxième type de discussions, il concerne les échanges entre les apprenants de différents groupes sur des thèmes extrascolaires (les examens à l'université, la vie quotidienne, etc.). Ils se déroulent souvent soit avant l'arrivée du tuteur ou après son départ. Une telle situation nous fait penser aux discussions entre les apprenants en présentiel hors du cours. Voici un passage du clavardage du 9 avril 2007 :

21:00 Abdoul Zakir Toure: alors votre journée a été cool
21:00 Abdoul Zakir Toure: j'espere
21:00 Abdoul Zakir Toure: ?????
21:01 Samar: oui zakir c'etait a la maison
21:01 Inas: oui moi aussi zakir
21:01: Adham KHATTABI vient d'arriver dans ce chat

21:02 Adham: bnsr tt le monde
21:02 Mohamed: bonsoir Adham
21:02 Samar: bonsoir adham
21:03 Omar: bsr adham
21:03 Abdoul Zakir Toure: bsr Adham
21:03 Inas: bonsoir Adham
21:04 Abdoul Zakir Toure: cool
21:04 Adham: cmt vont vos resultats
21:04 Adham: ?
21:04 Mohamed: tamam¹⁴⁶
21:04 Abdoul Zakir Toure: si tu veux causer des résultats de la FAC cetait tamam

Avant de clore cette partie consacrée aux relations interpersonnelles entre les participations, il s'avère nécessaire de souligner les interactions entre les deux types de relations (Tuteur/ Apprenants et Apprenants/Apprenants). Il s'agit d'une interférence positive entre les deux forums dans la mesure où ils ne sont pas des sphères isolés l'un de l'autre. Au contraire, les acteurs de la formation (apprenants, formateur, tuteur, etc.) ont pris l'habitude de naviguer entre les deux forums tout en sachant leurs spécificités. C'est pourquoi, l'effet des messages dans un forum peut avoir des échos dans l'autre brisant ainsi cette frontière virtuelle entre les deux forums.

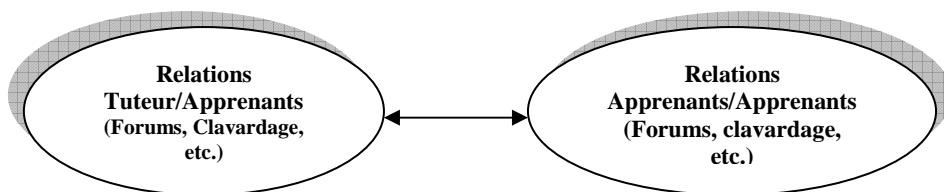


Figure 147 : La réciprocité entre les relations Tuteurs/apprenants et Apprenants/Apprenants

Prenons l'exemple de ce message où le tuteur exprime ses condoléances à un de ses apprenants qui vient de perdre une de ses proches :

¹⁴⁶ « *Tamam* » est un terme du dialecte égyptien qui signifie « excellent »

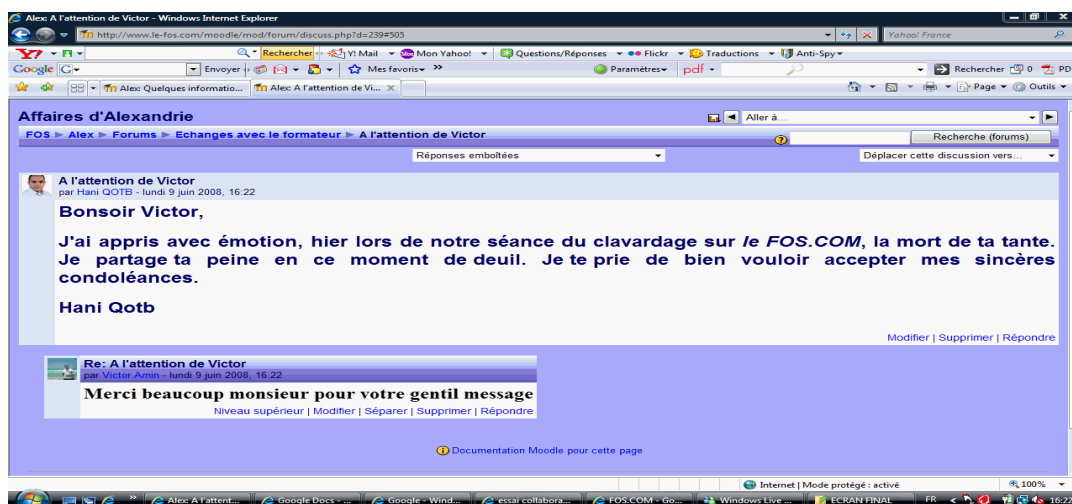


Figure 148 : Message de condoléances adressé à un apprenant

Étant donné que les apprenants consultent régulièrement le forum d'échanges avec le tuteur, ils ne tardent pas à adresser leurs condoléances à leur collègue en reprenant la formule utilisée, reflétant ainsi une acquisition lexicale même dans un forum d'échanges. Dans ce contexte, soulignons le rôle positif de l'esprit collaboratif consolidant la solidarité et la cohésion au sein de la communauté des apprenants :

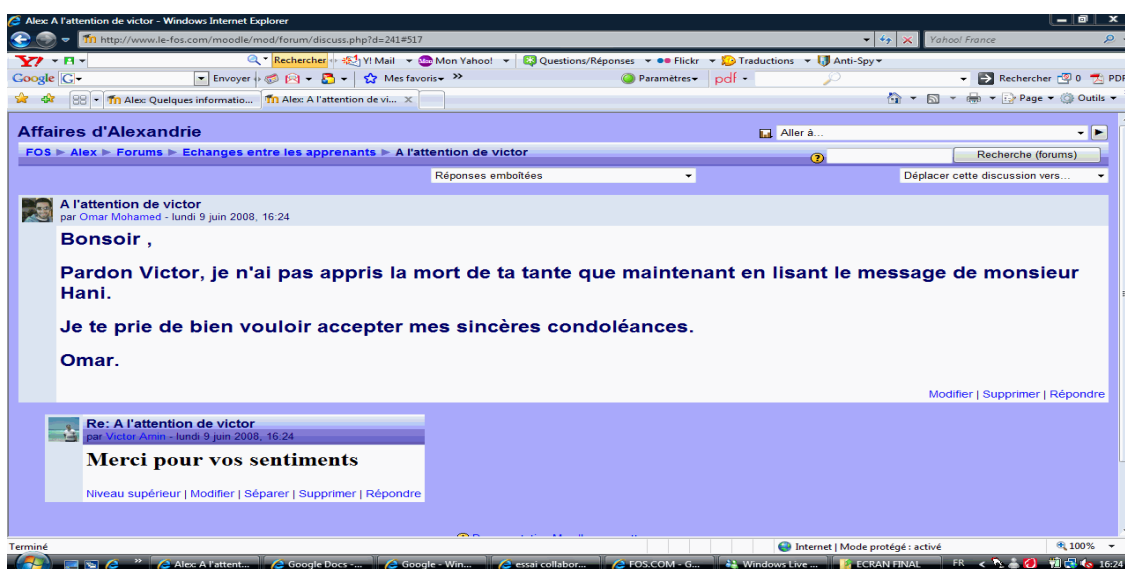


Figure 149 : Consolidation des relations interpersonnelles entre les apprenants

À travers cette présentation, nous avons mis en lumière comment la construction des relations interpersonnelles s'est développée au sein de la communauté virtuelle de la formation. De telles relations constituent une base primordiale de toute formation collaborative de FOS à distance. Grâce à des échanges multimodaux, les apprenants ont réussi à réaliser les différentes tâches collaboratives ainsi que les activités individuelles. De même,

la multicanalité de ces échanges ont permis au tuteur d'assurer efficacement ses différents rôles (guide, modérateur, conseiller, etc.). Vu la richesse de ces relations interpersonnelles, il nous paraît important de souligner sa dimension discursive dont les principales spécificités seront analysées dans les lignes suivantes.

5- Les spécificités discursives dans les échanges de la formation du FDA

La communauté virtuelle de la formation du FDA se distingue par certaines spécificités discursives qui méritent d'être mises en relief en vue de déceler ses caractéristiques principales. Rappelons que l'apprentissage collaboratif est basé essentiellement sur les échanges qui sont construits à partir des actes langagiers et interactionnels. Ceci pousse Marccocia (2002) à considérer les communautés virtuelles comme des « *communautés de paroles* ». En effet, la notion de la « *communauté de paroles* » (*speech community*) apparaît dans un article du fondateur de la sociolinguistique interactionnelle Gumperz en 1968. Selon lui, les interactions verbales sont des processus sociaux dans lesquelles les énoncés produits sont en accord avec des normes collectivement reconnues par les membres d'une communauté donnée. Labov (1972) reprend cette idée en considérant que la communauté de paroles se caractérise par le partage d'un ensemble des normes langagières et interactionnelles. Certes, dans une communauté de paroles tous les membres ne se comportent pas de la même manière mais chacun est capable de reconnaître les énoncés produits par les autres membres de la communauté. D'autres chercheurs, à l'instar de Rakotonoelina F, parlent de la *communauté discursive* qui peut se définir comme « *un groupe d'acteurs qui partagent des pratiques sociales, une compréhension des genres de textes, des contextes sociaux et des événements de communication* » (Rakotonoelina, 2002 : 189). Les membres de cette communauté se caractérisent par leur compétence discursive qui constitue « *la capacité de produire et d'interpréter des discours variés* » (Roulet, 1999 : 10). L'acquisition de la compétence discursive se fait naturellement en langue maternelle alors qu'elle fait l'objet d'un enseignement/apprentissage si l'apprenant ne vit pas dans une communauté partageant cette compétence. Dans le cadre de la formation du FDA, nous pouvons relever certaines spécificités discursives qui ont marqué les différents échanges au sein de cette communauté en ligne.

5-1 Les multiples facettes de la subjectivité du locuteur

En analysant les échanges entre les membres de la communauté discursive de la formation, nous constatons la présence de la subjectivité du locuteur, une notion capitale chez Benvéniste

(1974), notamment dans les messages produits dans les forums d'échanges. Cette subjectivité se manifeste à travers des formes linguistiques qui déterminent la possibilité de se reconnaître comme sujet :

« Toutes les langues ont en commun certaines catégories d'expression qui semblent répondre à un modèle constant. Les formes que revêtent ces catégories sont enregistrées et inventoriées dans les descriptions, mais leurs fonctions n'apparaissent clairement que si on les étudie dans l'exercice du langage et dans la production du discours. Ce sont les catégories élémentaires, qui sont indépendantes de toute détermination culturelle et où nous voyons l'expérience subjective des sujets qui se posent et se situent dans et par le langage » (Benveniste, 1974 : 67)

L'acte d'énonciation dévoile avant tout son sujet dit énonciateur avant de dire quelque chose sur le monde. Prenons l'exemple de deux messages laissés dans le *forum d'échanges avec le formateur*:

1- « Je suis vraiment désolé...je viens de remarquer l'exercice non déposé...je vous demanderez donc de bien vouloir me permettre de le déposer demain soir au plus tard....merci pour votre bonne compréhension » (Message d' A.Z, 19 mars 2007)

2- « Monsieur, j'ai essayé d'ouvrir exercice3 parce que je l'ai trouvé modifié et je n'ai pas fait cette tentative « 4 » parce que j'ai fait trois il a diminué la note moyenne » (Message de V.A, 16 mars 2007)

Dans les deux exemples précédents, nous remarquons la présence des éléments de la situation d'énonciation linguistique (Maingueneau, 2000): énonciateur, co-énonciateur, moment et lieu. Il s'agit de *l'embrayage* qui est « l'ensemble des opérations par lesquelles un énoncé s'ancre dans sa situation d'énonciation » (Ibidem : 88). Dans les deux exemples précédents, l'énonciateur est représenté par l'apprenant qui s'exprime à maintes reprises à travers le pronom personnel « je » tandis que le co-énonciateur est présent grâce au pronom personnel « vous » et à l'adjectif possessif « votre » dans le premier exemple et à la formule d'adresse « Monsieur » dans le deuxième exemple. Quant au lieu de l'énonciation, il est important de souligner que la formation se déroule à distance, donc, il s'agit de *l'Espace Éducatif* qui constitue un espace virtuel qui existe quelque part sur un serveur. Cet espace est limité grâce à un nom d'utilisateur et à un mot de passe que chaque membre de la communauté virtuelle possède pour y accéder. Cet espace virtuel est exprimé dans le premier exemple à travers « l'exercice non déposé et me permettre de le déposer » et dans le deuxième exemple à travers « ouvrir, ai trouvé modifié et ai fait ». À propos du temps de l'énonciation, il se manifeste à travers les marques de présent, de futur et de passé attachés au radical du verbe (*suis, viens de, ai essayé, ai trouvé, ai fait, etc.*). Cette subjectivité omniprésente du

locuteur se manifeste clairement dans les textes de la présentation personnelle rédigés par les apprenants au début de l'apprentissage (voir les figures 69 et 70).

Il est à noter que la subjectivité du locuteur est moins présente dans les forums thématiques et les forums d'actualité qui sont marqués généralement, à l'encontre des forums d'échanges, par la mise en retrait du sujet à travers l'effacement des indices d'énonciation. C'est le cas, par exemple, des forums portant sur la mondialisation, le chômage et la croissance économique :

- 1- « *Le terme mondialisation désigne le développement de liens d'interdépendance entre hommes, activités humaines et systèmes politiques à l'échelle du monde. Ce phénomène touche la plupart des domaines avec des effets et une temporalité propre à chacun. Il évoque aussi parfois les transferts internationaux de main-d'œuvre ou de connaissances...* » (extrait d'un texte rédigé par S.S, 24 février 2007),
- 2- « *En France, malgré d'une croissance importante, le pays subit un développement important d'un paupérisme jamais connu jusqu'alors chez les paysans venus travailler dans les usines, et principalement chez les moins qualifiés d'entre eux. En difficulté pour trouver de l'emploi régulier, ils le subirent d'autant plus durement que leur départ de leur communauté d'origine avait créé une rupture des solidarités traditionnelles.* » (extrait d'un texte rédigé par M.N, 1 mars 2007)

Dans les deux extraits précédents, nous constatons une absence totale de la subjectivité du locuteur. Un tel phénomène pourrait être justifié par deux facteurs : l'effacement du locuteur pour mettre en avant le thème traité et le phénomène de copié-collé déjà souligné plus haut. Notons aussi que l'effacement du locuteur est dû parfois à la nature de certains forums. C'est le cas des forums d'actualité où le locuteur n'est que le rapporteur des nouvelles diffusées par le journal de l'économie sur le site de TV5. C'est le cas de deux extraits suivants où le locuteur s'efface complètement en faveur de la mise en relief des nouvelles diffusées :

- 1- « *Le constructeur américain "Ford" a décidé de vendre le célèbre fabricant britannique de voiture de sport "Aston Martin" à cause de difficultés financières.* » (extrait d'un texte rédigé par O.M, 14 mars 2007)
- 2- « *la Chine poursuit sa conversion à l'économie capitaliste. L'Assemblée Nationale Populaire de Chine vient d'adopter une loi reconnaissant le droit à la propriété privée... Ce vote marque la fin de plusieurs années de débats et de controverses pour introduire la propriété privée en Chine communiste* » (extrait d'un texte rédigé par A.Z, 18 mars 2007)

Dans certains textes des forums thématiques, peu d'apprenants ont dévoilé leur subjectivité pour exprimer leurs points de vue sur le sujet traité. C'est le cas des exemples suivants :

- 1- « Enfin, je peux affirmer que la mondialisation a fait le monde comme une petite village » (extrait rédigé par V.M, 21 février 2007),
- 2- « Moi personnellement, j'ai pensé que la mondialisation et globalisation et le même mais la vérité qu'il y a une différence entre les deux.....je peux dire en brève que la mondialisation c'est l'ouverture au monde entier.» (extrait rédigé par I.E, 23 février 2007).

Après avoir souligné certains aspects de la mondialisation, les deux locuteurs ont manifesté, dans les deux exemples précédents, leur subjectivité à travers cette prise de position vis-à-vis du sujet traité. Cette prise de position est exprimée en utilisant les pronoms « moi et je » et l'adverbe « personnellement » ainsi que les verbes d'opinion « penser et affirmer ». Les deux extraits précédents soulignent une certaine subjectivité consensuelle du locuteur qui s'interpose entre d'une part, une subjectivité bien présente (voir les extraits des messages du forum d'échanges notamment de la présentation personnelle) et d'autre part une subjectivité complètement absente (voir les extraits des forums d'actualité).

5-2 L'oralité dans les échanges écrits

Au cours des échanges produits dans le cadre des forums et du clavardage, nous assistons à une certaine oralité dans les textes écrits au sein de la communauté virtuelle. La présence de cette oralité vise principalement à pallier le manque du face-à-face et l'absence de données paraverbales et non-verbales. Celles-ci jouent un rôle capital dans l'ajustement des interactions en présentiel. Lors des échanges du face-à-face, l'être humain dispose de cinq signes paraverbaux qui ont une influence sur son discours : la vitesse d'élocution (le débit), l'intensité vocale, la hauteur de voix, le schéma prosodique et les productions vocales particulières. Plusieurs recherches ont déjà montré la présence de l'oralité dans les écrits médiatisés par l'ordinateur : Colot & Belmore (1996), Yates (1996) pour l'anglais, Anis (1998) ou Panckhurst (1998) pour le français. Pour désigner cette forme d'écrit oralisé, Anis (1998) met l'accent sur le terme « *parlécrit* » tandis que Hert (1999) introduit l'idée d'une « *quasi-oralité de l'écriture* ». Pour nommer la présence de l'oralité dans les échanges écrits en ligne, Marccocia (2004) souligne plutôt « *faire du face à face avec de l'écrit* » tout en défendant son point de vue : « *Parler de face à face plutôt que d'oral permet d'éviter certaines confusions (lorsqu'on parle d'oral, de quoi parle-t-on ? Du code ? Du style ?) et, avant tout, d'identifier nettement la conversation en face à face comme cadre de référence dans lequel s'inscrit la communication médiatisée par ordinateur, avec des caractéristiques*

qui ne sont plus seulement stylistiques mais interactionnelles et communicationnelles (canaux utilisés, fonctions des messages, structuration des échanges, etc.) »

Il est à préciser que les interlocuteurs ont des difficultés à faire du face-à-face avec de l'écrit dans le cadre de la communication médiatisée par l'ordinateur à cause de l'absence des marqueurs personnels et les données paraverbales et non-verbales. C'est pourquoi, échanger par écrit en ligne pousse les internautes à recourir à certains procédés visant à représenter le verbal et le para-verbal :

- Les émoticons (*Smileys*)

Il s'agit d'une adaptation en caractères typographiques des *Smileys* qui sont des codes utilisés entre correspondants, représentant un petit visage créé à l'aide de caractères de ponctuation qui expriment l'humeur de l'émetteur d'un message (la colère, l'humeur, la joie, etc.). La principale francisation de ce terme est *binette*, recommandé par La Délégation générale à la langue française¹⁴⁷ (DGLF) et l'Office québécois de la langue française¹⁴⁸ (OQLF). Parmi ces binettes, nous en citons à titre d'exemple : 😞 (triste), 😊 (sourire), 😏 (clin d'œil), 😐 (incertain) et 😡 (fâché). Dans le cadre de la formation du FDA, certains apprenants ont recours à ces caractères spéciaux pour attirer l'attention des destinataires et pour exprimer leur état d'âme vis-à-vis du sujet abordé. En analysant les différents échanges écrits de la formation, nous constatons la présence de quatre types d'émoticons (Wilson, 1993, Moulhrons Dallies & Colin 1995 et Marccoci, 2000) :

- **Émoticons expressifs**

Ils servent à décrire l'état d'esprit du locuteur. C'est le cas de l'exemple suivant :

¹⁴⁷ Délégation générale de la Langue Française <http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/>

¹⁴⁸ Office de Langue Française : <http://www.olf.gouv.qc.ca/>

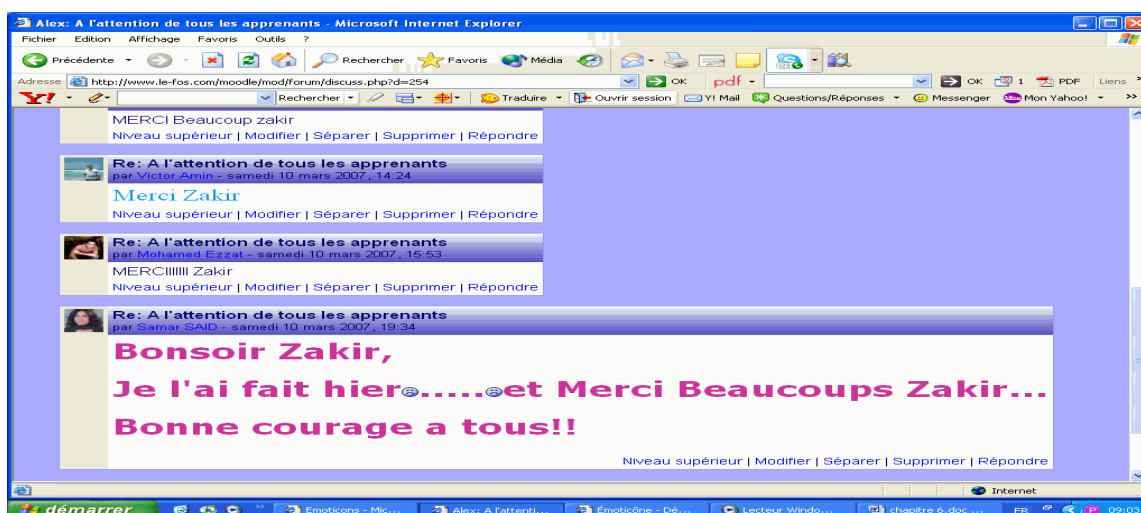


Figure 150 : La présence des émoticons dans les messages des apprenants

Cet exemple est assez significatif dans la mesure où il met en relief quatre réponses au même message. A.Z a rédigé un message d'avertissement contre le temps limité d'un exercice autocorrectif. Son message a eu quatre réponses. Dans les trois premiers messages, les apprenants remercient A.Z alors que la dernière réponse se distingue par la présence de deux binettes (☹), signe de tristesse. En fait, cette étudiante a réussi, grâce à l'utilisation des émoticons, à passer au moins deux messages implicites. D'une part, on comprend qu'elle a eu une mauvaise note pour l'exercice en question et d'autre part les cinq points de suspension séparant les deux binettes représentent un moment textuel de tristesse et de regret. La majorité d'apprenants ont recours aux émoticons pour exprimer leurs états d'esprit vis-à-vis des problèmes rencontrés au cours de la formation :

« Bonjour monsieur, je m'excuse parce je n'ai pas participé hier au clavardage..mais j'étais là depuis 9 : 19 mais je crois il y a un problème technique...parce que j'écris des messages et je ne les vois ☹ »
(Extrait du message rédigé par I.S, 13 mars 2007)

Grâce à l'émoticon expressif, l'apprenant est en mesure d'exprimer sa colère face à son problème technique qui l'empêche de participer activement aux séances hebdomadaires de clavardage de la formation.

- **Émoticons interprétatifs**

Il s'agit des *smileys* qui aident les destinataires à comprendre les énoncés produits. C'est souvent le *smiley* de « clin d'œil » qui permet de lever les ambiguïtés des énoncés ironiques et humoristiques. C'est le cas de l'exemple suivant où une étudiante veut savoir, dans le forum portant sur le chômage, si son collègue a bien compris son explication :

« Vraiment tu as compris...Merci dieu 😊 a ton service monsieur 😊 »
(extrait d'un message rédigé par I.S, 18 février 2007).

- **Émoticons permettant d'instaurer certains types de relations avec ses lecteurs.**

C'est souvent le *smiley* de « 😊 souriant » qui est à la fois une façon d'exprimer son émotion et de donner une tonalité particulière à l'échange. Prenons l'exemple du passage suivant tiré de la séance du clavardage du 5 mars 2007 :

20:13 Hani: vous voyez, je suis démocratique
20:14 Marie: bien sur mons
20:14 Adham: 😊
20:14 Samar: oui
20:14 Inas: 😊
20:14 Omar: En plus genereux et malin
20:14 Samar: 😊

Dans le passage précédent, le tuteur invite les apprenants à s'exprimer vis-à-vis des activités proposées dans le cadre de la formation. Alors, il tente d'établir une relation amicale avec ses apprenants en disant « *vous voyez, je suis démocratique* ». Les réactions des apprenants vont dans le même sens dans la mesure où ils répondent positivement à la phrase du tuteur. Mais leurs réponses sont différentes : trois apprenants utilisent la même émoticon (😊) dans le but de donner une tonalité amicale aux échanges Apprenants/Tuteur, un autre apprenant (M.N.) opte pour la rédaction d'une phrase « *bien sur mons* » et enfin O.M ajoute d'autres caractéristiques à la démocratie du tuteur : « *En plus genereux et malin* ». En fait, il se réfère à une conversation, déjà souligné plus haut, sur *Skype* où le tuteur se dit « *malin* » lors de son suivi de la participation des apprenants sur l'Espace Éducatif du *FOS.COM*.

- **Émoticons comme procédé de politesse**

Ce type d'émoticons a pour objectif de désamorcer le caractère offensant d'un message. Les apprenants ont souvent recours à ce procédé dans leurs échanges avec le tuteur en signe de respect envers lui. C'est le cas des exemples suivants :

« *merci beaucoup monsieur.....* 😊😊 » (extrait d'un message rédigé par S.S, 16 avril 2007)

« *Merci Monsieur H..... une très belle image....* 😊 » (extrait d'un message rédigé par A.Z, 8 avril 2007)

Il est à noter que le même émoticon peut avoir plusieurs fonctions sans être spécialisé dans une fonction particulière. Prenons l'exemple du *smiley* souriant « 😊 » qui peut exprimer les quatre fonctions déjà mentionnées plus haut : expressive, interprétative, procédé d'instaurer des relations et enfin procédé de politesse. Marccocia établit des relations entre les fonctions des *smileys* et certaines conventions stylistiques

« *Les smileys ne renvoient donc pas qu'à des conventions stylistiques et on peut effectivement rapprocher ces quatre fonctions de celles du non verbal et du paraverbal dans la communication en face à face. La fonction expressive du non verbal et du paraverbal se fonde sur l'expression faciale des émotions de base (décrites par Ekman 1993). La fonction interprétative du non verbal renvoie à ce que Cosnier, par exemple, appelle la « mimogestualité connotative », qui participe à la constitution et à l'interprétation des énoncés. Par ailleurs, la communication non verbale et paraverbale contribue toujours au maintien de la relation et à la synchronisation interactionnelle (par le rôle des régulateurs, par exemple). » (Marccocia, 2004).*

Il paraît important de souligner que certains locuteurs ont pris l'habitude d'utiliser systématiquement des émoticons dans leurs échanges au sein de la communauté virtuelle à tel point qu'ils maîtrisent leurs différentes fonctions.

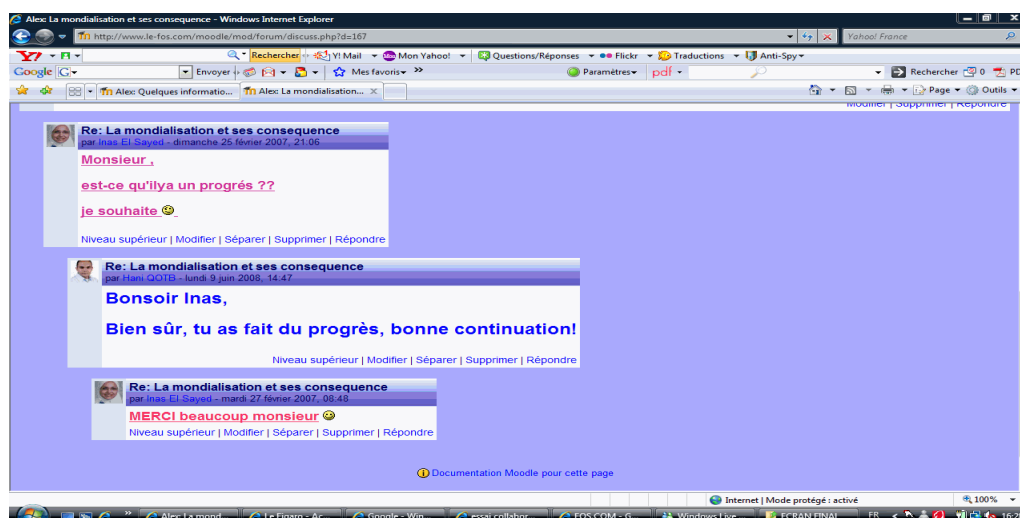


Figure 151 : L'utilisation des émoticons dans les échanges avec le tuteur

Dans l'exemple précédent, une étudiante (I.E) demande à son tuteur si elle fait du progrès au cours de la formation. Vu qu'elle n'en est pas certaine, elle a recours à un émoticon pour exprimer son incertitude (😬). Une fois qu'elle a eu une réponse positive de la part du tuteur, I.E exprime sa joie et son remerciement en changeant l'émoticon utilisé (😊). De tels exemples indiquent clairement comment les apprenants ont réussi à utiliser des émoticons dans plusieurs situations différentes en vue de *faire du face-à-face avec de l'écrit*. Un tel procédé a donné certes de l'oralité aux échanges écrits en ligne dans le cadre de la formation.

- La ponctuation expressive

La ponctuation des échanges écrits se distingue non seulement par ses combinaisons graphiques mais aussi par ses valeurs expressive, émotive et affective. Il s'agit des conventions habituellement utilisées pour donner une dose de l'oral aux écrits échangés en ligne. Citons à titre d'exemple le redoublement du point d'exclamation, du point d'interrogation, les points de suspensions, etc. Voici des extraits tirés de la séance de clavardage menée le 26 février 2007 :

1-« 20:50 Omar: 2 actualites ou??? »

2-« 20:54 Hani: rédigez vos textes en utilisant vos propres mots!!!! »

Dans les deux exemples précédents, le redoublement du point d'interrogation de la ponction expressive est assez significatif. Dans le premier exemple, O.M s'attache à savoir dans quel forum il doit rédiger les deux nouvelles d'actualité. Vu que plusieurs personnes interviennent en même temps sur *le chat*, O.M a répété le point d'interrogation pour attirer l'attention des autres sur sa question. Quant au deuxième exemple, il s'agit du tuteur qui a conseillé ses apprenants de rédiger des textes dans les différents forums en utilisant leur propre vocabulaire afin de lutter contre le phénomène du copié-collé déjà souligné dans ce chapitre. Le redoublement de point d'exclamation exprime à la fois l'insistance sur ce point tout en attirant l'attention des apprenants. Notons que les apprenants utilisent à maintes reprises la ponctuation expressive dans leur forum d'échanges : Prenons le cas de l'exemple suivant :

-« Bonsoir Ramyyyy, svp peut-tu m'envoyer la réponse de la demande du commande de votre entreprise ?????????? » (Message rédigé par S.S, 3 mars 2007).

Pour comprendre la fonction de la ponction dans cet exemple, il paraît nécessaire de le contextualiser dans le déroulement de la formation. Les différentes entreprises créées par les quatre groupes ont pris l'initiative d'échanger des lettres sur des commandes faites selon les

besoins de chaque entreprise. Alors S.S (G3) a envoyé un message de commande à l'entreprise de R.E (G4) pour lui demander des ordinateurs. Mais jusqu'au 3 mars S.S n'a pas eu de réponse de la part du G4 alors qu'elle devait déposer le devoir collaboratif le 5 mars. C'est pourquoi, elle a envoyé ce message en vue de précipiter la réponse de R.E. Pour ce faire S.S a recours à la ponctuation expressive en redoublant la dernière lettre du prénom de R.E « y » et le point d'interrogation pour exprimer l'urgence de sa demande. Le recours au redoublement de certaines lettres est un procédé récurrent dans les échanges écrits visant à exprimer une forte oralité. Soulignons les exemples suivants :

-« Nous sommes le GROUPE (3) de Samar et Inas, nous avons déposé notre travail de l'entreprise et nous avons finiiiiiiiiiiiiiiiiiiii BON COURAGE a TOUSSSSSSSSSSSS..... »

Dans l'exemple précédent, l'apprenant (S.S) a réussi à exprimer sa joie d'avoir finir son travail collaboratif en donnant une dimension orale à son message à travers le redoublement de deux lettres (*i* et *s*) dans (*fini* et *tous*). Un tel procédé permet à l'internaute de rendre sa production écrite à la fois vivante et dynamique

- L'autoportrait

Dans le cadre des échanges écrits, certains apprenants ont tendance à personnaliser leurs messages en vue de se distinguer par rapport aux autres. D'où l'appellation des autoportraits qui « permettent de limiter l'anonymat des auteurs de messages et d'en donner l'illusion. » (Marccocia, 2004). Ainsi, certains apprenants ont essayé de se créer des autoportraits à travers l'utilisation d'une seule couleur pour rédiger leurs différents messages. C'est le cas de V.E qui a l'habitude d'utiliser la même couleur dans ses textes écrits dans les différents forums :

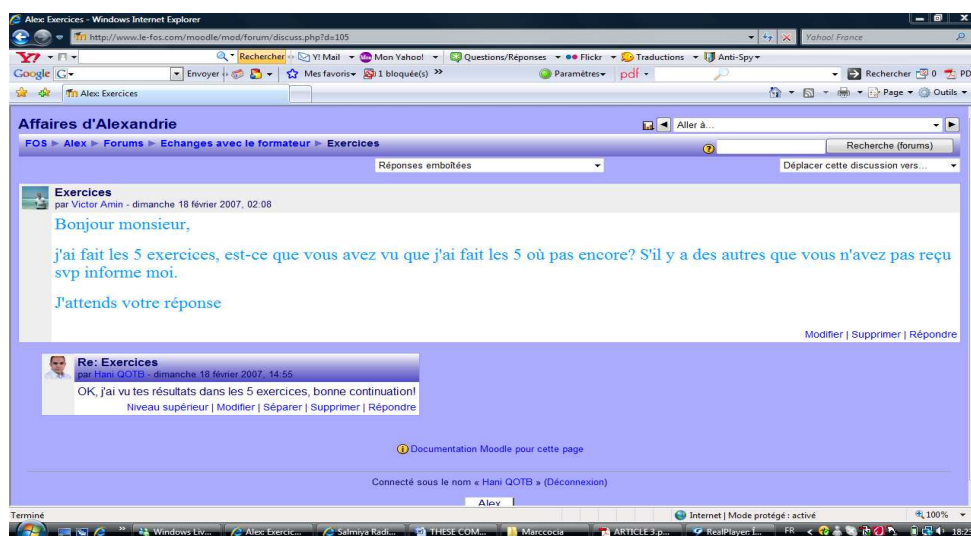


Figure 152 : Un apprenant se crée un autoportrait à travers la couleur de ses messages

La personnalisation de la couleur des messages de V.A permet aux lecteurs de reconnaître leur locuteur sans lire sa signature. Un tel procédé est également suivi par S.S qui prend l'habitude de rédiger ses messages en rose. Il est à préciser que la présence de la photo de l'apprenant accompagnée de son message contribue certainement à personnaliser les textes rédigés dans les différents forums. Malgré la présence de ces signes personnels du locuteur, ce dernier s'attache parfois à signer ses messages en vue d'avoir une personnalisation maximale de ses messages. C'est le cas de l'exemple suivant de R.E (7 mars 2007) :

« GROUPE 4
R & M 😊 »

- Les capitales

Selon la nétiquette, la présence des capitales repose sur une convention d'interprétation des messages écrits selon laquelle les capitales ont une représentation para-verbal. En écrivant certaines lettres ou le texte entier en capitale, le locuteur fait connaître à ses interlocuteurs sa volonté de crier pour exprimer son état d'esprit. À travers ce procédé, nous constatons une amplification du verbale par l'accentuation linguistique. Parmi les nombreux messages produits dans les différents forums, nous pouvons citer l'exemple suivant :

« JOYEUSE FETE DE PAQUES A TOUTES ET A TOUS 😊 »
(A.Z, 8 avril 2007)

Dans l'exemple précédent, nous remarquons qu'A.Z a écrit son message entier à la fois en lettres capitales et en gras pour souhaiter « *joyeuse fête* » à ses pairs qui célèbrent les Pâques. L'utilisation des capitales accompagnées d'un émoticône « souriant 😊 » a pour but d'amplifier le verbal exprimé par ce message. Pour répondre aux messages de vœux à l'occasion de Pâques, M.N a suivi le même procédé en ajoutant l'aspect italique :

-« **MERCI BEAUCOUP INAS** » (Message rédigé par M.N, 9 avril 2007).

À travers ces deux exemples représentatifs, nous avons montré comment les apprenants ont mis en pratique le procédé des lettres capitales pour amplifier du verbale dans leurs textes écrits.

- La « citation automatique »

Il s'agit d'un procédé qui permet d'inscrire la communication écrite médiatisée par l'ordinateur (CEMO), notamment celle de forums, dans le cadre de la conversation (Mondada, 1999). La fonctionnalité de forums rend visible la dynamique conversationnelle à

travers la structuration d'écrits numériques. L'utilisation de certains logiciels ou de plateformes permet une insertion automatique de discours rapporté. Dans le cadre de différents forums de la formation du FDA, lorsqu'un locuteur répond à un message, une procédure automatique permet d'insérer le message initial dans son propre message en produisant ainsi une forme particulière de discours rapporté. « *Ces citations correspondent à des formes de discours rapportés au style direct, et se distinguent du message dans lequel elles sont rapportées par un chevron en début de ligne jouant le même rôle que les guillemets dans le discours rapporté à l'écrit* » (Marccocia, 2004). Cette procédure automatique aboutit à avoir une temporalité qui respecte l'ordre chronologique de la production des messages. C'est le cas de l'exemple suivant :



Figure 153 : La citation automatique dans les forums d'échanges

En lisant l'exemple précédent, nous assistons à une conversation qui se déroule en temps différé selon un système de tours de rôle réalisés grâce à l'enchâssement de différents messages. Une telle procédure a pour objectif de contextualiser les messages et de les intégrer dans un cadre participatif et par conséquent dans un dynamisme argumentatif. Celui-ci est aussi interactionnel dans la mesure où il favorise les échanges entre les groupes collaboratifs comme le montre l'exemple suivant :

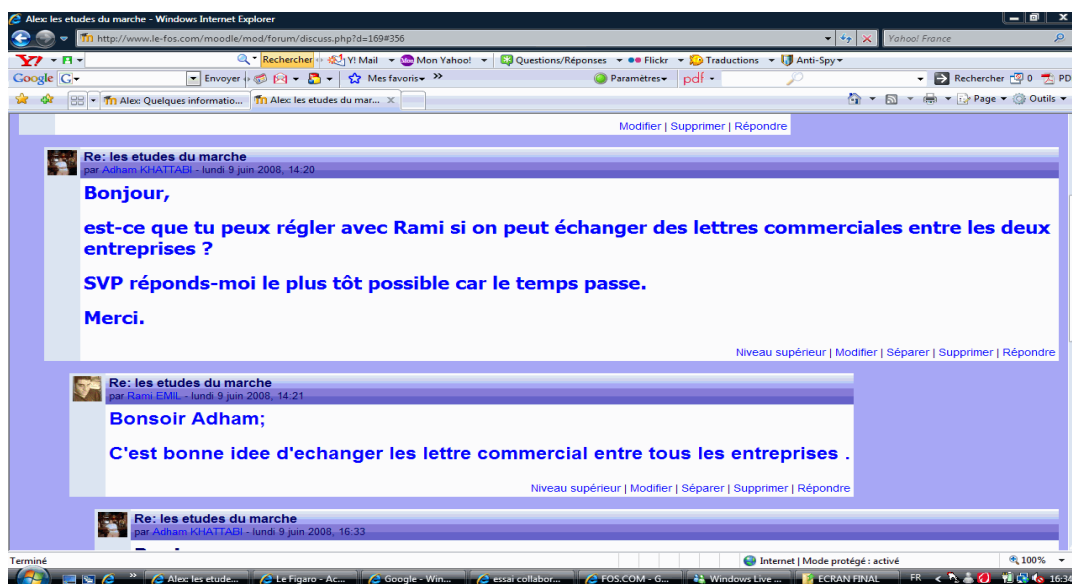


Figure 154 : Le dynamisme argumentatif dans les échanges des apprenants

Voilà donc comment les participants à la formation ont mis en pratique ces différents procédés langagiers qui leur ont permis de donner de l'oralité ou plutôt de « *faire du face-à-face avec de l'écrit* » dans les échanges produits dans les forums et le clavardage. Malgré que la formation du FDA se déroule à distance, les fonctions d'émoticons (expressif, interprétatif, etc.), la ponctuation expressive, l'autoportrait, les capitales et les citations automatiques donnent aux apprenants la possibilité de pallier leur absence physique tout en rendant leurs échanges à la fois vivants, dynamiques et interactionnels.

5-3 Une temporalité discursive à trois vitesses

Les échanges discursifs de la formation du FDA se caractérisent par des temporalités différentes qui caractérisent les nombreuses situations de l'énonciation. « *La localisation temporelle en français s'effectue essentiellement grâce au double jeu des formes temporelles de la conjugaison verbale, et des adverbes et locutions adverbiales* » (Kertbrat-Orecchioni, 1997 : 46). En analysant les différentes productions discursives dans la formation, nous nous rendons compte qu'elles sont marquées par trois temporalités différentes. La première concerne la temporalité directe (synchrone) qui se fait en temps réel. Dans le contexte de la formation, les interlocuteurs sont présents dans le cadre des discussions sur *Skype* où le locuteur prend la parole tandis que son allocutaire l'écoute dans l'attente d'avoir son tour de parole pour devenir à un moment donné locuteur. Rappelons ce passage de guidage qui constitue un cas représentatif des échanges menés sur *Skype* entre le tuteur et ses apprenants :

- 1- **T** : lancez le site / du fos com
- 2- **Etu 1** : [oui monsieur \

- 3- **Etu 2** : [ok monsieur \
- 4- **T** : et cliquez sur l'espace éducatif. ok /
- 5- **Etu 1** : oui \
- 6- **T** : connectez-vous / est-ce que vous êtes connectés /
- 7- **Etu1** : ok monsieur. oui

Dans l'extrait précédent, nous remarquons que les interlocuteurs (tuteur et apprenants) assurent une situation d'énonciation directe qui se déroule en temps réel. Dans le premier énoncé, c'est le tuteur qui assure le rôle de locuteur qui s'adresse à ses allocutaires en disant « lancez le site du fos.com ». Les apprenants deviennent à leur tour des locuteurs lorsqu'ils prennent la parole pour répondre positivement à la demande de leur tuteur « oui monsieur » et « ok monsieur ».

La deuxième temporalité dans les échanges de la formation est quasi-directe ou quasi-synchrone. Ce type de temporalité a marqué les différentes séances de clavardage. En fait, il s'agit d'une situation d'énonciation assez particulière dans la mesure où les interlocuteurs partagent la même salle de clavardage et échangent des énoncés par le biais de leur clavier. Dans ce contexte, certains interlocuteurs peuvent parfois quitter la situation d'énonciation tout en restant connectés sur le clavardage. Ils peuvent quitter leurs claviers pour répondre au téléphone, ouvrir la porte, etc. Dans ce cas, leurs co-énonciateurs ne sont pas capables de tenir compte de leur absence. D'où l'émergence de cette situation d'énonciation dont la temporalité est quasi-directe. Prenons le cas du passage suivant tiré d'une séance de clavardage menée le 26 février 2007 :

21 :04 Adham : rami ?
21 : 04 : Rami : bsr zakir ?
21 : 05 : Abdoul Zakir Toure : Inas
21 : 05 : Abdoul Zakir Toure : bsr Rami
21 : 05 : Inas : Oui Zakir
21 :05 : Adham : ramii
21 :06 : Rami EMILE a quitté ce chat

Dans le passage précédent, un locuteur (Adham) a tenté d'appeler un des interlocuteurs présents sur le clavardage (Rami) en tapant son prénom suivi d'un point d'interrogation (*Rami ?*). Mais ce dernier était en train de saluer un autre interlocuteur (*bsr zakir*). Mais Zakir était, à son tour, occupé d'appeler un autre interlocuteur (Inas). C'est vrai que les trois interlocuteurs (Adham, Rami et Zakir) sont connectés sur la même salle de clavardage mais ce passage nous montre qu'ils ne partagent pas une situation d'énonciation directe. Alors, Zakir a mis une minute pour saluer Rami, ce qui signifie que tous les deux sont dans une situation

d'énonciation quasi-directe. Par contre, les tentatives d'Adham d'appeler Rami ont échoué dans la mesure où ce dernier a fini par quitter le clavardage sans lui donner aucune réponse.

Reste à noter la temporalité différée qui marque les échanges écrits effectués dans le cadre de différents forums proposés dans le cadre de la formation. « *Il n'en va pas de même dans l'énonciation différée, dont la caractéristique essentielle est justement que le temps de l'énonciation n'est plus commun au locuteur et à l'allocutaire* » (Perret, 1994 : 12) La temporalité des forums est distinguée par trois aspects principaux par rapport aux échanges en présentiel (Mompaaen, 2006) :

- La permanence de l'affichage (pas de volatilité des échanges comme dans le clavardage)
- L'asynchronicité : le temps des échanges est décalé, ce qui permet aux personnes déconnectées de participer ultérieurement aux échanges,
- Le temps est élastique : les échanges ne sont pas forcément linéaires, on peut revenir en arrière, relire une partie, sauter une autre, etc. permettant ainsi une souplesse temporelle aux participants aux échanges.

Ces trois caractéristiques permettent aux interlocuteurs de participer à la situation d'énonciation selon leur disponibilité temporelle. Alors leur présence physique ou virtuelle n'est plus nécessaire pour que les différents énoncés soient reçus par les allocutaires ciblés.



Figure 155 : Une situation d'énonciation marquée par une temporalité différée

Il est à préciser que cette temporalité différée permet aux interlocuteurs d'avoir une certaine souplesse temporelle lors de leur participation dans les différents forums de la formation. Un autre effet est à retenir, il s'agit de l'absence de la spontanéité dans les situations

d'énonciation d'une temporalité différée. Or, les interlocuteurs prennent le temps nécessaire pour réfléchir avant de rédiger leurs messages. Par contre, les situations d'énonciation directe (sur *Skype*) ou quasi-directe (sur le clavardage) exigent une réponse rapide de la part des interlocuteurs en vue de maintenir la situation de l'énonciation. (cf. les différents extraits tirés des séances de clavardage et ceux de discussion sur *Skype*).

5-4 Le « polylogue » dans les forums d'échanges

Il semble important aussi de souligner l'aspect *polylogue* dans les différents textes produits dans les forums de la formation. En fait, la polyphonie est définie comme « *co-production du sens en discours à partir du primat de la relation interlocutive* » (De Nuchèze, 1998 : 38) Dans le cadre de formations à distance, plusieurs études ont été menées sur la polyphonie dans les forums. « *Dans un forum de discussion, il est impossible de sélectionner un destinataire. Toute intervention est «publique», lisible par tous les participants au forum, même si elle se présente comme la réaction à une intervention initiative particulière. L'aparté est impossible : le polylogue est la forme habituelle du forum et le multi-adressage en est la norme* » (Maccoccia, 1998 : 17) De son côté, Mangenot (2002) considère que l'aspect *polylogue* est une des caractéristiques principales de cette communication asynchrone. Du point de vue linguistique, l'ensemble des messages de forums concourt à construire un discours collectif grâce aux interventions des participants.

Dans ce contexte, Sidir et al. (2006) mettent en relation les forums de discussion et le récit polyphonique (Jakobson, 1973, Mourlhon-Dallies et al., 2004). Sidir et al. précisent que le nouveau discours collectif est défini par un lieu (forum en ligne), une durée et des intervenants. Dans le cadre de la formation du FDA, nous constatons l'aspect de «*polylogue*» à travers la nature des forums qui sont à la fois publics et ouverts à tous les participants à la formation (*forums d'échanges, forums thématiques et forums d'actualité.*). Certains locuteurs affirment la polyphonie des forums à travers certaines formules d'adressage utilisées au début des messages. Nous en citons à titre d'exemple :

- 1- « *CoUcouU a tous et a toutes,* 😊 (A.Z, 7 février 2007)
- 2-« *Bonsoir à tous...* » (S.S., 27 mars 2007)
- 3-« *Bonsoir tout le monde* » (R.E, 4 mars 2007).
- 4-« *Bonjour tout le monde* » (le Tuteur, 20 février 2007).

Soulignons qu'au sein de cette polyphonie, certains locuteurs adressent leurs messages spécialement à des groupes ou à personnes particulières. Alors, ils sont amenés à changer

leurs formules d'adressage. C'est souvent le cas des apprenants qui s'adressent au tuteur ou lors que ce dernier rédige un message à l'attention à un apprenant particulier:

- 1-« *Bonjour Zakir* » (le tuteur, 19 mars 2007)
- 2-« *Bonjour Adham* » (le tuteur, 12 mars 2007)
- 3-« *Bonjour Omar et Mohamed Anwar* » (le Tuteur, 18 février 2007)
- 4-« *Bonjour Monsieur* » (I.S, 13 mars 2007)

Il est à préciser que cette polyphonie dans les forums d'échanges aboutit à animer un cadre participatif (Marccocia, 2002) dans lequel les interlocuteurs sont amenés à réaliser une écriture collective marquée par son dynamisme. « *Un forum de discussion peut donc être dynamique défini comme un document numérique dynamique et collectif* » (Ibidem). Dans le cadre de la formation du FDA, nous remarquons ce dynamisme collectif notamment dans les forums d'échanges entre les pairs ou avec le tuteur (voir les différents exemples proposés dans la partie consacrée à la construction des relations interpersonnelles). Par contre, ce dynamisme collectif est quasiment absent dans les forums thématiques ou dans celui d'actualité. Nous avons déjà souligné que les échanges écrits dans les forums thématiques et d'actualité sont dans la plupart des cas bidirectionnels (Apprenants/Tuteur). Parmi les rares exemples de la polyphonie dans les forums thématique, nous pouvons citer l'exemple suivant :

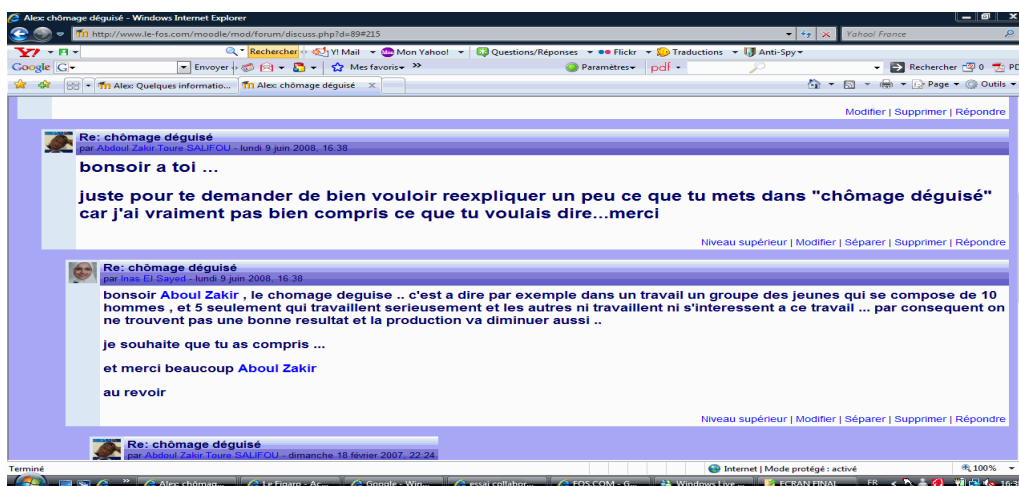


Figure 156 : Un exemple de la polyphonie dans un forum thématique

Rappelons que cette absence de la polyphonie dans ces forums est due au fait que les apprenants considèrent que les forums thématiques et d'actualité considèrent comme une activité purement individuelle, ce qui n'a pas permis malheureusement de réaliser une réflexion collective sur les thèmes proposées.

5-5 La faible présence de l'alternance codique dans les échanges

Selon Gumperz (1982) l'alternance codique (*code-switching*) peut être définie comme la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. L'alternance codique peut prendre trois formes principales :

- **Intraphrastique** : il s'agit des structures syntaxiques appartenant à deux langues qui coexistent à l'intérieur d'une même phrase,
- **Interphrastique** ou **phrastique** : il s'agit d'une alternance de langues au niveau de phrases ou de fragments de discours dans les productions d'un même locuteur ou dans les prises de paroles entre les interlocuteurs,
- **Extrasphrastique** : lorsque les segments alternés sont des expressions idiomatiques ou des proverbes.

Dans le cadre de la formation du FDA, les apprenants sont invités à utiliser uniquement le français dans tous leurs échanges (forums, clavardage et sur *Skype*) et dans les différentes activités (travaux collaboratifs, forums thématiques, etc.). Une telle contrainte a pour objectif d'inciter les apprenants à réaliser une utilisation maximale de la langue cible. C'est pourquoi, la langue maternelle des apprenants (l'arabe et le bariba) est complètement exclue tout au long de la formation. Pourtant, nous constatons une faible présence de l'alternance codique notamment dans les échanges Apprenants/Apprenants. Prenons l'exemple du passage suivant tiré d'un clavardage du 12 février 2007 entre deux apprenants :

8:37 Samar: heyyyyy
8:37 Omar: c'est fini samar
8:37 Samar: oui
8:38 Samar: bas ana a3adt shewayaya lama kont f el koleya
8:38 Samar: w makamltsh el mohadra
8:38 Omar: 2alou eih????
8:38 Samar: 7asebona allah w ne3ma al wakeel
8:39 Omar: samar j'espere q'on doit parler en francais
8:39 Samar: ca vaaaa
8:40 Samar: il faut cette semaine de parler
8:40 Samar: du chomage
8:40 Samar: les causes ,consequences et solutions
8:40 Samar: aussi
8:41 Samar: et le deposer sur le forum du chomage
8:41 Omar: une nouvelle forume
8:42 Samar: oui monsieur omar
8:43 Samar: et pour les 5 exercices
8:43 Samar: tu les sais
8 :43 Omar : oui
8 :44 Omar : samar parle moi sur le msn

8 :44 Samar : on va faire quoi ??????????????

Selon le passage précédent, comme Omar avait des cours à l'Université d'Alexandrie, il n'a pas assisté à la séance de clavardage organisée tous les lundis à 20h (heure de France). Alors, il discute avec sa collègue Samar qui était présente au cours de cette séance. Ce passage est marqué par une alternance codique *interphrastique* du français et du dialecte égyptien. La conversation commence en français mais c'est Samar qui prend l'initiative de discuter en dialecte égyptien, ce qui a amené Omar à répondre en utilisant la même langue de son interlocuteur. Pour souligner les phrases de l'alternance codique, nous les avons rédigées en gras. Il s'agit de quatre interventions dont la traduction pourrait être ainsi :

18:38 Samar: mais j'ai raté un peu quand j'étais à la fac

18:38 Samar: et je n'ai pas assisté au cours jusqu'au bout

18:38 Omar: Qu'est-ce qu'ils ont dit ?

18:38 Samar: nous nous en remettons à Dieu

Notons que dans la dernière phrase en dialecte égyptien de Samar (*nous nous en remettons à Dieu*), elle ne répond pas à la question d'Omar (*Qu'est-ce qu'ils ont dit ?*) mais elle continue son intervention comme s'elle était dans un monologue pour exprimer sa fatigue. Nous pensons que la présence de ce passage d'alternance codique est due à deux facteurs principaux. Le premier est l'absence du tuteur qui a permis aux interlocuteurs d'avoir un espace quasi-privé où ils ont la possibilité de choisir leur langue de communication (le dialecte égyptien). Quant au deuxième facteur, il s'agit de l'habitude des apprenants de dialoguer en ligne (par exemple sur le *MSN*) où ils gardent leur langue maternelle comme une langue de communication. Après quatre phrases produites en arabe égyptien (3 de Samar et une seule d'Omar), ce dernier se rend compte que leur conversation pourrait être lue par le tuteur. Alors Omar demande à Samar de reprendre leur conversation en français. Nous assistons donc à une sorte d'autosurveillance ou d'autocensure qui se crée chez les apprenants. Un tel phénomène mérite d'être souligné pour comprendre les effets des TIC sur les interactions Apprenants/Apprenants. Dans le cadre d'apprentissage en présentiel, les apprenants ont généralement la liberté de choisir, hors de cours, leur langue de communication sans aucune contrainte de la part d'enseignant. Par contre, dans le cadre de formations à distance, les TIC dotent l'enseignant ou le tuteur de certains outils qui lui permettent de suivre, voire surveiller tous les échanges qui se déroulent au sein de l'espace virtuelle consacré à l'apprentissage. Pour échapper à la surveillance du tuteur, Omar finit par

demander à son interlocuteur de poursuivre leur dialogue sur le *MSN* pour avoir plus de liberté dans leurs interactions.

5-6 Des abréviations de certains termes

Pour définir une abréviation, le *Dictionnaire des sciences du langage* souligne « *Le terme d'abréviation est fréquemment employé de manière très générale pour désigner tout type de réduction formelle d'un segment linguistique* » (Neveu, 2004 : 8) Le même dictionnaire distingue plusieurs types d'abréviation à savoir : *réduction graphique d'une unité lexicale*, *réduction par siglaison d'une unité polylexicale* et *réduction par troncation d'un morphème, d'une syllabe ou d'un groupe syllabique*. Le recours aux abréviations par certains apprenants a marqué certains écrits notamment ceux qui ont été produits dans le cadre de clavardage. Ils ont souvent tendance à faire une réduction graphique d'une unité lexicale. Nous relevons par exemple les cas suivants : *msr*, *mons*, *mr*, *ms* et *mos* pour «*Monsieur*», *diff* pour «*difficile*», *moh* pour «*Mohamed*», *par ex.* pour «*par exemple*», *ex* pour «*exercice*», *bcp* pour «*beaucoup*», *docs* pour «*documents*», etc. Dans certains cas, nous trouvons des cas d'une réduction par siglaison d'une unité polylexicale comme par exemple *svp* pour «*s'il vous plait*» et *cad* pour «*c'est-à-dire*».

À travers cette présentation, nous avons essayé de mettre en lumière les principales spécificités discursives qui ont marqué les différents échanges de la formation du FDA. Certes, la formation se déroule à distance mais ceci n'a pas empêché les membres de la communauté virtuelle (tuteur et apprenants) d'affirmer leur subjectivité dans les différents échanges. De même, cette communauté a réussi à «*faire du face-à-face avec l'écrit* » pour reprendre les termes de Marccocia (2004), grâce à l'utilisation de certains procédés (émoticons, lettres capitales, ponctuation expressive, etc) déjà soulignés à l'appui des exemples tirés de la formation. Nous avons montré aussi comment le recours aux TIC dans la formation a créé trois types de temporalité discursive dans les différents échanges : temporalité synchrone ou directe (sur *Skype*), temporalité quasi-synchrone (sur le clavardage) et une temporalité asynchrone ou différée (les forums). De même, nous avons remarqué la présence de «*polylogue*», notamment dans le cadre des forums d'échanges, qui a favorisé un dynamisme collectif au sein de la communauté d'apprentissage. Quant à l'alternance codique dans la formation, elle est quasiment absente, pourtant le cas analysé plus haut est assez significatif dans la mesure où il montre comment les TIC peuvent influencer le choix de la langue de communication même pendant l'absence du tuteur. Reste à souligner que cette

analyse discursive est loin d'être exhaustive d'autant plus que le corpus de la formation mérite une étude plus approfondie qui fera l'objet d'une des perspectives de cette recherche.

6- L'évaluation de la formation

Il s'agit d'une étape importante dans le déroulement de la formation collaborative à distance du français des affaires. L'évaluation vise, d'une part, à savoir si ces cours de FOS en ligne a réalisé ses objectifs visés (voir la fiche descriptive de la formation) et à déterminer, d'autre part, le niveau des compétences que chaque apprenant a acquises. Dans ce contexte, le *Cadre Européen Commun de Références (CECR)* souligne l'évaluation communicative qui est appliquée dans l'enseignement/apprentissage basé sur des besoins. C'est le cas des cours de FOS qui prennent comme point de départ les besoins de ses apprenants (voir chapitre 3).

*« Dans l'évaluation communicative en contexte d'enseignement et d'apprentissage centrés sur les besoins, on peut faire valoir que les distinctions entre **Savoir** (centré sur le contenu du cours) et **Capacité** (centrée sur l'utilisation en situation réelle) devraient, idéalement, être infimes. Lorsque l'évaluation du savoir teste l'utilisation pratique de la langue dans des situations significatives et tend à présenter une image équilibrée de la compétence qui se manifeste, elle a une dimension de capacité. Ce test a une dimension de savoir lorsque l'évaluation de la capacité se fait par des tâches langagières et communicatives fondées sur un programme connu approprié, donnant à l'apprenant l'occasion de montrer ce à quoi il est arrivé plutôt que de l'exposer au hasard de tâches qui, pour des raisons vraisemblablement inconnues, départagent les forts et les faibles. »*

(CECR, 2000 : 139)

Pour évaluer les travaux et les compétences des apprenants, le concepteur a recours à plusieurs types d'évaluation. Il est à noter que l'évaluation de la formation à distance du français des affaires s'est avérée une tâche difficile vu les différentes activités proposées tout au long de trois sessions collaboratives. Pour faciliter cette tâche évaluative, le concepteur a appliqué la grille d'évaluation d'une formation collaborative de FOS déjà proposée (voir chapitre 4)

6-1 L'évaluation des travaux collaboratifs

D'abord, c'est le formateur a assumé l'évaluation des travaux collaboratifs qui représentent 40% de la note finale de la formation. Il applique deux types d'évaluation : sommative et directe. Au terme de chaque session, c'est l'enseignant qui se charge d'évaluer les différentes parties des devoirs collaboratifs. Quant aux critères de cette évaluation sommative, il s'agit de la qualité de contenu fourni, son organisation, sa qualité linguistique (lexique, syntaxe,

orthographe, etc.), sa présentation et dans quelle mesure réalise-il la tâche collaborative demandée ? À la suite de la correction de chaque devoir collaboratif, le tuteur dépose les travaux corrigés sur l'Espace Éducatif. Le dépôt régulier des travaux corrigés permet aux apprenants de se rendre compte de leurs erreurs grammaticale, lexicale, syntaxique, etc. De même, le tuteur s'attache à souligner ses commentaires et ses remarques sur ces travaux dans un message adressé aux apprenants dans le cadre du forum *Échanges avec le formateur*. Lors de ses commentaires, le tuteur met en relief les points positifs de travaux collaboratifs tout en précisant aussi les autres points à améliorer dans les prochains devoirs.

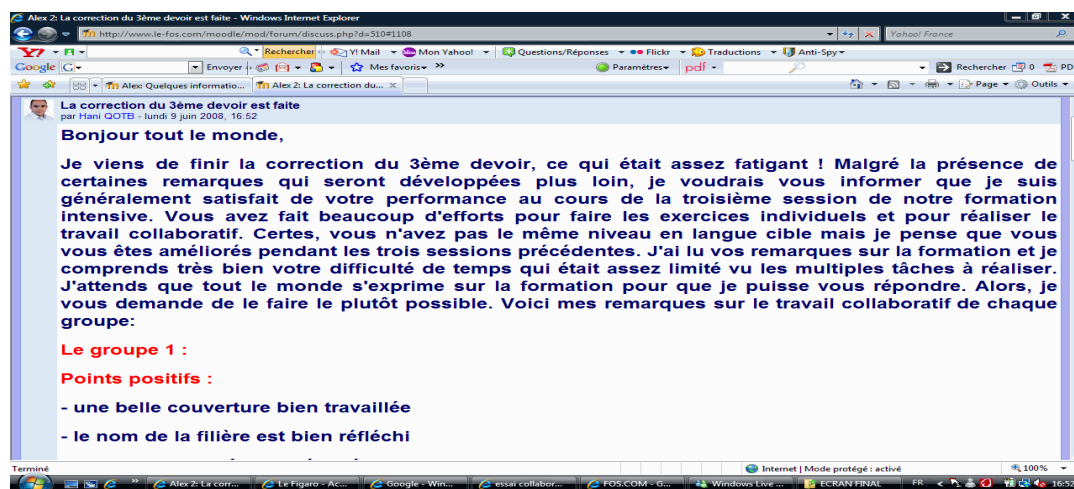


Figure 157 : Un des commentaires du tuteur sur les travaux des apprenants

Au terme de chaque session, le tuteur a recours aussi à l'évaluation interactive en incitant ses apprenants à s'exprimer sur la session précédente dans le but de savoir leurs points de vue, leurs difficultés, leurs propositions, etc.

-« *Bonjour tout le monde, Voilà la première session touche à fin. Je sais que tout le monde a bien travaillé pour réaliser ses tâches individuelles et collaboratives. C'est pourquoi, j'invite tout le monde à exprimer ses points de vue vis-à-vis de la formation collaborative : ses remarques, proposition, difficultés rencontrées, etc. Je compte prendre en considération vos opinions lors de la deuxième session qui commence le 5 mars. A vos plumes !* » (Message rédigé par le tuteur le 4 mars 2007)

Une telle démarche vise à prendre en compte les différentes opinions lors de l'élaboration des sessions suivantes (évaluation interactive). Voici un de ces témoignages recueillis sur le forum *d'Échanges avec le formateur* :

- « *Bonjour Monsieur, Tout d'abord, je voudrais vous remercier pour votre effort qui nous a vraiment aidé à améliorer notre niveau de français ainsi que nos habilités de recherche. La première session était pleine d'activités et de collaboration. Un point qui m'a personnellement intéressé était l'actualité économique qui dépendait du journal de l'éco de TV5 Monde. Ce forum m'a donné la chance de voir cette chaîne française sur la Toile et en plus consulter d'autres programmes de la même chaîne autant attirants. Les exercices auto correctifs étaient une nouvelle expérience pour moi lors de laquelle j'ai gagné beaucoup d'informations sur monde de l'entreprise. Assez créatif était le*

devoir de cette semaine. Nous avons, en groupes, collaboré sur la plate-forme, voire Skype. »
(Message d'A.K, rédigé le 6 mars 2007)

Cette évaluation interactive ne s'est pas limitée à des messages échangés sur le forum d'Échanges avec le formateur mais elle fait aussi l'objet d'une discussion entre le tuteur et les apprenants. C'est le cas de cet extrait de la conférence orale du 9 mars 2007 :

- 1-**T** : là je parle au deuxième groupe. S. et I. est-ce que vous m'entendez /
 2- **Etu 1** : oui monsieur \
 3- **T** : vous avez rédigé votre travail parfois en rouge parfois en orange. ça gêne
 4- la vue. c'est du jamais vu c'est-à-dire. c'est impossible de rédiger un travail en
 5- rouge et en orange. parfois les titres oui en rouge ou en orange pour attirer
 6- l'attention mais pas tout le texte [(rires de tout le monde)
 7- **Etu 2** : [oui c'est clair
 8- **T** : je parle au deuxième groupe
 9- **Etu 2** : oui
 10- **T** : ensuite la remarque suivante. vous dites je fais je sais pas quoi. ou
 11- tu fais dans une présentation d'une entreprise. vous ne parlez ni de
 12- je ni de tu. vous devez parler en tant que l'entreprise, en tant
 13- qu'administration. ensuite (4s) S. est-ce que tu me suis /
 14- **Etu 3** : oui oui monsieur
 15- **T** : ok. aussi dans la présentation que tu as faite. tu as commencé par les
 16- difficultés de l'entreprise. il faut pas commencer par les difficultés en fait. il
 17- faut déjà commencer par présenter l'entreprise. le registre commercial le
 18- statut juridique le financement
 19- **Etu 2** : on l'a fait monsieur /
 20- **T** : oui mais tu as commencé par les difficultés. aussi j'ai remarqué que
 21- vous écrivez des phrases très très longues. il faut écrire des phrases courtes
 22- correctes et claires. est-ce que c'est clair /
 23- **Etu 2** : oui monsieur \

6-1-1 L'analyse des notes des travaux collaboratifs

Il fallait donner des notes à chaque devoir collaboratif lors de différentes sessions de la formation. Le tableau suivant indique les notes données à chaque groupe et la moyenne générale des trois sessions :

	Session 1 40	Session 2 40	Session 3 40	Moyenne générale des trois sessions 40
Groupe 1	32	35	37	34.66
Groupe 2	27	26	31	28
Groupe 3	25	24	30	26.33
Groupe 4	30	23	32	28.33

Tableau 52 : Les notes des travaux collaboratifs au cours des trois sessions

Les résultats donnés dans ce tableau méritent d'être analysés d'autant plus qu'ils représentent 40% de la note globale. D'abord, c'est le G1 qui a obtenu la meilleure moyenne des trois sessions d'autant plus que ses membres ont réussi à améliorer leur performance d'une session à l'autre. Leur bonne performance est due à plusieurs facteurs. D'abord, ce groupe n'a pas perdu beaucoup de temps pour commencer leur travail collaboratif dès le début de différentes sessions. Alors, les apprenants arrivent à se donner rendez-vous pour discuter les tâches à réaliser par chaque membre. Voici un de leurs messages laissés sur le forum *Échanges entre apprenants* :

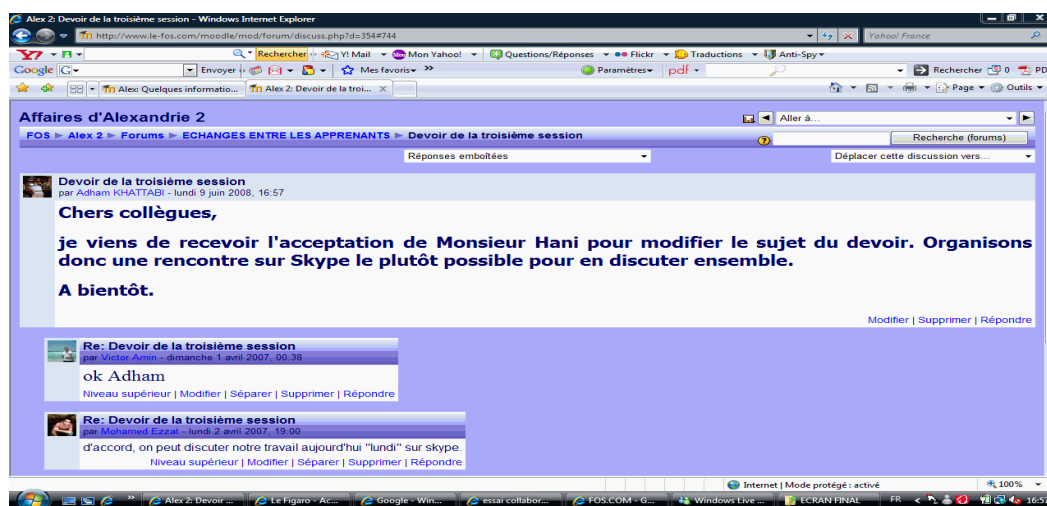


Figure 158 : Prise de rendez-vous au sein du Groupe 1

Ce groupe est marqué aussi par leur cohésion et leur homogénéité. Dans ce contexte, il est nécessaire de rappeler la relation réciproque entre la cohésion et la productivité dans l'apprentissage collaboratif (voir chapitre 4). Nous constatons leur homogénéité dans leurs multiples échanges dont on cite :

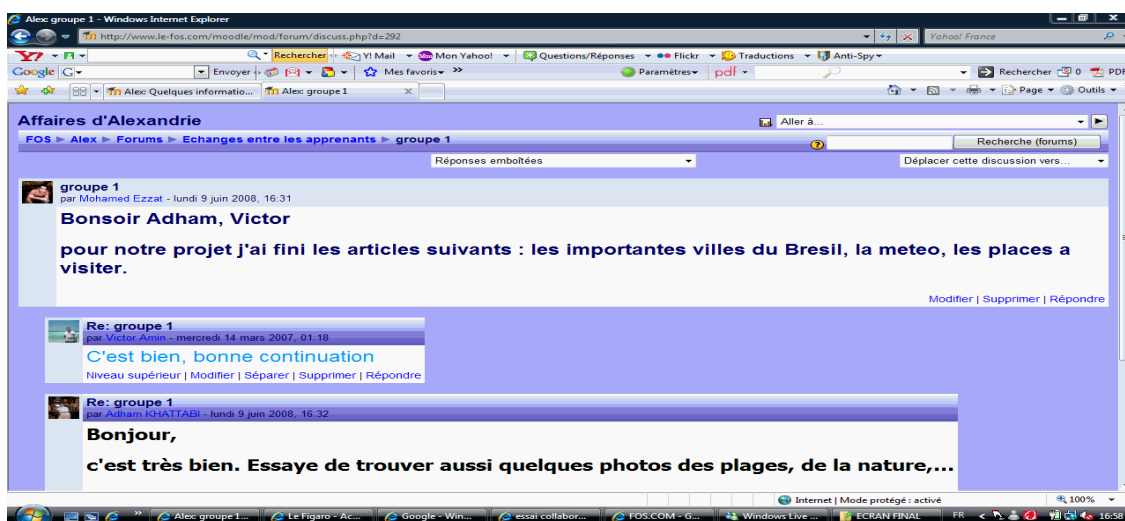


Figure 159 : La réciprocité entre la cohésion et la productivité au sein du Groupe 1

De même, ce groupe a su partager les différentes tâches à réaliser par chaque membre. Cette bonne organisation des tâches a joué un rôle important dans la réalisation de leur devoir collaboratif dans la mesure où chaque apprenant est conscient de sa mission lors de différentes sessions de la formation. Nous remarquons cette bonne organisation des tâches au cours de leurs échanges sur le clavardage du site. Prenons l'exemple de ce passage de leur discussion sur la troisième tâche où ils ont décidé d'ouvrir une nouvelle succursale d'*Air Aile* à Québec :

19:03 Victor: qu'est ce que tu a fait pour notre projet?
19:03 Victor: adham?
19:04 Adham: est-ce que vs avez avonce ds le devoir ?
19:04 Victor: Ezzat?
19:04 Victor: pour moi j'ai fait quelque articles
19:04 Mohamed: j'ai parle du toronto les sites et les hotel
19:04 Mohamed: s
19:04 Mohamed: ottawa
19:04 Victor: comme des information sur avis
19:04 Adham: j'ai fait la couverture
19:04 Mohamed: plusieurs informations economiques
19:04 Victor: et des information sur quebec
19:04 Victor: et
19:05 Victor: montreal
19:05 Adham: et qqqlq lettres
19:05 Mohamed: une presentation power point
19:05 Victor: aussi j'ai fais le powerpoint de la foire
19:05 Victor: ou le salon
19:07 Mohamed: je pense que nous avons presque fini notre projet
19:07 Victor: c'est bien mais il faut avancer

Plus loin, A.K reprend le fil de la discussion en précisant la date limite pour déposer les différents documents sur le site :

19:32 Adham: donc echangeons nos docs au cour de cette semain
19:32 Adham: date limite le vendredi prochain
19:33 Adham: pr qu je puisse les grouper
19:33 Adham: avant le di

Nous constatons que la cohésion du groupe et la bonne organisation des tâches se reflètent dans ces messages d'encouragement échangés entre les membres du groupe :

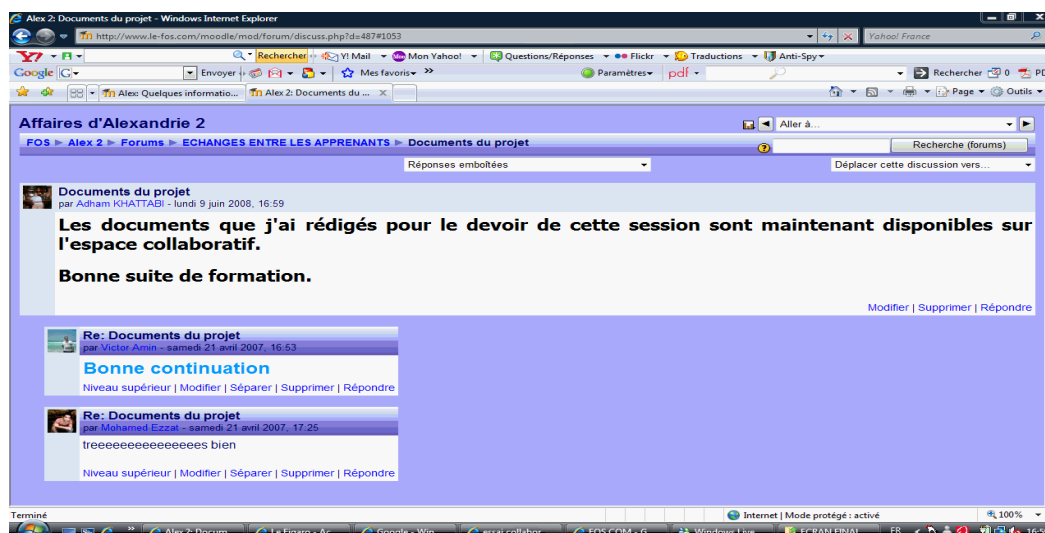


Figure 160 : Messages de motivation au sein du Groupe 1

Soulignons enfin le rôle du leader joué au sein du groupe par un de ses membres. Cette mission a été assurée par A.K qui a su gérer les différentes actions de son groupe lors de trois sessions de la formation. Il prend souvent l'initiative de proposer de nouvelles démarches pour le travail collaboratif. Rappelons sa proposition d'échanger des lettres commerciales avec les autres groupes. Dans le cadre de son groupe, il coordonne les rendez-vous en ligne avec ses homologues au G1 :

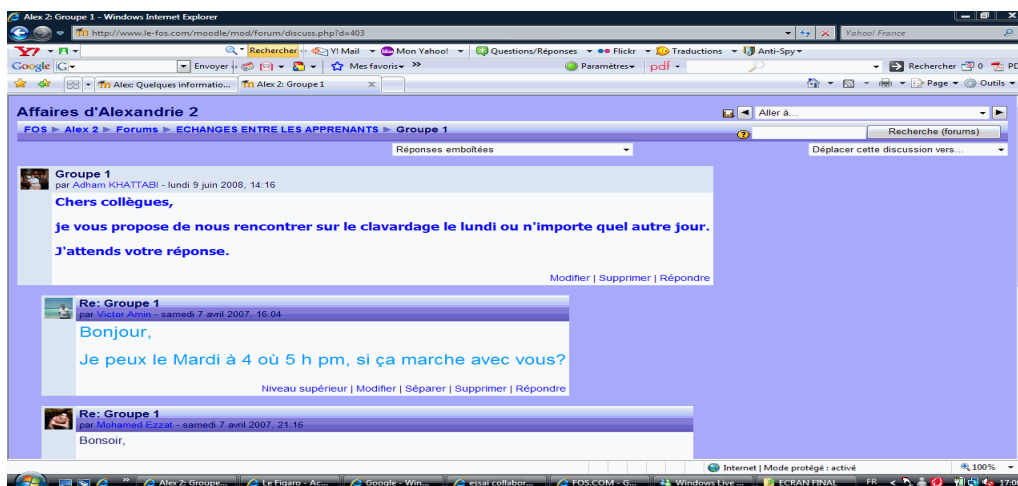


Figure 161 : Le rôle du coordinateur assuré par un des apprenants au sein du Groupe 1

A.K va plus loin en guidant son groupe dans les différentes étapes du travail collaboratif. On peut dire qu'il a joué le rôle du représentant de tuteur au sein de son groupe. D'où la nécessité de nommer, dans les prochaines formations collaboratives de FOS à distance, pour chaque groupe, un coordonnateur chargé de suivre les actions de ses homologues. Enfin ce coordonnateur a toujours le dernier mot sur les différents devoirs collaboratif dans la mesure

où c'est lui qui regroupe les différentes contributions du groupe dans le même fichier. Une fois que c'est fait, il ne tarde pas à l'annoncer dans le forum *d'Echanges entre les apprenants* pour se faire distinguer par rapport aux autres groupes :

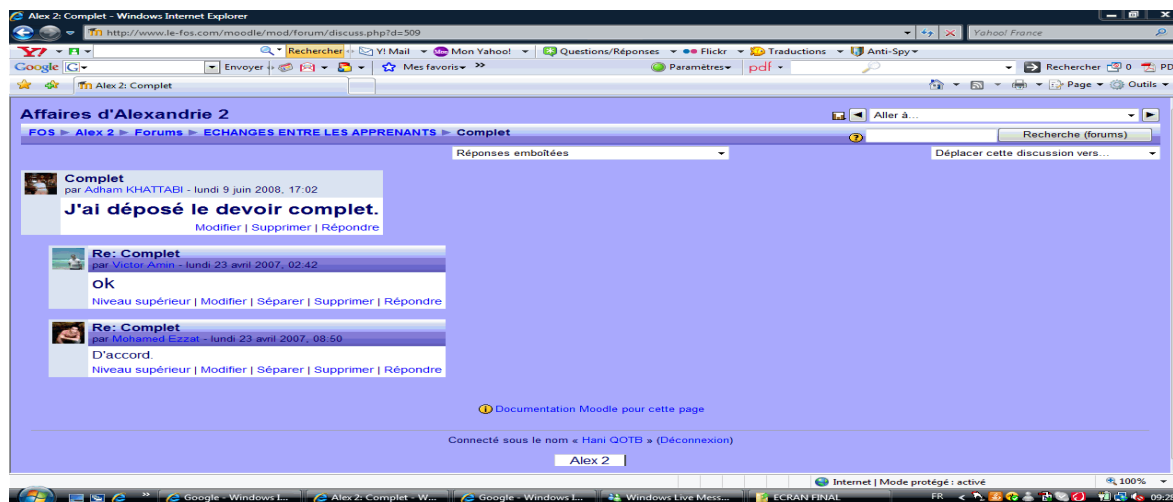


Figure 162 : Le coordinateur annonce la fin du travail collaboratif du Groupe 1

La deuxième remarque sur les notes des devoirs collaboratifs, c'est la baisse des notes des G2, G3 et G4 lors de la 2^{ème} session. Cette baisse est justifiée par un manque de disponibilité des membres de ces groupes d'autant plus qu'ils avaient des examens à la faculté. Par conséquent, ils n'ont pas bien assuré la tâche collaborative de cette session, alors ils ont fini par la bâcler ! Face à cette situation, le tuteur a essayé de se montrer souple en allégeant certaines activités individuelles et en prolongeant d'une semaine la remise de devoir collaboratif :

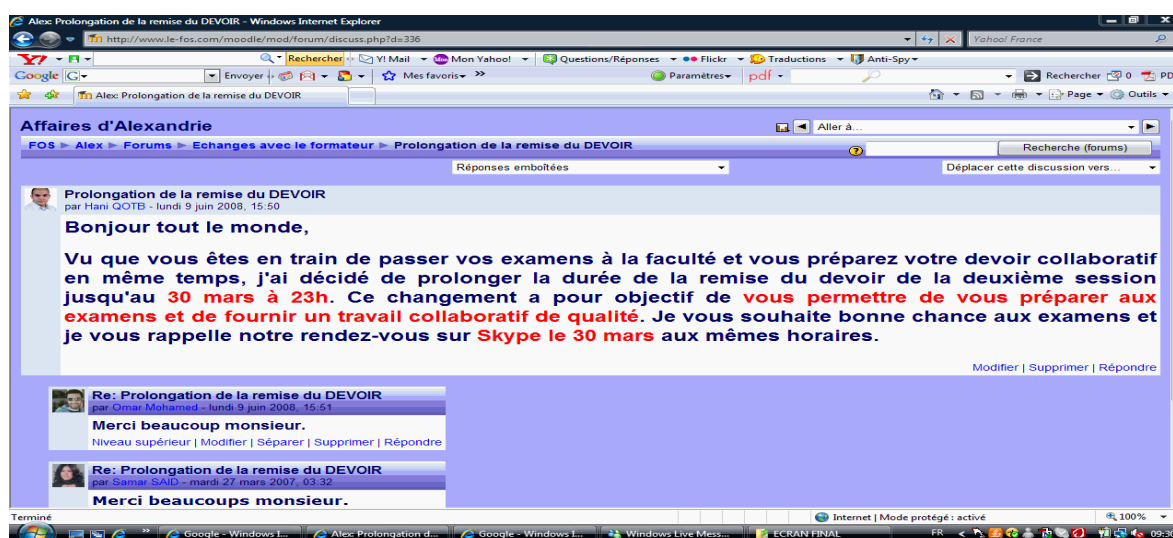


Figure 163 : Le prolongement de la durée de la remise du devoir

Pourtant cette mesure n'a pas porté ses fruits d'autant plus que les devoirs de ces groupes dont certains membres ont eu recours à faire des copiés-collés en vue de remplir les différentes parties de leurs travaux. Lors de son commentaire sur la 2^{ème} session, le formateur a tiré la sonnette d'alarme en précisant certains points : l'inutilité de faire des copiés-collés, la nécessité de la bonne planification de la tâche collaborative au sein du groupe et le rôle important de la motivation ainsi que l'engagement des apprenants dans la formation suivie. Les échanges entre le formateur et les apprenants étaient fructueux dans la mesure où ils se sont engagés à mieux s'organiser dans la 3^{ème} session qui est marquée par une amélioration des travaux collaboratifs rendus.

Notons aussi que certains groupes ont fait face à d'autres difficultés qui les ont empêchés de réaliser efficacement les tâches demandées au cours de différentes sessions. Citons le conflit survenu au sein du G3 qui avait du mal à déterminer les rôles de chaque membre. Voici un passage du clavardage du 2 avril 2007 où nous constatons le désaccord entre les membres du Groupe 3 sur les contributions de chacun :

21:09 Samar: pour le devoir de la 2eme session, je travaille seule
21:09 Hani: Pourquoi tu as travaillé seule Samar?
21:09 Hani: et Inas?
21:10 Samar: je ne sais pas
21:10 Inas El Sayed vient d'arriver dans ce chat
21:10 Hani: tu n'es plus en contact avec elle?
21:10 Samar: je l'est contact
21:10 Hani: La voilà !
21:10 Hani: elle est arrivée!
21:11 Samar: oui
21:11 Hani: bonsoir Inas
21:11 Inas: bonsoir mos
21:11 Hani: ça va ?
21:11 Inas: je m'exuse pour etre en retard
21:11 Hani: ok
21:12 Inas: bien merci
21:12 Hani: on parlait de toi parce que Samar m'a dit qu'elle a fait le 2ème devoir toute seule
21:12 Hani: C'est vrai?
21:13 Inas: Non mons pas seule
21:13 Inas: elle a fait une partie et moi un autre
21:14 Hani: je sais pas quoi dire là
21:14 Samar: inas tu as fait les difficultes seulement?
21:15 Inas: Mon j'ai une prob ou a peu pres pas de connection du tous et de descend au cyber cafee ... et ce que j'ai travaillee etais le jour d'examen ...
21:15 Samar: vraiiiiiiiiiiiiii?
21:16 Hani: bon, on en parlera vendredi sur SKype
21:16 Samar: pardent mon. hier je reste devant l'ordinateur pour finir depuis 1h apres midi jusqu'a 10h du soir
21:16 Hani: ok

De surcroît, certains membres souffrent de problèmes familiaux qui ont perturbé leur participation à la formation en général et dans le travail collaboratif en particulier. Voici le passage suivant tiré de la conférence orale du 6 avril 2007 où le tuteur veut avoir des nouvelles d'une étudiante ayant des problèmes familiaux :

- 1- **T** : dis-moi ça va mieux dans ta famille / la situation s'est améliorée / ça va
- 2- mieux /
- 3- **Etu 1** : pas quelque chose de nouveau (5s) ah mais la première fois était surprise
- 4- **T** : c'était quoi /
- 5- **Etu 1** : c'est-à-dire choc /
- 6- **T** : ah / c'était un choc pour toi
- 7- **Etu 1** : oui mais maintenant (5s) d'accord (5s) inshallah (si Dieu le veut en arabe)
- 8- **T** : c'est-à-dire tu as pris l'habitude quoi / y a pas d'amélioration mais tu as
- 9- pris l'habitude
- 10- **Etu 1** : pas quelque chose de nouveau
- 11- **T** : j'espère que ça ira mieux pour toi et pour ta famille. ok /
- 12- **Etu 1** : inshallah inshallah

C'est pourquoi, il attire l'attention des apprenants sur la nécessité de s'organiser dès le premier jour de la troisième session en vue d'éviter les problèmes de la deuxième session :

- 21:22 Hani: donc, il faut tirer des leçons de la 2ème session
21:22 Hani: surtout celles qui concerne le partage des tâches au sein du même groupe
21:22 Mohamed: ?
21:22 Omar: comme quoi msr?
21:22 Samar: ?
21:22 Mohamed: ok
21:22 Hani: pour savoir qui fait quoi et à quelle date
21:22 Omar: ok msr
21:23 Omar: c'est compris
21:23 Samar: ahhhh oui
21:23 Hani: je voulais dire que vous devez vous organiser dès le départ
21:23 Hani: ne laissez pas le temps passer sans rien faire
21:24 Hani: parce que j'ai constaté que pour le 2ème devoir, vous avez travaillé à la dernière minute
21:24 Samar: d'accord monsieur
21:24 Victor: pour nous non monsieur

Les conseils du tuteur ont eu des conséquences positives sur le déroulement de la 3^{ème} session. Alors, tous les groupes se sont mieux organisés au cours de la dernière session où tous les apprenants ont participé activement aux activités collaboratives. Leur implication avait des retombées positives sur les notes des travaux collaboratifs de la dernière session de la formation.

6-2 L'évaluation des exercices interactifs

Soulignons aussi que cette formation à distance est marquée par l'évaluation automatique pour les exercices interactifs qui donnent au fur et à mesure les notes aux apprenants. La plateforme de l'Espace Éducatif enregistre automatiquement les résultats de chaque apprenant. Ensuite, le concepteur a calculé la note moyenne de chaque session. Nous avons déjà souligné les notes des apprenants dans les exercices interactifs sous forme d'un tableau présenté plus haut

Nom	Note (Note moyenne)	Tentative	Temps	État	Temps mis	Score brut
Victor Amin	88.0	3	9 février 2007, 19:57	Abandonné		0
		5	17 février 2007, 23:56	Terminé	5 mins 24 secs	88
Mohamed ANWAR	75.0	2	14 février 2007, 21:07	Terminé	6 mins 47 secs	100
		5	18 février 2007, 01:44	En cours	1 min 19 secs	50
Inas El Sayed	100.0	2	13 février 2007, 20:31	Terminé	38 secs	100
Rami EMIL	100.0	1	18 février 2007, 21:00	Terminé	4 mins 1 sec	100
Mohamed Ezzat	92.3	3	13 février 2007, 19:30	Terminé	3 mins 46 secs	83
		4	18 février 2007, 16:53	Terminé	4 mins 7 secs	94

Figure 164 : Les notes des apprenants enregistrées sur la plateforme lors d'une évaluation automatique

6-3 L'évaluation des forums thématiques et d'actualité

À propos de forums thématiques et d'actualité, ils constituent 10% de la note globale de la formation, le tuteur met en pratique deux types d'évaluation : l'une est formative où il met l'accent sur les points forts et faibles dans les textes produits par les apprenants. Nous avons déjà souligné plus haut plusieurs exemples sur les échanges entre le tuteur et les apprenants au sein de ces forums. Une telle évaluation vise à améliorer au fur et à mesure les lacunes des productions des formés dans les futurs forums de la formation. La deuxième évaluation est sommative visant à donner des notes sur l'ensemble des textes dans les forums thématiques de chaque session. Cette évaluation sommative prend en compte certains critères à savoir : la participation, la qualité des informations données, leur structure et leurs aspects linguistiques (grammaire, lexique, syntaxe, etc.).

6-4 L'évaluation des activités orales sur Skype

Quant aux activités orales sur *Skype*, elles constituent 15% de la note globale de la formation. Nous avons déjà souligné que ces activités regroupent à la fois des jeux de rôle, lectures et débats. Dans ce contexte, le concepteur applique l'évaluation de la performance en vue de déterminer les compétences orales (compréhension et production). Pour mieux évaluer la performance, il a utilisé le logiciel *Pamela*¹⁴⁹ qui permet d'enregistrer les conversations menées sur *Skype*. Ces enregistrements ont aidé le tuteur à élaborer le tableau présenté plus haut sur la performance des apprenants dans la partie consacrée aux activités orales. L'enseignant (évaluateur) a pris en compte les critères suivants : la prononciation, les informations données, l'argumentation et la participation.

6-5 L'évaluation des interactions au sein de la formation

Enfin, le concepteur a consacré 15% de la note globale aux interactions au sein de cette formation. Cette note est répartie sur trois activités d'échanges : forums d'échanges (5%), clavardage (5%) et espace collaboratif (5%). Cette note accordée aux interactions vise à motiver les apprenants à échanger les idées, les informations, les propositions, etc. Ces échanges constituent le facteur-clé de toute formation collaborative à distance. Nous avons déjà analysé ces trois types d'échanges : nombre des messages, contenu, caractéristiques, etc. De manière générale, nous avons constaté que plus les apprenants progressent dans la formation, plus les échanges augmentent entre les membres de la communauté virtuelle. Les différentes évaluations des activités de la formation ont donné naissance à ces trois tableaux indiquant les notes de chaque apprenant dans les trois sessions suivies d'un tableau de la moyenne générale :

La première session 12 février- 4 mars

	Travail collaboratif 40	Exercices interactifs 20	Forums thématiques 10	Activités orales sur Skype 15	Interaction 15			Total 100
					Forums d'échanges 5	Clavardage 5	Espace collaboratif 5	
A.K	32	19.76	8.5	12	3.5	4	4	83.76
V.A	32	17.17	7	11	3	4	4	78.17
M.E	32	19.59	7	10	3	3.5	4	79.09
O.M	27	18.62	6	11	3	3	3	71.62
M.A	27	16.08	5	8	2.5	2	3	63.58
Z.S	27	19.54	6.5	11.5	3	3	3	73.54
S.S	25	17.57	6	10	3	3	3	67.57
I.E	25	19.56	7	10	3	3	3	70.56
M.N	30	17.98	6.5	10	3	3	4	74.48

¹⁴⁹ <http://www.pamela-systems.com/>

R.E	30	19.70	6	9	3	3	4	74.70
-----	----	-------	---	---	---	---	---	-------

**Tableau 53 : Les notes des apprenants lors de la première session
La deuxième session
5- 25 mars**

	Travail collaboratif 40	Exercices interactifs 20	Forums thématiques 10	Activités orales sur Skype 15	Interaction 15			Total 100
					Forums d'échanges 5	Clavardage 5	Espace collaboratif 5	
A.K	35	19.56	8	12.5	3.5	4.5	4.5	87.56
V. A	35	16.35	7.5	12	3.5	3	4.5	81.85
M. E	35	18.95	7	11	3	3	4.5	82.45
O. M	26	15.65	6	12	3	3	3	68.65
M.A	26	13.22	5.5	10	2.5	3	2.5	62.72
Z.S	26	18.11	5.5	11	3.5	3	2.5	69.61
S.S	24	16.22	6	10	3.5	4.5	3	67.22
I. E	24	18.08	6.5	10	3.5	3	3	68.08
M.N	23	17.84	6	10	3	3	2.5	65.34
R.E	23	18.76	5.5	9	3	2	2.5	63.76

Tableau 54 : Les notes des apprenants lors de la deuxième session

**La troisième session
2- 22 avril**

	Travail collaboratif 40	Exercices interactifs 20	Forums thématiques 10	Activités orales sur Skype 15	Interaction 15			Total 100
					Forums d'échanges 5	Clavardage 5	Espace collaboratif 5	
A.K	37	18.74	8.5	13.5	4.5	4.5	4.5	91.24
V. A	37	17.43	7.5	13	4.5	4.5	4.5	88.43
M. E	37	19.26	7.5	12.5	4.5	4.5	4.5	89.76
O. M	31	17.63	8	13	4.5	4.5	4.5	83.13
M.A	31	15.84	6	10	4	4.5	4.5	75.84
Z.S	31	18.05	8.5	13	4.5	4	4.5	83.55
S.S	30	16.82	8	12	4.5	4.5	4	79.82
I. E	30	17.55	7.5	12	4.5	4.5	4	80.05
M.N	32	15.34	7	11	4.5	4	4	77.84
R.E	32	18.10	6	11	4.5	2.5	4	78.10

Tableau 55 : Les notes des apprenants lors de la troisième session

**L'évaluation globale de trois sessions
12 février- 22 avril**

	Travail collaboratif 40	Exercices interactifs 20	Forums thématiques 10	Activités orales sur Skype 15	Interaction 15			Total 100
					Forums d'échanges 5	Clavardage 5	Espace collaboratif 5	
A.K	34.66	19.35	8.33	12.66	3.83	4.33	4.33	87.50
V. A	34.66	16.98	7.33	12	3.66	3.83	4.33	82.79
M. E	34.66	19.26	7.16	11.16	3.50	3.66	4.33	83.73
O. M	28	17.30	6.66	11.66	3.50	3.50	3.50	74.12
M.A	28	15.04	5.50	9.33	3	3.16	3.33	67.36
Z.S	28	18.56	6.83	11.83	3.66	3.33	3.33	75.54
S.S	26.33	17.87	6.66	10.66	3.66	4	3.33	72.51
I. E	26.33	18.39	7	10.33	3.66	3.50	3.33	72.54
M.N	28.33	17.05	6.50	10.33	3.50	3.33	3.50	72.54
R.E	28.33	18.85	5.83	9.66	3.50	2.5	3.50	72.17

Tableau 56 : Les notes moyennes des apprenants dans les trois sessions de la formation

Dans le dernier tableau, nous constatons que ces notes reflètent bien nos analyses de différentes activités de la formation collaborative. Nous divisons ces résultats en trois catégories principales. La première catégorie concerne le Groupe 1 (A K, M.E et V. H) qui a obtenu les meilleures notes par rapport à ses collègues dans les autres groupes. Nous avons déjà souligné la cohésion, la solidarité et les interactions actives au sein de ce groupe. Ces trois facteurs ne font qu'augmenter la productivité et la performance du Groupe 1 dans les différentes activités collaboratives et individuelles. Ceci les a aidés à avoir les meilleures moyennes dans cette formation. La deuxième catégorie regroupe les apprenants suivants O.M, Z.S, I.E, S.S, R.E et M.N dont leur moyenne générale varie entre 72.5 et 75.5. Ces apprenants ont fait des efforts pour comprendre et appliquer les différentes démarches de l'apprentissage du français des affaires à distance. Mais ils ont fait face à deux difficultés principales. La première concerne des facteurs émanant de l'extérieur de la formation. Ils étaient obligés de passer des examens à la faculté affectant ainsi leurs résultats au cours de la deuxième session. La deuxième difficulté est interne. Nous avons déjà souligné des cas de conflits au sein du même groupe et d'autres cas de manque d'organisation. Dans une telle situation, les groupes concernés manquent de cohésion, ce qui porte préjudice à la productivité générale de ces apprenants aussi bien aux niveaux collaboratif qu'individuel. Grâce au tuteur, ces apprenants ont tiré des leçons de leur performance dans les deux premières sessions pour améliorer leur performance dans la dernière session. L'amélioration de leur niveau en langue cible est visible dans leurs résultats de la troisième session. Quant à la dernière catégorie, elle concerne un seul apprenant (M.A.) qui a obtenu une note relativement inférieure par rapport à ces collègues (67.36). Il a partagé les mêmes conditions des apprenants de la deuxième catégorie (manque de cohésion et conflits internes) mais il est marqué par sa timidité et son manque de participation aux activités d'échanges (forums, clavardage et conférence orale sur *Skype*). Nous avons déjà mis l'accent sur le rôle indispensable de la participation dans toute formation collaborative à distance. Enfin, les apprenants ont demandé des certificats de leur formation en français des affaires ce que nous avons fait.

6-6 Le niveau des apprenants au terme de la formation

Rappelons qu'avant de suivre la formation, les apprenants avaient le niveau de B1 selon le *Cadre Européen Commun de Références*. Or, après les trois sessions de la formation, il s'avère important de déterminer le niveau atteint par les apprenants en français des affaires. Pour ce faire, il est indispensable de se référer à un outil d'évaluation qui doit être à la fois objectif et crédible. C'est pourquoi, le concepteur a recours aux grilles de l'auto-évaluation de

DIALANG proposées par le *CECR*. Ces grilles portent sur les spécifications de l'apprenant dans trois compétences communicatives : la compréhension orale, la compréhension écrite et la production écrite. Selon les concepteurs de ces grilles d'auto-évaluation, elles peuvent être utilisées pour deux raisons :

« *Tout d'abord, on considère que l'auto-évaluation est une activité importante en elle-même. On pense que, par l'encouragement à l'apprentissage autonome, les apprenants renforcent la maîtrise ainsi que la conscience qu'ils ont de leur apprentissage. Le deuxième but de l'auto-évaluation avec DIALANG est plus « technique » : le système utilise le Test de niveau sur l'Étendue du vocabulaire ainsi que les résultats de l'auto-évaluation pour faire une pré-estimation de la capacité de l'apprenant et l'orienter ensuite vers le test dont le niveau de difficulté correspond le mieux à sa capacité.* » (*CECR*, 2000 :162)

Selon la qualité des travaux fournis par les apprenants et leur performance dans les différentes activités individuelles déjà analysé plus haut, nous estimons que les apprenants, à l'exception de M.A, ont réussi à atteindre le niveau B2 en français des affaires. D'après le *CECR*, l'apprenant doit pouvoir réaliser certaines tâches en langue cible. Le tableau suivant détermine les spécifications de l'auto-évaluation de *DIALANG* d'un apprenant ayant le niveau B2 dans les trois compétences communicatives déjà mentionnées :

Compétences communicatives	Spécifications de l'auto-évaluation de <i>DIALANG</i> : Niveau B2
Compréhension écrite	<ul style="list-style-type: none"> -Je peux lire les différents écrits sur ce qui m'intéresse et en comprendre facilement les points essentiels. - Je peux comprendre des articles spécialisés hors de mon domaine à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire pour vérifier la terminologie de certains termes spécialisés. - Je peux lire facilement différents textes à différentes vitesses et de façons différentes selon le but de ma lecture et le type de texte. -Je possède un vocabulaire étendu qui me permet de lire mais il m'arrive d'avoir des difficultés avec des mots et des expressions peu courants. -Je peux rapidement identifier le contenu et l'importance d'informations, d'articles et des rapports sur de nombreux sujets professionnels afin de décider si une étendue plus approfondie est valable. -Je peux comprendre des articles et des rapports traitant de problèmes actuels dans lesquels les auteurs adoptent une position ou un point de vue particuliers.
Compréhension orale	<ul style="list-style-type: none"> -Je peux comprendre en détail ce qu'on me dit en langue parlée standard et ce même avec un bruit de fond. -Je peux comprendre la langue parlée standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers ou non que je rencontre dans la vie personnelle, professionnelle ou universitaire. Seuls des bruits de fond extrêmes, une structure opaque et/ou une langue trop familière peuvent poser problème. -Je peux comprendre l'essentiel d'un discours

	<p>complexe sur des sujets concrets ou abstraits en langue standard, y compris des discussions techniques de ma spécialité.</p> <p>-Je peux suivre un long exposé et un raisonnement complexe à condition que le sujet soit raisonnablement connu et si la personne qui parle exprime le but de son énoncé de façon claire.</p> <p>-Je peux suivre l'essentiel de conférences, d'exposés et de rapports utilisant des idées et une langue complexes.</p> <p>-Je peux comprendre des annonces et des messages sur des sujets concrets et abstraits en langue standard à débit normal.</p> <p>-Je peux comprendre presque tous les documents diffusés ou enregistrés en langue standard et je peux saisir l'humeur et le ton du locuteur.</p> <p>-Je peux comprendre la plupart des journaux télévisés et des programmes d'actualité tels que les documentaires, les interviews, les débats, les pièces de théâtre et la majorité des films en langue standard.</p>
<p>Production écrite</p>	<p>-Je peux juger des idées différentes ou des solutions liées à un problème.</p> <p>-Je peux faire une synthèse d'informations et d'arguments de sources différentes.</p> <p>- Je peux construire un raisonnement argumenté.</p> <p>-Je peux peser les causes et les conséquences et argumenter sur des situations hypothétiques.</p>

Tableau 57: Les spécifications de l'auto-évaluation de DIALANG de niveau B2 (CECR, 2000 : 165-166-167)

Grâce aux différentes activités de la formation, les apprenants ont réussi à réaliser les spécifications du niveau B2. Commençons par la compréhension écrite, les apprenants ont pu lire et comprendre les différentes ressources proposées pour chaque tâche collaborative (*guide de créateur, guide de la conception d'une marque, etc.*). En plus, ils ont lu d'autres documents concernant leurs travaux collaboratifs sur d'autres sites Internet. De même, ils ont cherché des ressources pour participer aux différents forums thématiques portant sur des thèmes économiques (l'inflation, le chômage, etc.). Avant de rédiger leurs textes, ils ont passé par une étape de compréhension de ces ressources en vue d'avoir une idée globale sur le thème abordé. Il est à préciser aussi que la formation propose entre deux à trois exercices interactifs chaque semaine pour travailler la compréhension écrite. Dans ce contexte, il s'avère important de rappeler la gradualité des difficultés de ces exercices soulignée au cours de ce chapitre. Ces difficultés imposées par le formateur ont réussi à améliorer la compréhension écrite qui a atteint un niveau élevé notamment à la troisième semaine de la session 3 où les apprenants ont obtenu de bonnes notes avec une seule tentative et un temps limité.

Quant à la compréhension orale, elle est un des objectifs de cette formation spécifique en français des affaires. Le tuteur a travaillé cette compétence à travers trois activités principales. D'abord, les apprenants ont pu comprendre, malgré certaines difficultés au début de la formation, le journal télévisé de l'économie diffusé sur *TV5*. Cette compréhension orale est une condition préalable pour pouvoir participer à ce type de forum. Ensuite, les exercices interactifs ont accordé une importance particulière à travailler la compréhension orale avec deux exercices audio ou audiovisuels proposés chaque semaine. Ces exercices proposent du contenu sur le monde des affaires (reportages sur des thèmes donnés, interviews avec des entrepreneurs, journalistes, etc.). Les étudiants ont réussi à comprendre le contenu de ces exercices en obtenant de bonnes notes dans ces exercices. Reste à souligner les conférences orales sur *Skype* qui se sont déroulées en français sans aucun recours à la langue maternelle des apprenants. Lors de ces échanges oraux, les apprenants ont pu comprendre les exposés oraux des travaux collaboratifs de chaque groupe, répondre aux questions du tuteur et de leurs collègues.

À propos de la production écrite, les apprenants ont pu faire la synthèse de différentes sources d'informations lors de leur participation aux forums thématiques. Dans ces forums, les étudiants ont pu aussi peser les causes et les conséquences d'un problème donné comme celui du chômage traité dans un des forums thématiques. De même, la réalisation des travaux collaboratifs a permis de développer de manière efficace la production écrite des apprenants. Au cours de trois sessions de la formation, les apprenants ont réussi, malgré certaines erreurs grammaticales et syntaxiques, à construire un raisonnement argumenté qui constitue la base de leurs devoirs collaboratifs. Prenons l'exemple du premier devoir collaboratif portant sur la création des entreprises. Les devoirs collaboratifs contiennent les éléments fondamentaux pour la création d'une entreprise : statut juridique, ressources financières, structure administrative, lettres commerciales, etc. Quant à la production orale, elle constitue une des compétences communicatives dans cette formation. Au terme de neuf conférences orales sur *Skype*, les apprenants ont pu présenter les activités de leurs entreprises, leurs projets, etc. Ils ont pu également mener des jeux de rôle sur des situations professionnelles : prise de rendez-vous, entretien d'embauche, etc. Lors de deux dernières conférences orales, les apprenants ont participé activement à des débats du monde des affaires tels que l'e-commerce et les investissements étrangers en Égypte. Voilà donc comment les apprenants ont atteint le niveau B2 en français des affaires tout en réalisant les différents objectifs (communicatifs, notionnels

et lexicaux) de la formation déjà mentionnées dans la fiche descriptive du scénario pédagogique.

7- Conclusion

À travers ce chapitre, nous avons mis l'accent sur les éléments essentiels de la formation collaborative du FDA à distance : le contexte de la formation, la construction des savoirs et des compétences, les interactions entre les différents acteurs, les spécificités discursives des échanges et l'évaluation. À partir de cette formation, nous tirons certaines conclusions. D'abord, il est indispensable de bien préparer toute formation de FOS à distance : prise de contact avec le public cible, identification des besoins, collecte des données, etc. Dans ce contexte, il n'est pas inutile de souligner l'importance de déterminer un scénario pédagogique à suivre. Ce dernier constitue la feuille de route de la formation d'autant plus qu'il précise les objectifs à réaliser, les rôles des acteurs, les outils informatiques, les ressources, etc. Étant donné que l'approche collaborative n'est pas assez connue par la plupart des apprenants, il semble nécessaire de consacrer un certain temps à expliquer aux apprenants ses principes, ses modalités, etc.

Quant à la construction des savoirs et des compétences en FDA à distance, elle n'était pas une tâche facile à réaliser. Vu les multiples objectifs de la formation (communicatifs, notionnels, etc.), celle-ci est basée sur quatre activités principales : les travaux collaboratifs, les forums d'apprentissages, les exercices interactifs et les activités orales sur *Skype*. Les travaux collaboratifs sont basés sur des tâches authentiques du domaine cible. Une telle approche ne fait que préparer les apprenants à faire face à des situations communicatives au cours de leur carrière professionnelle. Les forums d'apprentissages (thématique ou d'actualité) représentent des activités riches au niveau notionnel tout en permettant aux apprenants de suivre l'actualité de leur domaine de spécialité. Ces forums ont réussi aussi à développer certaines compétences communicatives (compréhension orale, compréhension écrite et production écrite). À propos des exercices interactifs, ceux-ci ont pu également développer des compétences communicatives déjà mentionnées. Malgré l'augmentation des difficultés de ces exercices d'une session à l'autre, les apprenants ont continué à avoir de bonnes notes. Concernant les activités orales sur *Skype* (jeux de rôle, lecture et débats), elles ont eu des conséquences positives sur le développement de la compétence orale (compréhension et production).

Vu l'importance des échanges entre les acteurs au sein d'une formation collaborative à distance, nous nous attachons à analyser les relations interpersonnelles (Apprenants/Tuteur et

Apprenants/Apprenants). À travers des tableaux, des statistiques et des graphes, nous avons mis l'accent sur les principaux thèmes qui font l'objet de leurs échanges (travaux collaboratifs, activités personnelles, aspect socio-affectifs, etc.). À ce stade, cette formation du FDA à distance a souligné le rôle central du tuteur qui pourrait prendre plusieurs casquettes selon les étapes et les tâches de la formation. Il devient à la fois conseiller, guide, modérateur, personne-ressources, évaluateur, etc. D'où la nécessité de le bien préparer à assumer ces nombreuses tâches. Quant aux échanges Apprenants/Apprenants, ils constituent une condition indispensable pour réaliser les différentes activités proposées. Plus le groupe est cohérent, plus il est productif, plus il arrive à atteindre les objectifs escomptés. Cette formation a aussi pointé l'importance de nommer un coordonnateur pour chaque groupe en vue d'éviter tout conflit au sein du groupe. Soulignons aussi les spécificités discursives des échanges au sein de la communauté d'apprentissage (subjectivité du locuteur, oralité des échanges écrits, temporalité, etc.). À travers de nombreux procédés, les apprenants ont réussi à rendre leurs échanges à la fois vivants, dynamiques et interactifs.

Reste à souligner nos nombreuses méthodes d'évaluation (sommativ, formative, automatique, interactive, etc.) qui ont pour mission de déterminer les savoirs et les compétences acquis par les apprenants dans les différentes activités. Grâce aux grilles d'autoévaluation du *CECR*, notre analyse a mis en relief comment les étudiants ont atteint le niveau B2 selon le *CECR* au terme de cette formation. Les résultats positifs de celle-ci, les objectifs atteints et les réactions des apprenants nous amène à recommander cette approche collaborative de FOS à distance pour enseigner/apprendre cette branche du FLE.

Conclusions et perspectives

Au terme de cette recherche-action sur l'enseignement/apprentissage du FOS, il s'avère important de tirer certaines conclusions qui concernent quatre éléments principaux. Premièrement, nous dégagerons des constats sur le plan de l'analyse de l'état des lieux du FOS : parcours historique et méthodologique, profil des publics et élaboration des cours. Deuxièmement, nous soulignerons des remarques sur cette expérience de la création du site *FOS.COM*. Troisièmement, il est nécessaire de préciser les profits à tirer de l'articulation réalisée entre l'approche collaborative à distance et l'enseignement/apprentissage du FOS lors de la formation du français des affaires. Quatrièmement, nous mettrons en lumière nos perspectives visant à mieux avancer la didactique de cette branche du FLE en se basant sur les résultats de cette recherche.

1- Conclusions sur l'état des lieux du FOS

Notre recherche a accordé une importance particulière à déterminer le parcours historique du FOS pour comprendre les conditions qui ont favorisé son émergence au sein de l'enseignement des langues étrangères. La plupart des didacticiens remontent les origines du FOS soit au français de spécialité soit au français scientifique et technique qui ont fait leur apparition au cours des années 50. Mais cette recherche a montré que le FOS a déjà fait ses premiers pas dans un contexte assez restreint grâce à l'élaboration des manuels du français militaire pendant les années 20 du siècle précédent. De même, nous avons remarqué que le développement du FOS est souvent lié à des conditions politique et économique qui contribuent à donner naissance à un nouveau type du FOS. C'était le cas par exemple du français fonctionnel en 1974 et du français langue professionnel en 2006.

Notons également que les développements du FOS ne dépendent pas nécessairement des recherches menées en France mais il peut prendre d'autres formes à l'étranger. C'était le cas du français instrumental qui a vu le jour en Amérique Latine pour mieux répondre à des besoins bien précis (lecture des textes spécialisés). Les multiples développements du FOS ne font que refléter à la fois sa richesse et sa souplesse pour s'adapter à la diversité de ses publics et aux demandes du marché. Nous pensons que le FOS ne cessera de se développer aussi bien en France qu'à l'étranger.

Étant donné l'importance des publics dans l'enseignement/apprentissage du FOS, nous avons consacré un chapitre à dresser leur profil d'autant plus que ceux-ci constituent le

catalyseur de toute formation dans ce domaine. Nous avons mis l'accent sur leur diversité (professionnels, étudiants, émigrés, etc.), leurs besoins, leurs objectifs, leurs compétences recherchées, leurs difficultés, etc. Pour ce faire, nous avons eu recours à des grilles et des tableaux d'analyses couvrant les différentes spécificités de ces publics. Ces outils d'analyse ont été appliqués sur des cas réels des apprenants de FOS pour tenir compte de leur réalité. Ce profil constitue un guide important pour tout enseignant chargé d'assurer ces cours spécifiques. Dans ce contexte, il s'avère important de souligner que les publics de FOS sont en mutation permanente. Certes, les formateurs de FOS continuent toujours à avoir les deux catégories traditionnelles des publics (professionnels et étudiants) mais ils pourraient avoir d'autres types des publics selon un contexte politico-économique donné. C'était le cas des *Élèves Nouvellement Arrivés en France (ENAF)* qui ont donné naissance au français de scolarisation et des français natifs de faible qualification ayant besoin d'améliorer leur compétence à l'écrit en français professionnel. De telles situations imposent deux constats. Le premier concerne la vivacité du FOS, capable de répondre efficacement aux besoins des publics qui sont en mutation continue. Le deuxième constat met l'accent sur la nécessité d'une certaine adaptabilité de la part des formateurs de FOS pour qu'ils puissent répondre efficacement à ces nouveaux publics émergents.

Dans le cadre des formations de FOS, nous avons remarqué que la plupart des enseignants ignorent ou méconnaissent la méthodologie d'élaboration des cours de cette branche du FLE. D'où le manque de formation pour ces enseignants qui utilisent dans la plupart des cas des manuels de FOS, qualifiés de *généralistes* et *thématiques*, qui ne répondent pas directement aux besoins des publics. C'est pourquoi nous nous sommes intéressés à mettre en relief la méthodologie du FOS pour que les enseignants tiennent compte de différentes étapes à suivre lors de leur élaboration des cours (Demande/offre, analyse des besoins, collecte des données, etc.). Grâce à des exemples authentiques pour chaque étape de l'élaboration, notre étude sur la méthodologie du FOS constitue la feuille de route pour les enseignants intéressés à ce domaine. Dans ce contexte, nous optons pour une méthodologie participative du FOS qui devrait permettre à l'apprenant d'être à la fois dynamique, actif et créateur tout au long du processus de la formation. Cette méthodologie participative a été appliquée lors de la formation du français des affaires (voir chapitre 6). Elle a donné des résultats très positifs d'autant plus qu'elle a laissé le champ libre à la créativité des apprenants qui ont réussi à réaliser des tâches authentiques dans leur domaine de spécialité. Nous insistons sur le fait que cette méthodologie doit être à la fois souple et complémentaire. Souple, pour mieux s'adapter

aux besoins des apprenants et au contexte dans lequel se déroule la formation. Complémentaire, cette méthodologie participative ne privilégie pas l'une des approches méthodologiques déjà détaillées (approche du genre, approche des compétences, simulation, etc.). Nous sommes plutôt pour la réalisation d'une complémentarité entre ces différentes approches pour une meilleure efficacité des formations suivies.

De même, cette étude méthodologique du FOS nous a donné les repères nécessaires qui ont orienté cette formation à distance du français des affaires. Précisons aussi que cette recherche ne s'est pas limitée aux aspects théoriques de cette méthodologie mais elle a pris en compte aussi la réalité méthodologique du terrain en mettant l'accent sur des expériences authentiques de formation de FOS dans plusieurs pays. Pour compléter notre panorama méthodologique, nous avons aussi analysé, à partir d'une grille commune, certains supports de différentes natures : manuels, Cédéroms et sites Internet (voir Annexe 2). L'analyse de ces expériences de formation et des supports a souligné certaines difficultés auxquelles font face les enseignants de FOS lors de leur élaboration des cours notamment la collecte des données d'autant plus qu'ils ne sont pas spécialistes dans les domaines cibles. D'où l'importance de notre guide thématique des supports de FOS qui a pour mission de donner aux enseignants des pistes des ressources des données dans les six principaux domaines (affaires, droit, médecine, tourisme, sciences et techniques et relations internationales). Loin d'être exhaustif, ce guide fera l'objet d'une mise à jour régulière pour prendre en compte les développements survenus dans les domaines sélectionnés. Cette mise à jour régulière du guide est devenue plus facile depuis sa mise en ligne dans la rubrique *Ressources pédagogiques* du site *FOS.COM*. Dans ce contexte, nous insistons sur l'importance de l'exception pédagogique dans l'application du *Code de la Propriété Intellectuelle* (CPI). Certes certains pays européens, comme l'Allemagne, ont réussi à adopter cette exception lors de la transposition de la directive européenne des droits d'auteur. Mais nous pensons qu'il faut généraliser cette démarche dans le monde entier pour permettre aux enseignants en général et à ceux de FOS en particulier d'utiliser des ressources pédagogiques authentiques à des fins éducatives. Pour ce faire, une forte mobilisation des enseignants et des pédagogues semble nécessaire pour convaincre les responsables de l'Organisation Mondiale de la Propriété Intellectuelle¹⁵⁰ (OMPI) d'adopter l'exception pédagogique dans son traité concernant les droits d'auteur.

¹⁵⁰ Organisation mondiale de la propriété intellectuelle : <http://www.wipo.int/copyright/fr/>

Précisons également que l'analyse des formations de terrain du FOS a joué un rôle important dans l'orientation de notre réflexion vers l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication notamment celles d'Internet pour proposer des cours en ligne. Notre prise de position trouve, rappelons-la, sa justification dans les apports des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : autonomie et individualisation de l'apprenant, disponibilité spatiale et temporelle, interactivité, hypertextualité, etc.

2- Conclusions sur la création du *FOS.COM*

Dans une optique de recherche-action, notre thèse ne propose pas seulement de donner des recommandations, mais notre recherche est allée plus loin en concevant un site Internet complètement consacré à cette branche du FLE. De formation littéraire et linguistique, nous avons accepté de relever ce défi d'autant plus que nous considérons que cette recherche sur le FOS est aussi une formation pratique pour acquérir certaines expériences dans d'autres domaines tels que l'informatique et la formation à distance. Grâce à l'élaboration du *FOS.COM*, nous avons réussi à atteindre un certain niveau en informatique qui nous permettrait, sans être spécialiste dans ce domaine, de concevoir d'autres sites Internet. Notre conception du *FOS.COM* devrait inciter d'autres enseignants à élaborer eux-mêmes leurs propres sites selon les besoins de leurs publics cibles.

Nous sommes convaincus du fait que l'enseignant de FOS ne doit plus tourner le dos aux TIC mais il doit avoir un certain niveau en culture numérique qui lui permet de chercher des informations sur la Toile, de sélectionner les sites pertinents dans les domaines cibles, d'échanger avec leurs collègues sur leurs expériences en FOS, d'élaborer des exercices interactifs, de proposer des cours en ligne, d'animer des forums, etc. En fait, cette culture numérique est devenue un facteur incontournable visant, d'une part, à faciliter la mission de l'enseignant, et d'autre part, à améliorer l'efficacité et la qualité de ses cours proposés qu'ils soient en présentiel ou en ligne. C'est pourquoi, nous invitons les universités et les centres de langue à organiser de temps en temps des formations en TIC pour leurs enseignants en général et pour ceux de FOS en particulier.

Depuis sa mise en ligne en octobre 2006, le *FOS.COM* a réussi à réaliser plusieurs objectifs qui sont à l'origine de sa création. D'abord, il a permis de mettre en ligne les éléments pertinents du FOS qui pourraient intéresser les publics ciblés (chercheurs,

enseignants et apprenants). C'est pourquoi nous avons consacré, au sein du site, des rubriques à l'*Historique du FOS*, au *Profil des publics*, à la *Bibliographie du FOS*, etc. Le *FOS.COM* a donné également la possibilité de mettre en ligne le guide thématique des supports de FOS pour qu'il soit accessible pour un grand nombre des publics visés sans oublier bien sûr la facilité de mener une mise à jour régulière de son contenu. De même, ce site a donné aux intéressés du FOS le moyen de se communiquer et d'échanger les idées et les expériences sur l'enseignement/apprentissage du FOS grâce au forum créé à cette fin. Une fois inscrit sur le forum, l'internaute est en mesure de rédiger ses messages portant sur un des thèmes de la didactique du FOS. Ces échanges entre les chercheurs et les enseignants ne font que mutualiser les connaissances entre les participants au forum tout en enrichissant le capital cognitif dans le domaine en question.

Vu la nouveauté de ce site Internet, ce dernier n'a pas tardé à être référencé par des sites spécialistes en enseignement/apprentissage des langues étrangères tels que *Edufle*, *Thot*, *Alsic* et *Langues modernes* ainsi que *l'Agence universitaire de la Francophonie*. Ces nombreux référencements ont amélioré le classement du site dans les principaux moteurs de recherche sur le Web : *Google* (3^{ème} lien) et *Yahoo* (1^{er} lien). Ces deux moteurs ont joué un rôle important pour faire connaître le site auprès des intéressés du FOS. Le nombre des visiteurs du *FOS.COM* ne cesse d'augmenter d'un jour à l'autre. L'hébergeur du site fournit régulièrement des statistiques sur le nombre des visiteurs du jour, de la semaine et de l'année. Le total des visites de 2007 a atteint 46193. Nous remarquons que le site a connu 2676 visites en janvier 2007 alors que 4606 internautes l'ont consulté en décembre de la même année.

Il s'avère indispensable de noter que la création du *FOS.COM* a rendu possible la formation d'une équipe d'enseignants de FOS en ligne. Pendant trois mois, un groupe d'enseignants ont collaboré à préparer des cours du français du tourisme à travers la plateforme de l'Espace Éducatif du site. Grâce à des séances de clavardage et d'un forum d'échanges, les enseignants ont échangé des idées, des connaissances et des expériences en vue de préparer les cours en question. Certes, les activités de cette équipe sont actuellement suspendues à cause de différentes difficultés déjà mentionnées (voir chapitre 5) mais nous développerons la relance de cette équipe plus loin dans le cadre des perspectives de notre recherche.

3- Conclusions sur l'articulation de l'enseignement/apprentissage du FOS et l'approche collaborative à distance

Après avoir étudié les spécificités du FOS (sa problématique, ses publics et sa méthodologie) nous avons opté pour l'approche collaborative à distance afin de surmonter certaines difficultés des publics tout en proposant un enseignement/apprentissage à la fois efficace et de qualité. Notre choix pédagogique trouve sa justification dans les points communs entre l'approche collaborative et notre méthodologie participative du FOS notamment la motivation, la participation et la réalisation des tâches authentiques dans le domaine cible. Nous avons montré la possibilité d'appliquer plusieurs scénarios collaboratifs à distance dans le domaine du FOS (voir chapitre 4). Cette approche collaborative à distance s'est avérée efficace dans l'enseignement/apprentissage du FOS dans la mesure où elle a permis aux apprenants d'être à la fois actifs, dynamiques, indépendants, responsables et créatifs lors de la formation à distance du français des affaires. Ajoutant aussi que l'apprentissage en groupe a favorisé la concurrence entre les apprenants tout en augmentant leur productivité et leur engagement vis-à-vis de la communauté d'apprenants. Dans le cadre de la formation du FDA à distance, l'approche collaborative nous a aidé à réaliser ses différents objectifs visés (communicatifs, notionnels et linguistiques) tout en améliorant la performance des apprenants d'une session à l'autre dans les différentes activités. Nous avons déjà noté les répercussions positives de la performance des apprenants sur les activités individuelles (forums thématiques et d'actualité, exercices interactifs et jeux de rôle sur *Skype*). Dans ce contexte, l'apprenant n'est plus passif au cours de son processus d'apprentissage. Il participe activement à « construire » sa connaissance et à améliorer sa performance dans le domaine cible : chercher les informations nécessaires, les sélectionner, les structurer, trouver de nouvelles idées, les proposer à ses collègues, échanger les connaissances, etc. De telles tâches favorisent non seulement les compétences communicatives visées mais aussi l'amélioration des compétences sociales et de communication de l'apprenant de FOS.

En suivant une approche collaborative à distance, l'enseignant de FOS voit ses rôles se multiplier pour assurer ses différentes tâches. Il n'est plus chargé de transmettre des connaissances à ses apprenants mais il devient plutôt guide, conseiller, modérateur, animateur, personne-ressource, etc. Cette diversité des rôles a des effets positifs sur l'amélioration des compétences de l'enseignant. Ces nouveaux rôles exigent qu'il soit bien formé à assurer ses différentes tâches. Cette nouvelle reformulation des rôles de l'enseignant de FOS s'accorde

avec notre méthodologie participative dans la mesure où l'enseignant incite les apprenants à être actifs tout au long de la formation. Dans ce contexte, nous recommandons aux formateurs de FOS de prendre en compte les contraintes parfois imprévues des apprenants. Ceux-ci pourraient demander par exemple le changement des tâches proposées ou des rendez-vous en ligne (clavardage ou *skype* par exemple. De même, cette expérience d'enseignement/apprentissage du FOS à distance a démontré l'importance capitale des relations sociales entre le formateur et ses apprenants. Ces relations facilitent la réalisation des tâches collaboratives et individuelles demandées tout en rendant les apprenants plus motivés tout au long de leur formation et en consolidant la cohésion au sein de la communauté virtuelle d'apprentissage. Après cette formation du français des affaires, le tuteur est encore en contact avec les apprenants qui lui donnent de leurs nouvelles sur leur travail et qui lui envoient par mèl des cartes postales à l'occasion du nouvel an par exemple.

Au terme de cette formation collaborative du FDA à distance, il est important de souligner certaines remarques à prendre en compte lors de nos prochaines formations. D'abord, il est nécessaire d'exiger des apprenants certains prérequis avant la formation. Il s'agit des connaissances et compétences indispensables pour qu'ils soient capables de suivre ce type de formations spécifiques. Par exemple, les apprenants doivent avoir un minimum de connaissances en apprentissage collaboratif ainsi que certaines compétences dans la manipulation de certains logiciels. Rappelons que le tuteur était obligé de consacrer une semaine avant la formation à expliquer aux apprenants les différentes dimensions de l'apprentissage collaboratif (conditions, modalités, tâches, etc.).

Ensuite, il faut tenir compte de l'homogénéité dans la formation des groupes collaboratifs. Il s'agit d'une condition importante pour garantir le bon déroulement des activités au sein même groupe. L'absence de cet élément pourrait poser des problèmes voire des conflits au sein des groupes. C'était le cas du Groupe 2 dans la formation du FDA à distance. Par contre le Groupe 1 était homogène, ce qui a aidé à réaliser efficacement ses différentes activités dans les délais précisés par le tuteur. De même, dans les prochaines formations collaboratives de FOS à distance, nous comptons proposer aux membres de chaque groupe de nommer un coordonnateur qui sera le responsable de gérer les échanges et la réalisation des tâches collaboratives au sein de son groupe. Nous avons remarqué qu'un membre du Groupe 1 (A.K) a assuré ce rôle au cours de trois sessions de la formation. Résultat : meilleur partage des rôles au sein du même groupe, motivation des membres, meilleure qualité des travaux fournis et

meilleure note par rapport aux autres groupes. De plus, le tuteur devrait inciter les apprenants à s'échanger plus entre eux sur les notions proposées dans les forums thématiques. Dans ces forums, nous avons constaté que les échanges se sont déroulés seulement entre le tuteur et les apprenants et non entre les apprenants eux-mêmes. Certes certains apprenants consultaient les contributions de leurs collègues dans ces forums sans aller plus loin pour s'exprimer vis-à-vis des travaux de leurs pairs. Ces échanges auront un effet positif dans la mesure où ils éviteront de répéter les mêmes idées tout en mutualisant les connaissances des apprenants sur le thème proposé.

4- Perspectives de la recherche

Au moment où cette recherche-action en enseignement/apprentissage du FOS touche à sa fin, nous nous fixons des perspectives qui orienteront nos prochaines démarches dans ce domaine. Vu les réactions positives suscitées par *le FOS.COM*, nous comptons maintenir le site pour qu'il continue à être au service de l'enseignement/apprentissage du FOS en présentiel et à distance. Nous avons montré plus haut que le nombre des visites du site s'est vu doubler au cours de 2007. Un tel intérêt croissant porté à ce site ne fait que consolider notre volonté de garder la mise en ligne du *FOS.COM*. Nous voulons aller plus loin dans notre démarche en développant le contenu du site. Nous avons déjà souligné que le FOS est en développement permanent, d'où l'importance de mener une veille didactique dans ce domaine. Cette veille vise à prendre en compte les développements du FOS au niveau de ses approches méthodologiques, ses publics, ses supports, ses recherches, etc. Loin d'être parfait ni complet, le contenu a besoin d'être rectifié au fur et à mesure en vue de suivre l'actualité dans ce domaine. L'administrateur du site est souvent contacté par des spécialistes du domaine qui lui proposent de mettre sur le site de nouvelles ressources de FOS.

Étant donné que le projet d'une équipe d'enseignants de FOS en ligne a trouvé des échos positifs, nous avons l'intention de relancer ce projet d'autant plus que certains enseignants continuent à nous contacter pour nous faire part de leur volonté de participer à ce projet. Dans ce contexte, nous devons trouver des solutions pour les difficultés qui nous ont poussé à suspendre les activités de cette équipe notamment sa non-rentabilité financière pour les enseignants. C'est normal que ces derniers perdent leur motivation tant qu'ils ne se voient pas récompensés pour leurs travaux fournis au sein de l'équipe. Certes, l'échange et la mutualisation des expériences sont des acquis pour les membres de l'équipe mais une

rentabilité financière semble indispensable pour faire engager les enseignants dans les activités de cette équipe.

Notre recherche en enseignement/apprentissage du FOS nous a permis d'avoir une bonne connaissance dans ce domaine (histoire, publics, méthodologie, etc.). Cette connaissance en FOS s'est vue consolidée grâce à la formation collaborative du FDA à distance qui a été menée à l'attention des étudiants de l'Université d'Alexandrie. Grâce à cette base théorique en FOS et à cette expérience professionnelle, nous menons actuellement une réflexion sérieuse visant à créer un centre de formation de FOS en ligne ayant pour publics des enseignants et des apprenants intéressés à suivre des cours en ligne. Grâce à la plateforme *Moodle* de l'Espace Éducatif, nous avons montré qu'il est possible de réaliser des formations complètement à distance : tâches collaboratives, forums thématiques, forums d'actualité, forum d'échange, clavardage, conférences orales en temps réel, etc. La création de ce centre ne s'annonce pas une tâche facile à réaliser. D'une part, il faut convaincre les responsables des universités, des entreprises, des associations et des centres de formation intéressés au FOS de l'efficacité et de la qualité de nos formations proposées. D'autre part, nous devons proposer d'autres cours qui pourraient intéresser le marché professionnel ou répondre à certaines demandes de formation.

Notre recherche-action sur le FOS a donné naissance à un corpus qui constitue un des résultats importants de cette thèse. Grâce à trois sessions d'une formation intensive sur le français des affaires, nous avons eu un grand nombre de données à la fois riches et denses : neuf devoirs collaboratifs, 18 forums thématiques et d'actualité, neuf séances de clavardage, neuf conférences orales sur *Skype* et de nombreux messages dans les forums d'échanges. À travers le chapitre 6, nous avons essayé de mettre l'accent sur les principaux axes de ce corpus en mettant l'accent sur la construction des savoirs et des compétences, la construction des relations interpersonnelles, les spécificités discursives, etc. Mais vu la richesse de ces données, celles-ci méritent une étude plus approfondie notamment aux niveaux linguistique, interactionnel et didactique. C'est pourquoi, nous comptons poursuivre notre analyse du corpus en vue de dégager d'autres résultats qui pourraient intéresser les spécialistes d'apprentissage de langues étrangères en général et celui du FOS en particulier.

Références bibliographiques

- **ADAMS, D., CARLSON, H. et HAMM, M.** *Cooperative Learning & Educational Media Collaborating with Technology and Each Other*, New Jersey: Educational Technology Publications, 1990.
- **ALBOU, P.** *Les questionnaires psychologiques*, Paris, PUF, 1968.
- **ALAVA, S.** Les pratiques médiatiques de l'enseignant : Quelle validité pour la Recherche ? In CHARLIER, B. & PERAYA, D. (dir.) *Les technologies éducatives: une opportunité d'articuler les savoirs d'expérience et ceux issus de la recherche?* (Symposium du REF03). Bruxelles: De Boeck, 2007.
- **ALVAREZ, G. & AUPÈCLE, M.** *Français instrumental et français fonctionnel*, Montréal, AUPELF, 1977.
- **ANIS, J.** *Texte et ordinateur : L'écriture réinventée ?*, Bruxelles, De Boeck Université, Coll. Méthodes en sciences humaines, 1998.
- **ARROW, K.** The Economic implications of learning by doing. *Review of Economic Studies*, Vol. 26, n°2, 1962, p73-155.
- **BACHELARD, G.** *Le Nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF, 2003. (Première édition en 1934)
- **BAKHTINE, M.** *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984.
- **BALLY, S. & CASTILLO, D.** Enseignement/apprentissage des langues sur objectifs spécifiques et publics débutants : les avantages d'une approche modulaire. In *Y a-t-il un français sans objectifs spécifiques*, *Les cahiers de l'ASDIFLE*, 2002, p113-124.
- **BARILE, A.-L. & DURSO, F.-T.** Computer-mediated communication in collaborative writing. *Computers in human behaviour*, 2002, p173-190.
- **BASQUE, J., DAO, K. et CONTAMINES, J.** L'apprentissage situé dans le cours en ligne : le cas du colloque scientifique virtuel, conférence EIAH (Environnement Informatique de l'Apprentissage Humain), Montpellier, 2005. Disponible sur: <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/03/17/76/PDF/14.pdf>
- **BASQUE, J. & DORÉ, S.** Le concept d'environnement d'apprentissage informatisé. *Journal of Distance Education, Revue de l'Enseignement à Distance*, 13(1). 1998. Disponible sur: <http://cade.athabasca.ca/vol13.1/dore.html>
- **BASTABLE, S.-B.** *Nurse as Educator. Principles of Teaching and Learning for Nursing practice*. Toronto, Sudbury, Jones and Barlett Publishers, 2003.
- **BASTIEN, J.-M.-C. & SCAPIN, D.-L.** *Critères Ergonomiques pour l'Évaluation d'Interfaces Utilisateurs (version 2.1)*. Technical report Ndeg.156, May 1993.

- INRIA. Programme 3 Artificial intelligence, cognitive systems, and man-machine interaction.
- **BEACCO, J.-C.** *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, 2007.
 - **BEACCO, J.-C. & LEHMANN, D.** (dir.) *Publics spécifiques et communications spécialisées, Le français dans le monde, Recherches et Applications*, 1990.
 - **BEAUMONT, T.** Emission *Destination* présenté sur *France Info* le 7 décembre 2004. Disponible sur: <http://www.france-info.com/>
 - **BEAUVOIS, M. H.** Write to Speak: The Effects of Electronic Communication on the Oral Achievement of Fourth Semester French Students. In MUYSKENS, J. A. (dir.) *New Ways of Learning and Teaching: Focus on Technology and Foreign Language Education*. Boston: Heinle & Heinle, 1998, p93-116.
 - **BELISLE, C., BIANCHI, J. et JOURDAN, R.** *Pratiques médiatiques*, Paris, CNRS, 1999.
 - **BENVÉNISTE, E.** *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966.
 - **BERCHOUD, M.-J.** Communication de spécialité, culture (s), mondialisation. *Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 2004, p52-61.
 - **BERGER, D. & SPICACCI, N.** *Accord*, Paris, Didier, 2001.
 - **BERNATCHEZ, P.-A.** L'encadrement des apprenants par la télématique. *Distances*, 2 (2), 1998, p65-79.
 - **BERTEN, A.** Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie. In JACQUINOT, G., MONNOYER, L. (Ed.), *Le Dispositif. Entre Usage et concept*, numéro spécial, N° 25. Hermès. Paris : CNRS Editions, 1999, p33-47.
 - **BESSE, H.** *Méthodes et pratiques des manuels des langues*, Didier-CREDIF (coll. Essai), Paris, 1985.
 - **BETBEDER, M.-L. et al.** Interactions multimodales synchrones issues de formation en ligne : problématique, méthodologie, analyse. Colloque EPAL, Grenoble juin 2007. Disponible sur : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal>.
 - **BIBEAU, R.** *Guide de rédaction et de présentation d'un scénario pédagogique et d'une activité d'apprentissage, NTIC.ORG*, 2000. Disponible sur : <http://ntic.org/guider/textes/div/bibscenario.html>
 - **BINON, J. & VERLINDE, S.** Comment le FOS s'est profilé dans la didactique du FLE : de la formation d'enseignants à l'université à la conception d'un dictionnaire du français des affaires. In *Y-a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s)? Les cahiers de L'ASDIFLE*, n°14, 2003, p17-42.

- **BINON, J., VERLINDE, S., VAN DYCK, J. et BERTELS, A.** *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires*, (DAFA), Paris, Didier, 2000.
- **BLAKE, R.** Computer Mediated Communication: A Window on L2 Spanish interlanguage. *Language Learning & Technology*, vol. 4, n° 1, mai 2000, p120-136. Disponible sur: <http://llt.msu.edu/vol4num1/blake/default.html>.
- **BLANDIN, B. et al.** Le B.A.BA de la FOAD. *Forum Français de la Formation à distance*. 2002. Disponible sur : http://www.fffod.org/fr/frame_univ.asp.
- **BLOOMFIELD, A. & TAUZIN, B.** *Affaires à suivre*, Paris, Hachette, 2001.
- **BORDELEAU, P.** *Apprendre dans des environnements pédagogiques informatisés*, Montréal Québec : les Editions Logiques, 1994.
- **BOUTET, J.** *Paroles au travail*, Paris, L'Harmattan, 1995.
- **BRÉMOND, J. & GLEDAN, A.** *Dictionnaire économique et social*, Paris, Hâtier, 1981.
- **BRETON, M.** *La collaboration à distance, un outil stratégique en alphabétisation : rapport de recherche/action*, Montréal, Centre des lettres et des mots, 2005.
- **BRONCKART, J.-P.** *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*, Delachaux et Niestlé, 1996.
- **BRUCHET, J. & TAUZIN, B.** *Objectif entreprise*, Paris, Hachette, 1994.
- **BRUFFEE, K.** *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*, Baltimore and London: The John Hopkins University Press, 1995.
- **BRUILLARD, M.** Le forum de discussion : un cas d'école pour les recherches en EIAH. revue *STICEF*, volume 13, 2006. Disponible sur : [http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2006/sticf_2006_ns_edito.htm#\(Mangenot](http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2006/sticf_2006_ns_edito.htm#(Mangenot)
- **BRUNER, J.** *The culture of Education*, Cambridge, Havard University Press, 1996.
- *Cadre européen Commun de référence, Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, Editions Didier FLE, 2000.
- **CALI, C.** Les simulations globales : Élaboration de programmes et évaluation. In *le Français sur Objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, le français dans le monde, Recherche et applications*, 2004, p134-147.
- **CARRAS, C., KOHLER, P., SJILAGYI, E. et TOLAS, J.** *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, Paris, Clé Internacional, 2007.
- **CARRÉ, P.** *Organiser l'apprentissage des langues étrangères (la formation linguistique professionnelle)*, Paris, Éditions d'Organisation, 1991.

- **CELIK, C.** Les modalités du tutorat dans un campus numérique de maîtrise de langue française entièrement à distance. Actes du Colloque d'EPAL, Grenoble, 7-8-9 juin 2007. Disponible sur : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/>
- **CEMBALO, S.-M.** Du problème à l'action une tentative de rénovation des pratiques pédagogiques dans l'utilisation du français comme langue d'étude universitaire. In BEACCO, J.-C. & LEHMANN D. *Publics spécifiques et communication spécialisée*, Paris, Hachette, 1990, p110-114.
- **CENTRE DE RECHERCHE ET D'ÉTUDES POUR LA DIFFUSION DU FRANÇAIS** en collab. avec l'Université de Poona (Inde) et l'Institut National Agronomique. *Vocabulaire d'initiation aux études agronomiques*, Paris, Didier, 1966.
- **CHALLE, O.** *Enseigner le français de spécialité*, Paris, Economica, 2002.
- **CHARDENET, P.** Processus qualifiant et objectifs spécifiques. Évaluer l'attendu et l'imprévu en langue étrangère. In *Le français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, Le Français dans le monde, Recherche et applications*, 2004, p148-156.
- **CHARLIER, B. et al.** Learn-Nett : une expérience d'apprentissage collaboratif à distance. 1^{ère} biennale des chercheurs en Sciences de l'Éducation, Bruxelles, 2000. Disponible sur : http://ute.umh.ac.be/site_ute2/menu.htm .
- **CHARLIER, B., BONAMY, J. et SAUNDERS, M.** Apprivoiser l'innovation. In CHARLIER, B., PERAYA, D. (dir.) *Technologies et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants pour l'enseignement supérieur*, Bruxelles: De Boeck, 2003, p43-68.
- **CHARNET, C.** Les scénarios pédagogiques : quand la didactique s'entend avec les NTIC. Colloque *Initi@tives 2001, Ethique et nouvelles technologies, l'appropriation des savoirs en question*, 9^{ème} Sommet de la Francophonie, Beyrouth, AUF, Cédérom, 2002. Disponible sur : <http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/notes/sess503.htm>
- **CHARNET, C.** La soutenance à distance dans un master professionnel en ligne: analyse ethnographique d'une pratique évaluative. Colloque TICE Méditerranée 2006, *L'humain dans la formation à distance : les enjeux de l'évaluation*, Gênes, 26 et 27 mai 2006. Disponible sur : http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdm25/Charnet_TICE2006.pdf
- **CHARNET, C. & BONU, B.** Le projet ENTICE : analyse d'une intégration technologique dans les pratiques universitaires. Colloque *Innovations, usages, réseaux*, Montpellier 17 et 18 novembre 2006. Disponible sur : http://edutice.archives-ouvertes.fr/index.php?halsid=ih0i5i0ha6oja5lhb080i8smq7&view_this_doc=edutice-00136400&version=1
- **CHARNET, C.** «Bonsoir, vous êtes occupée? j'aurais une question par rapport au devoir 2», Analyse d'activités communicatives en ligne, les échanges synchrones impromptus. Colloque d'EPAL, Grenoble, juin 2007. Disponible sur :

<http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/charnet.pdf>.

- **CHAUDENSON, R.** *Vers une révolution francophone ?*, Paris, L'Harmattan, 1989.
- **CHEVAL, M. & PAIRON, F.** Les établissements culturels à l'étranger et la formation de publics spécialisés : concevoir un programme de français de spécialité. In *Y-a-il un français sans objectifs spécifiques ?*, Les cahiers de l'ASDIFLE, 29^{ième} rencontre, Paris, Mars 2002, p9-16.
- **CHIRAC, J.** Allocution lors du dîner d'Etat offert en l'honneur de M. HU Jintao Président de la République populaire de Chine et de Madame LIU Yongqing. 2004.
Disponible sur :
http://www.elysee.fr/elysee/elysee.fr/francais_archives/interventions/discours_et_declarations/2004/janvier/allocution_de_m_jacques_chirac_lors_du_diner_d_etat_offert_en_l_honneur_du_president_de_la_republique_populaire_de_chine.183.html.
- **CLOOSE, E.** *Le français du monde du travail*, Paris, PUG, 2004.
- **COCHY, C.** Discours d'ouverture des Actes de rencontres, *Apprendre le français dans un contexte professionnel*, la Délégation générale de la langue française, 2006.
Disponible sur:
http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/seminaire_francais_professionnel_juin_2006.pdf
- **COLLIN, J.** Élaborer un programme pédagogique pour une pré-qualification pour les métiers de la propreté. In *Apprendre le français dans un contexte professionnel*, Rencontres de la DGLF, 2006, p56-59.
- **COLLINS, A., BROWN, J.-S. et HOLUM, A.** Cognitive apprenticeship: Making things visible. *American Educator*, 15 (3), 1991, p38-46.
- **COLLINS, A., GREENO, J.-G. et RESNICK, L.-B.** Learning environments. In HUSEN, T. & POSLETHWAITE, T.-W. (Eds.), *The international encyclopedia of Education*, 2^{ème} édition, volume 3, Oxford, Elsevier Science, 1994, p3297-3302.
- **COLOT, M. & BELMORE, N.** Electronic Language: A new variety of English, In HERRING, S.-C. (ed.), *Computer-Mediated Communication. Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*, Amsterdam /Philadelphia, John Benjamins, 1996, p13-28.
- **COMITÉ INTERMINISTÉRIEL À L'INTÉGRATION.** Le contrat d'accueil et d'intégration. Dossier de presse, 2003 .Disponible sur:
<http://www.social.gouv.fr/IMG/html/contraccueil.html>
- **COMMISSION MILITAIRE.** *Règlement provisoire du 7 juillet 1926 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*, Charles-Lavauzelle et Cie, Editeurs militaires, Paris, Limoges, Nancy, 1927.

- **COMMISSION MILITAIRE.** *Manuel à l'usage des corps de troupe pour l'enseignement du français* Charles-Lavauzelle et Cie, Editeurs, Paris, Limoge, Nancy. Edition n°2, 1952.
- **CORACINI, M.-J.** Cursus universitaire de formation au français spécialisé. In BEACCO, J.-C. & LEHMANN, D. *Publics spécifiques et communications spécialisées, Le Français dans le monde, Recherches et Application*, 1990, p151-157.
- **CORBEAU, S., DUBOIS C. et PENFORNIS, J.-L.** *Tourisme.com*, Paris, Clé International, 2004.
- **CORBEAU, S., DUBOIS C. et PENFORNIS, J.-L.** *Hôtellerie/restauration.com*, Paris, Clé International, 2006.
- **CORNAIRE, C. & RAYMOND, P.-M.** *La Production écrite*, Paris, Clé International, 1999.
- **CORNELIEUS, S. & HIGGISON, C.** The Tutor's Role and Effective Strategies for Online Tutoring. In HIGGISON, C. (Ed.). *Online Tutoring e-book*. Heriot-Watt University et The Robert Gordon University 2000. Disponible sur: <http://otis.scotcit.ac.uk/onlinebook/>
- **COSTE, D.** L'écrit et les écrits : considérations didactiques. In MARTINS-BALTAR et al. *L'écrit et les écrits ; problème d'analyse et considérations didactiques*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Paris, Hatier, 1979, rééd. 1981, p75-117
- **COSTE, D. et al.** *Un niveau seuil : Système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1979, p51-56.
- **COSTE, D.** (dir.) *Un niveau seuil*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1976.
- **COURTILLON, J.** *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, 2003.
- **CRAHAY, M.** *Psychologie de l'éducation*, Paris, PUF, 2005 (1^{ère} édition 1999).
- **CROWDER, N.** Automatic tutoring by means of intrinsic programming. In GALANTER E.-H. (Ed.). *Automatic Teaching: The State of the Art*. New York : John Wiley & Sons., 1959.
- **CULIOLI, A.** *Pour une linguistique de l'énonciation*, Paris, Ophrys, 2002.
- **CUQ, J.-P.** (dir.) *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, ASDIFLE, 2003.
- **CUQ, J.-P. & GRUCA, I.** *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, PUG, 2003.
- **DAELE A. & DOCQ, F.** Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ?, 19^{ème} colloque de l'AIPU, *Les méthodes actives en enseignement supérieur. Regards pluriels et critiques sur les*

pratiques, Louvain-la-Neuve, mai 2002. Disponible sur :
<http://www.ipm.ucl.ac.be/articlesetsupportsIPM/DocqDaeleAIPU2002.pdf>

- **DANILO, M. & TAUZIN, B.** *Le français de l'entreprise*, Paris, Clé International, 1990.
- **DAUSENSDSCHÖN-Gay, U. & Kraft, U.** Présentation d'*interaction et acquisition d'une langue étrangère*, *Alie*, n°2, 1993.
- **DAVIN, F.** Nécessités pratiques et apports théoriques en FOS : quelles convergences, quelles interrogations ? Table ronde lors de la 29^{ème} rencontre des cahiers de *L'ASDIFLE Y a-t-il un français sans objectifs spécifiques?* 2002, p85-100.
- **DEBYSER, F.** *La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique*, Paris, LFM, 1973.
- **DECAMPS, S., DE LIÈVRE, B. et DEPOVER, C.** *Les tuteurs tels qu'ils se définissent dans l'exercice de leurs fonctions*. CEMAFORAD 3, Sousse 2006. Disponible sur : http://ute.umh.ac.be/site_ute2/menu.htm
- **DE FLANDRE, C.** Expérimentation d'un modèle de perfectionnement basé sur la pédagogie du projet avec un Groupe d'enseignants en immersion française primaire. Communication au premier congrès *Actualité de la Recherche en éducation et formation*, Paris, 1993.
- **DEJEAN-THIRCUIR, C. & MANGENOT, F.** (coord.) *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le Français dans le monde, Recherches et application*, Paris, Clé International, juillet 2006.
- **DE LANDSHEERE, G.** *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF, 1979
- **DELPORTE, T. & LASCAR, M.** *Voix et images médicales de France*, Paris, Hatier-Didier, 1972.
- **DE NUCHÈZE, V.** *Sous les discours, l'interaction*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- **DE NUCHÈZE, V.** *Sémiologie des dialogues didactiques*, Paris, L'Harmattan, 2001.
- **DE NUCHÈZE, V.** La Rencontre interculturelle, impasses, sentiers balisés et chemins de traverse, *Lidil*, 29, La rencontre interculturelle, 2004, mis en ligne le 21 mars 2008. Disponible sur : <http://lidil.revues.org/document1243.html>
- **DEPOVER, C., GIARDINA, M. et MARTON, P.** *Les environnements d'apprentissage multimédia : analyse et conception*, Paris, L'Harmattan, collection Education et Formation, 1998.
- **DEPOVER, C., QUITIN, J.-J. et DE LIÈVRE, B.** Un outil de scénarisation de formation à distance basée sur la collaboration. In DESMOULINS, C., MARQUET, P. et BOUHINEAU, D. (Eds). *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*, Strasbourg, 2003, p115-126.

- **DESCAMPS, J.-L. et al.** *Dictionnaire contextuel de français pour la géologie*, Paris, Didier, 1976.
- **DESCAMPS, J.-L. et al.** *Sémantique et concordances, suivi du Dictionnaire contextuel de français politique*, Klincksieck, INALF (coll. Saint Cloud), 1992.
- **DEVELOTTE, C. & MANGENOT, F.** Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs*, Volume X, 2004, p309-333. Disponible sur : http://eprints.ens-lsh.fr/archive/00000138/01/develotte-mangenoten_ligne.pdf
- **REY, J & Rey, A.** *Dictionnaire de la langue française, Le Petit Robert*, Paris, Le Robert, 1995.
- **DILTS, R. & DELOZIER, J.** *Encyclopedia of Systemic Neuro-Linguistic Programming and NLP New Coding-NLP* University Press Scotts Valley, 2000.
- **DOLZ, J. & BRONCKART, J.-P.** La notion de compétence. In DOLZ, J. & OLLAGNIER, E. (dir.) *L'Enigme de la compétence en éducation*, col. Raisons Éducatives, Bruxelles, Éditions De Boeck, 2000, p27-44.
- **DORÉ, S. & BASQUE, J.** Le concept d'environnement d'apprentissage informatisé. *Revue de l'éducation à distance*, 13(1), 1998, p40-56. Disponible sur : <http://cade.athabasca.ca/vol13.1/dore.html>
- **DUCROT, O.** Argumentation rhétorique et argumentation linguistique. In DOURY, M. & MOIRAND, S. (éds.) *L'argumentation aujourd'hui*, Presses Sorbonne Nouvelle, 2004, p17-34.
- **DUPLÀA, E., GALISSON A. et CHOPLIN, H.** Le tutorat à distance existe-t-il ? Propositions pour du tutorat proactif à partir de deux expérimentations de FOAD. In *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*. Strasbourg, 2003. ATIEF-INRP, p477-484.
- **DUPONT, J.-B.** (dir.) *la psychologie des intérêts*, Paris, PUF, 1979.
- **ELKAMOUN, N., BOUSMAH, M., AQQAL, A. et BERRAISSOUL, A.** Conception et réalisation d'un environnement virtuel d'apprentissage collaboratif orienté métaphore spatiale, couplé avec un système observateur d'usage. *e-TI - la revue électronique des technologies d'information*, Numéro 2, 17 avril 2006.
- **ELLIS, R.** *Task-based language learning and teaching*, Oxford Applied Linguistics, Oxford, 2003.
- **ERKENS, G., JASPERS, J., PRANGSMA, M. et KANSELAAR, G.** Coordination processes in computer supported collaborative writing. *Computer in Human Behavior* 21, 2005, p463-486
- **ERTORAN, P.** Learning content managing systems. (LCMS) *Actualité de la formation permanente*, 01/2006, n° 200, p71-73.

- **EURIN, S. & HENAO, M.** *Pratiques du français scientifique*, AUPELF-UREF, Paris, 1992.
- **EVANOFF, R.-J.** Universalit, relativist, and constructivist approachs ton intercultural ethics. *International Journal of intercultural Relations* 28, 2004, p439-458.
- **EVANS, C. & GIBBONS, J.** The interactivity effect in multimédia learning. *Science Direct, Computers & Educations*, 2007, p1147-1160.
- **FAERBER, R.** Enseignement et apprentissage collaboratif sur un campus virtuel : les leçons d'une expérience. In *L'enseignement à distance à l'aube du troisième millénaire*, Deuxièmes Entretiens internationaux sur l'enseignement à distance, Centre National d'Enseignement à Distance, Futuroscope Poitiers, 2 décembre 1999. Disponible sur : <http://faerber.u-strasbg.fr/publi/cned99/papier%20cned.htm>
- **FAYOL, M. & HEURLEY, L.** Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte. In BOYER, J.-Y., DIONNE, J.-P. et RAYMOND, P. *Évaluer le savoir-lire*, Montréal, Editions Logiques, 1999, p17-48.
- **FLACZYK, C. & BENYAYER, C.** La plate-forme linguistique des jeunes de la région de l'île de France. In *Apprendre le français dans un contexte professionnel*, Rencontres de la DGLF, 2006, p21-24.
- **FOLTÈTE, I.** Nécessités pratiques et apports théoriques en FOS : quelles convergences, quelles interrogations ? Table ronde lors des 29^{ème} rencontre de *L'ASDIFLE, Y a-t-il un français sans objectifs spécifiques?* 2002, p85-100.
- **FONTENAY, H.** Le « présentiel » et le « en ligne », un couple (pas toujours simple) au service programme en français des professions » In *Y a-t-il un français sans objectifs spécifiques ? Les cahiers de l'ASDIFLE*, 2002, p157-173.
- **FOULQUIÉ, P.** *Dictionnaire de langue pédagogique*, Paris, Presses Universitaires de France-PUF, 1971.
- **GAGNÉ, P., BÉGIN, J., LAGERRIÈRE, L., LÉVEILLÉ, P. et PROVENCHER, L.** L'encadrement des études à distance par des personnes tutrices : qu'en pensent les étudiants ? *Distances*, 5 (1), 2001, p59-83.
- **GALISSON, R.-A.** Enseignement nouveau, outils nouveaux, les outils de la modernité. Numéro spécial du *français dans le monde, Recherches et Applications, Méthodes et Méthodologies*, 1995, p70-78.
- **GALISSON, R. & COSTE, D.** (dir.) *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.
- **GALISSON, R. & PUREN, C.** *La formation en questions*, Paris, Clé International, 1999.

- **GALLAIS-HAMONNO, J.** *Langage, langue et discours économiques*, Paris, Klincksieck, Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, 1982.
- **GAONAC'H, D.** *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier/Didier, 1991.
- **GARDIN, J.-C.** *les analyses de discours*, Newchâtel, Delachaux et Niestlé, 1974.
- **GAULTIER, M.-T. & MASSELIN, J.** L'enseignement des langues de spécialité à des étudiants étrangers. *Langue Française* N° 17, 1973.
- **GAUTHIER, P.** *Taxonomies des outils TICE par fonctions technico-pédagogiques*. GEV, 2004.
- **GEORGE, S. & DERYCKE, A.** Conceptions et usages des plates-formes de formation. *Revue STICEF*, Volume 12, 2005, ISSN : 1764-7223, mis en ligne le 21/03/2006. Disponible sur: <http://sticef.org>,
- **GERMAIN, G.** La contextualisation dans l'enseignement des langues secondes et de la langue maternelle. Actes du 10^{ième} colloque de l'Association canadienne de linguistique Appliquée, 1979.
- **GODINET, H.** Scenario for collaborative learning in a digital campus, what works? 8^e *World Conference on Computer in Education*, IFIP, Capetown (South Africa), 4-7 juin 2005.
- **GODINET, H.** Scénario pour apprendre en collaborant à distance: contraintes et complexité. In WALLET, J. (coord.) *Le Campus numérique FORSE, Pistes pour l'ingénierie de la formation à distance*, Mont-Saint-Aignan : PURH, 2007.
- **GODINET, H., CARON C.** L'accompagnement du processus d'apprentissage dans le Campus Numérique FORSE: modalités et outils. Actes de *la Conférence d'Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, Strasbourg, les 15, 16, 17 avril 2003, EIAH Atief-INRP, p223-234.
- **GREENBERG, L.** LMS and LCMS, what's the difference? *Learning Circuits*, 9 décembre 2002. Disponible sur: <http://www.learningcircuits.org/NR/exeres/72E3F68C-4047-4379-8454-2B88C9D38FC5.htm>.
- **GRICE, H.-P.** Logique et conversation. *Communications*, n° 30, 1979, p57-72.
- **GRUNEBERG, A. & TAUZIN, B.** *Comment vont les affaires ?*, Paris, Hachette, 2004.
- **GRUNHAG-MONETTI, M.** Développer la formation à la langue seconde au/pour le travail, compte rendu d'expérience en Allemagne. In *Apprendre le français dans un contexte professionnel*, Actes de rencontres de la Délégation Générale de la Langue Française (DGLF), 2006, p34-37.

- **GUMPERZ, J.-J.** The Speech Community. In *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Macmillan, 1968, p381-387. Repris In GIGLIOLI P. P. (ed.) *Language and Social Context*, London : Penguin, 1972, p219-231.
- **GUMERZ, J.-J.** *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press. Trad. fr. sauf chap.6 et 7 : *Sociolinguistique Interactionnelle : une approche interprétative*, Paris, L'Harmattan, 1989.
- **HALL, E.-T. & REED HALL, M.** *Guide de comportement (Allemagne, Etats-Unis, France)*, Paris, Edition de Seuil, pour la traduction française, 1990.
- **HAMELINE, D.** *Les objectifs pédagogiques en formation continue*, Paris, E.S.F, 1979.
- **HAMMOND, M.** A review of recent papers on online discussion. *Teaching and learning in Higher Education*. JALN, vol. 9, 2005, issue 3. Disponible sur: http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v9n3/v9n3_hammond.asp.
- **HARRISON, S. & DOURISH, P.** Re-Place-ing Space: The Roles of Place and Space in Collaborative Systems, *Proceedings CSCW 96*, Boston, 1996, p67-76.
- **HENAO, M. & EURIN, S.** Formation et autoformation: deux programmes spécialisés. In BEACCO, J.-C. & LEHMANN D. *Publics spécifiques et communication spécialisée*, Paris, Hachette, 1990, p115-122.
- **HENRI, F. & CHARLIER, B.** L'analyse des forums de discussion pour sortir de l'impasse. In SIDIR, M., BRUILLARD, E., BARON G.-L. (coord.), *Symposium, formation et nouveaux instruments de communication*, Amiens, 20-21-22 janvier, 2005. Disponible sur: http://www.dep.u-picardie.fr/sidir/articles/henri_charlier.htm
- **HENRI, F. & LUNDGREN-CAYROL, K.** *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Sainte-Foy, Québec, Presses Universitaires du Québec, 2001.
- **HENRI, F. & PUDELKO, B.** La recherche sur la communication asynchrone. In DAELE, A. & CHARLIER, B. (Eds) *Les communautés délocalisées d'enseignement. Programme Numérisation pour l'Enseignement et la Recherche*. Etude menée dans le cadre du Programme de Numérisation pour l'Enseignement et la Recherche. Volet Usages et Normes. Paris, MSH, 2002, p12-40. Disponible sur : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000388>
- **HERINO, M. & PETITGIRARD, J.-Y.** *Langues et multimédias, de la réflexion à la pratique*, Grenoble, Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Grenoble, Collection Objectif Multimédia, 2002.
- **HERT, P.** Quasi-oralité de l'écriture électronique et sentiment de communauté dans les débats scientifiques en ligne, *Réseaux* n°97, Hermès, 1999 p213-259.

- **HOLEC, H.** Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé. In PORCHER, L. (coord.) *Les auto-apprentissages, le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, 1992, p46-52.
- **HOLTZER, G.** Du français fonctionnel au français sur objectifs, histoire des notions et des pratiques. *Le Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, Le français dans le monde*, Recherche et applications, 2004, p8-24.
- **HOTYAT, F.** (dir.) *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne à l'usage des enseignants, des éducateurs et des parents*, Paris, Nathan, 1973.
- **HOUSSAYE, J.** *Le triangle pédagogique*, Berne, P.lang, 1988.
- **HUBER, M.** *Apprendre en projets, la pédagogie projet-élèves*, Paris, Chronique Sociale, 2005. (1^{ère} édition 1999)
- **HUDSON, J.-M. & BRUCKMAN, A.** Disinhibition in a CSCL Environment. In *Proceedings of Computer Support for Collaborative Learning (CSCL) 2002*. Disponible sur : <http://www.cc.gatech.edu/~asb/papers/hudson-bruckman-cscl02.pdf> .
- **HUTCHINSON, T. & WATERS, A.** *English for specific purposes, A learning centred approach*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- **IMBERT, M.** DESS Langue française et coopération éducative, Université Lyon II, 2003. In MANGIANTE J.-M. & PARPETTTE, C. *le Français sur Objectif spécifiques*, Paris, Hachette, 2004.
- **JACOB, R. & LANGELIER, L.** Réseaux de travail virtuel: le cas des communautés virtuelles de pratique. Montréal. Atelier du CEFRIO, 22 février 2002 et 1^{er} mars 2002.
- **JACQUES, F.** De la signifiante en philosophie du langage. *Revue Multilingue*, vol. 92, n°2, 1987, p179-218.
- **JACQUINOT-DELAUNAY, G.** Le sentiment de présence. Actes de la Deuxième Rencontre *Réseaux Humains/Réseaux Technologiques*. Poitiers, 24 juin 2000. Documents, Actes et Rapports pour l'Education, CNDP, p183-191. Disponible sur: <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document.php?id=773>
- **JAKOBOVITS, L.-A. & GORDON, B.** *The Context of Foreign Language Teaching*, Rowley, Newbry House Publishers, 1974.
- **JAKOBSON, R.** *Questions de poétique*, Paris, Seuil, 1973.
- **JONASSEN, D.-H.** Toward a constructivist design model. *Educational technology*, 34 (4), 1994, p.34-37.

- **JOANSSEN, D.-H.** Operationlizing mental models: strategies for assessing mental models to support meaningful learning and design-supportive learning environments. *Computer Support for Collaborative Learning*, Bloomington, Indiana University, 1995.
- **JOHN, R. & HAYES, J.-R.** Un nouveau modèle du processus d'écriture. In BOYER J.-Y., DIONNE J.-P. et RAYMOND P. (dir.) *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Les Editions Logiques, 1995, p49-72.
- **JONES, R.** The problem of Context in Computer-Mediated Communication . In LEVINE P. & SCOLLON, R. (éds.) *Discourse & Technology, multimodal discourse analysis*, Washington, Georgetown University Press, 2004, p20-33.
- **JOURNAL OFFICIEL** Loi n° 92-597 du 1^{er} juillet 1992, 3 juillet 1992.
- **JOURNAL OFFICIEL DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES** du 23/2/2002.
- **KAYE, A.-R.** Learning Together Apart. In KAYE, A. R. (éd.) *Collaborative Learning through Computer Conferencing*. NATO ASI Series, vol. 90, Springer-Verlag, 1992, p1-24.
- **KERBRAT-ORECCHIONI, C.** *L'énonciation*, Armand Colin, Paris, 1997.
- **KHAN, G.** Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes. In BEACCO, J.-C. & LEHMANN, D. (dir.) *Publics spécifiques et communications spécialisées*, Hachette, 1990, p97-103.
- **KHAN, G. & LEHMANN, D.** Le séminaire sur l'enseignement fonctionnel du français. IN KRUMM, G. *Programmes de formation de professeurs de langues vivantes répondant aux principes du projet « Langues vivantes »*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1981.
- **KOHLER-BALLY, P.** L'apport d'un site Internet en français du droit. In *Y-a-t-il un français sans objectifs spécifiques ? Actes des 29^{ème} et 30^{ème} rencontres de L'ASDIFLE*, 2003, p135-144.
- **KOULAYAN, N., DETEY, S. et SAGAZ M.** Les escamots d'aide sur cédéroms sont-ils bien perçus par les apprenants de langue étrangère ? Enquête préliminaire en France, en Angleterre et au Japon. *Alisc*, Vol.6, numéro 3, décembre 2003, p101-115. Disponible sur : [http://alsic.u-strasbg.fr/Num11/koulayan/alsic_n11-pra2.htm#\[Koulayan01b\]](http://alsic.u-strasbg.fr/Num11/koulayan/alsic_n11-pra2.htm#[Koulayan01b])
- **LABEDIÉ, G. & AMOSSÉ, G.** Constructivisme ou socio-constructivisme. Institut allemand de la pédagogie, 2006. Disponible sur : <http://www.bliikk.it/angebot/reformpaedagogik/rp70111.htm>
- **LABOV, W.** *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia, University of Philadelphia, 1972.

- **LACONO, G.** Relations internationales, Droit 1^{ère} année, Université Lyon II, 2000. In MANGIANTE J.-M., & PARPETTE, C. *le Français sur Objectif spécifiques*, Paris, Hachette, 2004.
- **LAMY, M.-N.** L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage. In BOUCHARD R. & MANGENOT, F. (éds.) *Interactivité, interactions et multimédia*, Notions en Questions n°5, Lyon : ENS-Éditions, 2001, p131-144.
- **LAND, S.-M. & HANNAFIN, M.-J.** Student-centred learning environments. In JONASSEN D.- H. & LAND, S.-M. (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, p1-26.
- **LANE, H.-L.** Programmed learning in second language. In GLASER R. (ED.) *Teaching machines and programmed learning*, Vol.II. Washington, National Education Association of The United States, 1965. p249-301.
- **LAVE, J. & WENGER, E.** *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- **LEBEAUPIN, T., LE NINAN, C. et SCHMITT, P.-H.** Enseigner la cohérence à des scientifiques étrangers. In BEACCO, J.-C. & LEHMANN D. *Publics spécifiques et communication spécialisée*, Paris, Hachette, 1990, p142-150.
- **LEBOW, D.** Constructivist Values for instructional System Design: Five Principles Toward a New Mindset. *ETR&D*, vol.41, n°3, 1993, p4-16.
- **LEBRUN, M.** *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. Bruxelles, De Boeck, 2002.
- **LEBRUN, M.** *Des technologies pour enseigner et apprendre*, Bruxelles, Éditions De Boeck, 1999.
- **LEHMANN, D.** Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français. In GALISSON, R., (dir.) *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*, Paris, CLE international, 1983.
- **LEHMANN, D.** Avons-nous toujours besoins des besoins langagiers ? In BEACCO J.-C. & LEHMANN, D. *Publics spécifiques et communications spécialisées, Le français dans le monde, Recherches et applications*, 1990, p81-87.
- **LEHMANN, D.** *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1993.
- **LEHMANN, D. & Challe, O.** Le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique. In BEACCO, J.-C. & LEHMANN, D. (dir.) *Publics spécifiques et communications spécialisées, Le Français dans le monde, Recherches et Application*, 1990, p74-80.

- **LE NINAN, C. & MIROUDOT, B.** Apprentissage du FOS : Diversité des situations d'enseignement. In *Français sur objectifs spécifiques: de la langue aux métiers, Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 2004, p106-114.
- **LERAT, P.** *Les langues spécialisées*, Paris, PUF, 1995.
- **LE SÉNAT.** Projet de loi relatif au droit d'auteur et aux droits voisins dans la société de l'information. 2005. Disponible sur : <http://www.senat.fr/rap/105-308/105-30817.html> .
- **LE SÉNAT.** Amendement de la loi sur les droits d'auteur. 2006. Disponible sur: <http://www.senat.fr/rap/105-308/105-30857.html> consulté en janvier 2008.
- **LETERTRE, E.** Les mots pour construire: Lexique français de la maçonnerie. Support de formation multimédia à destination des formateurs Bâtiment et FLE. *Points communs* n°27, Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, 2006, p8-12.
- **LÉVÊQUE, A. DESS,** Langue française et coopération éducative. www.univ-lyon2.fr , 2002, (consulté le 15-12- 2004.)
- **LÉVY, B.-H.** *La barbarie à visage humain*, Paris, Grasset, 1977.
- *Liaisons sociales, Bref social*, n° 14423 du 13 juillet 2005.
- **LINARD, M.** L'écran de TIC, dispositif d'interaction et apprentissage: la conception des interfaces à la lumière des théories de l'action. Colloque *Dispositifs et Médiations des savoirs*, Université Catholique de Louvain, 24-25 avril 1998.
- **LOPRIORE, L.** L'apprentissage coopératif : un défi pour les professeurs de langue. In *Apprendre les langues étrangères autrement, Le français dans le monde, Recherche et Applications*, n° spécial, 1999, p134-141.
- **LOUSADA, E.** Approche de situations d'action langagière. *Le Français sur Objectifs Spécifiques : de la langue aux métiers, le français dans le monde, Recherches et Applications*, 2004, p125-133.
- **LOUVEAU, E. & TOLAS, J.** Le Français pour la médecine, cédérom de compréhension orale et d'aide à l'appropriation de la langue médical. In *Y a-t-il un français sans objectifs spécifiques ? Les cahiers de l'ASDIFLE*, 2002, p125-134.
- **LUCAS, N., SIDIR, M. et GIGUET, E.** Analyse de forums dans la formation à distance. In *Cide9 Conférence internationale sur le document électronique*, Fribourg, Suisse (18-20 septembre).
- **MACHADO, A.-R.** Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textuel. In : *Intercâmbio* , vol.X, 2001, p137-147.
- **MAINGUENEAU, D.** *Analyser les textes de communication*, Paris, Nathan/HER, 2000.

- **MANGENOT, F.** Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. *ALSIC* (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication) vol. 1, n°2. Université de Franche-Comté, 1998, p133-146. Disponible sur: <http://www.alsic.org>

- **MANGENOT, F.** Écriture collective par forum sur le Web : un nouveau genre d'écrit universitaire ? Colloque *Les défis du Web*, Lyon 9-11 décembre 2002. Disponible sur : <http://www.interdisciplines.org/defispublicationweb/papers/3/version/original>.

- **MANGENOT, F.** Forums et formation à distance : une étude de cas. *Éducation permanente* 152, 2002, p109-119.

- **MANGENOT, F.** L'apport des TICE à l'enseignement/apprentissage du FOS. In *Y a-t-il un français sans objectifs spécifiques ? Les cahiers de l'ASDIFLE*, 2003, p145-156.

- **MANGENOT, F.** Pratiques pédagogiques instrumentée et propriétés des outils : le cas des forums. Actes de colloque EPAL, Grenoble, juin 2007. Disponible sur : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/mangenot.pdf>.

- **MANGENOT, F. & LOUVEAU, E.** *Internet et la classe de langue*, Paris, Clé International, 2006.

- **MANGENOT, F. & ZOUROU, K.** Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne sur Internet. *Alsic*, Vol. 10, N° 1 2007. Disponible sur : http://alsic.u-strasbg.fr/v10/mangenot/alsic_v10_07-rec5.htm.

- **MANGIANTE, J.-M.** Vers une ingénierie de formation en français langue professionnelle. In *Apprendre le français dans un contexte professionnel*, Actes de rencontres de la DGLF, 2006, p50-53.

- **MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE, C.** *le Français sur Objectifs Spécifiques: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette, 2004.

- **MARCHAND, L.** *La méthode Marchand ou la famille Dupont*, Paris, FELF, 20^{ème} édition parue en 1983 (1^{ère} édition 1920)

- **MARCHAND, L. & DEPOVER, C.** *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*, édition De Boeck Université, 2002.

- **MARCOCCIA, M.** La normalisation des comportements communicatifs sur Internet: étude sociopragmatique de la nétiquette. In GUÉGUEN, N. & TOBLIN, L. (éds.) *Communication, société et Internet*, Paris, L'Harmattan, 1998, p15-22.

- **MARCOCCIA, M.** Les smileys : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur, In PLANTIN C., DOURY, M. & V. TRAVERSO (eds.) : *Les émotions dans les interactions*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2000, p249-263.

- **MARCOCCIA, M.** Les communautés en ligne comme communautés de paroles. Journées d'études « *Internet, jeu et socialisation* » 5 et 6 décembre ENST Paris, 2002. Disponible sur : <http://www.institut-telecom.fr/archive/156/ActesMarcoccia.pdf>
- **MARCCOCIA, M.** La communication écrite médiatisée par ordinateur : faire du face-à-face. Journée d'études de l'ATALA « *Le traitement automatique des nouvelles formes de communication écrite (e-mail, forums ; chats, SMS, etc.)* », Paris, 4 juin 2004.
- **MASIEWICZ, A.** Expérience d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en milieu hospitalier. In *Apprendre le français dans un contexte professionnel*, Rencontres de la DGLF, 2006, p64-68.
- **MASLOW, A.-H.** *Motivation and personality*, Harper and Row, New York, 2^{ème} éd. 1970.
- **MASSELIN, J., DELSOL, A. et DUCHAIGNE, R.** *Le français scientifique et technique*, 1-2, Didier-Hatier, Paris, 1971.
- **MAUGER, G.** *Cours de langue et de civilisation française, dit « Mauger bleu »*, Paris, Didier, 1953-1959.
- **MAURER, B.** *Une didactique de l'oral, du primaire au lycée*, Paris, Bertrand-Lacoste, 2001.
- **MAURER, B.** *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée, langues africaines-langue française*, Organisation Internationale de la Francophonie, Institut de la Francophonie, Paris, L'Harmattan, 2007.
- **MAZZER, I.** DESS Langue française et coopération éducative, Université de Lyon II, 2001. In MANGIANTE J.-M. & PARPETTTE, C. *le Français sur Objectif spécifiques*, Paris, Hachette, 2004.
- **MERRILL, M.-D.** Constructivism and instructional design. *Educational Technology*, 31 (5), 1991, p45-53.
- **MIALARET, G.** *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, PUF, 1979.
- **MICHINOV, N., PRIMIOIS, C. et GRAVEY, M.-C.** Scénarisation et accompagnement d'une action de formation collaborative à distance : une illustration de la méthodologie. CL@P, ISDM N°10- Spécial Colloque TIC, octobre 2003, Article N°76. Disponible sur : http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm10/isdm10a79_michinov.pdf.
- **MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES.** *La politique linguistique et éducative : les enjeux, les objectifs, les stratégies et les moyens*, Document interne, 1996.
- **MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES** (Direction générale de la Coopération Internationale et du développement) *Formations supérieures francophones à l'étranger*. 2006. Disponible sur : <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Formationsssuprecad.pdf>

- **MINSITÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE** (Direction de la coopération avec l'étranger.) *Le Français Fondamental Premier degré*, Institut national de recherche et de documentation, Paris, 1959.
- **MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE.** *Vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraire*, Didier, Paris, 1962.
- **MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE** (Direction de la coopération avec l'étranger). *Le français fondamental seconde degré*, Institut pédagogique national, service d'édition et de vente des publications de l'Education nationale (SEVPEN), 1974.
- **MOCHET, M.-A. et al.** *Dictionnaire contextuel d'un domaine de la vie politique. Elections législatives* (lettres A à E), Centre de Recherche et d'Études pour la Diffusion du Français, 1976.
- **MOIRAND, S.** *Les textes aussi sont des images*, Doc de Linguistique Appliquée et de Méthodologie de l'enseignant du FLE, Sorbonne, Paris III, 1978.
- **MOIRAND, S.** *Situation d'écrit*, Paris, Clé Internationale, 1979.
- **MOIRAND, S.** Une démarche fonctionnelle. In *lingua e nuova didattica IX* 4-9, Rome, LEND, 1980.
- **MOIRAND, S.** Décrire des discours produits dans des situations professionnelles. In BEACCO J.-C. & LEHMANN D. *Publics spécifiques et communications spécialisées, Le Français dans le monde, Recherches et Application*, 1990, p52-62.
- **MOIRAND, S.** *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990.
- **MONDADA, L.** Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion. Une approche conversationnelle de l'interaction sur Internet, *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 1999, 2-1, p3-25.
- **MONDADA, L.** Pratiques de transcription et effets de catégorisation. In BONU, B. (éd.) *Transcrire l'interaction. Numéro spécial pour Cahiers de Praxématique 39*, Université Paul Valéry-Montpellier III, 2002, p45-75
- **MONNERIE, A.,** *Bienvenue en France*, Paris, Didier, 1993.
- **MORRISON, D. & COLLINS, A.** Epistemic fluency and constructivist learning environments. *Educational Technology*, vol. 35 (5), 1995, p39-45.
- **MOURLHON-DALLIES, F.** Apprentissage du français en contexte professionnel: état de la recherche. In *Apprendre le français dans un contexte professionnel*, Actes de rencontres de la Délégation Générale de la Langue Française (DGLF), 2006, p28-33.

- **MOURLHON-DALLIES, F. & COLIN, J.-Y.** (1995) : Les Rituels énonciatifs des réseaux informatiques entre scientifiques, *Les Carnets du CEDISCOR* 3, p161-172.
- **MOURLHON-DALLIES, F., RAKOTONELINA, F. et REBOUL-TOURE, S.** (dir.) *Les discours de l'Internet : nouveaux corpus, nouveaux modèles ?*, *Les Carnets du Cediscor* (8) Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, 2004.
- **MOURLHON-DALLIES, F. & TOLAS, J.** *Santé.médecine.com*, Paris, Clé International, 2004.
- **NATIONAL EDUCATIONAL TECHNOLOGY Standards for Teachers**, International Society for Technology in Education. 2002. Disponible sur : http://cnets.iste.org/teachers/t_stands.html
- **NEVEAU, F.** *Dictionnaire des sciences du langage*, Paris, Armand Colin, 2004.
- **NOGIER, J.-F.** *Ergonomie du logiciel et Design Web*, Paris, Dunod, 2003.
- **O'REILLY, R.** You lead a student to water, but can make them think? an evaluation of a situated learning environment: An ocean in the Classroom. *Australian Journal of Educational Technology* (AJET), 2002, vol 18, n°2, p. 169-186. Disponible sur : <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet18/oreillyr.html>
- **OSMAN, G. & HERRING, C.** Interaction, facilitation and deep learning in cross-cultural chat: A case study. *The Internet and higher Education*, n° 10, 2007, p125-141.
- **PANCKHURST, R.** Analyse linguistique du courrier électronique. In GUEGUEN, N. & TOBIN, L. (éds.) *Communication, société et internet*, Paris, L'Harmattan, 1998, p47-60.
- **PAQUETTE, G.** La modélisation par objets typés : une méthode de représentation pour les systèmes d'apprentissage et d'aide à la tâche. *Sciences et techniques éducatives*, 3(1), 1996, p9-42.
- **PAQUETTE, G., CREVIER, F. et AUBIN, C.** Méthode d'ingénierie d'un système d'apprentissage. (MISA), Centre de recherche LICEF, 1997. Disponible sur : <http://jacques.rodet.free.fr/misa%5B1%5D.pdf>
- **PEA, R.-D.** Seeing what we build together: distributed multimedia learning environments for transformative communications. *Journal of the learning Sciences*, vol. 3, n° 3, 1994, p285-299.
- **PEKAREK-DOEHLER, S.** Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère, AILE* n° 12, 2000. Mis en ligne le 16 décembre 2005. Disponible sur : <http://aile.revues.org/document934.html>.
- **PENFORNIS, J.-L.** *Le Français.Com*, Paris, Clé International, 2002.
- **PENFORNIS, J.-L.** *Affaires.Com*, Paris, Clé International, 2003.

- **PERAYA, D.** Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémiopragmatiques des dispositifs de formation virtuels. In JACQUINOT, G. & MONNOYER, L. (Ed.), *Le Dispositif : Entre Usage et concept*, Numéro spécial, N° 25, Hermès. Paris : CNRS Editions, 1999, p153-168.
- **PERAYA, D.** Pédagogie universitaire et TIC: regards sur l'hybridation et ses impacts. In *Vers un changement de culture en enseignement supérieur : Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation*, Actes de 24^{ème} Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie universitaire, Montréal, Québec, Canada, 16, 17, 18 mai 2007. Disponible sur : <http://aipu2007.umontreal.ca/>
- **PERAYA, D. & DESCHRYVER, N.** *Cours staf17- Concevoir un système de formation à distance*. Diplôme Staf, Tecfa-Université de Genève, 2002-2005.
- **PERKINS, D.-N.** Technology meets constructivism: Do they make a marriage? *Educational Technology*, 31(5), 1991, p18-23.
- **PERONI, S.** Le voyage au loin comme instrument de médiation entre les cultures. In *La médiation et la didactique des langues et des cultures, Le Français dans le monde*, Clé International, 2003, p100-110.
- **PERRET, M.** *L'énonciation en grammaire du texte*, Paris, Armand Colin, 1994.
- **PETTIGREW, F.** L'encadrement des cours à distance: profils étudiants. *Distances*, 5 (1) 2001, p99-112.
- **PHAL, A.** La recherche en lexicologie au C.R.E.D.I.F : la part du lexique commun dans les vocabulaires scientifiques et techniques. *Langue Française* N° 2, Larousse, 1969, p73-81.
- **PHAL, A.** (dir.). *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique*, Paris, Didier, 1971.
- **PIAGET, J.** *la psychologie de l'enfant*, Paris, Presse Universitaire de France, 1966.
- **PIAGET, J.** *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin, 1967.
- **PIAGET, J.** *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux & Niestle, 6^{ème} édition, 1990. (Première édition en 1937)
- **PORCHER, L.** Monsieur Thibaut et le bec Bunsen. *Études de linguistique appliquée*, n° 23, 1976, p6-17.
- **PORCHER, L.** *Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1982.
- **PORCHER, L.** *Le Français langue étrangère, Emergence et enseignement d'une discipline*, Paris, Hachette Éducation, 1995.

- **PORCHER, L.** Nécessités pratiques et apports théoriques en FOS: quelles convergences, quelles interrogations ? Table ronde lors de 29^{ème} des cahiers de *l'ASDIFLE Y a-t-il un français sans objectifs spécifiques?*, 2002, p85-100.
- **PORTINE, H.** Les « langues de spécialité » comme enjeux de représentations. In BEACCO, J.-C. & LEHAMMAN D. (dir.) *Publics spécifiques et communications spécialisées*, Hachette, 1990, p63-71.
- **POSTIC, M.** *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF, 1977.
- **POTEAUX, N.** Nouveaux dispositifs, nouvelles dispositions. In *Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes, Les langues Modernes*, vol. 94, n° 3, 2000, p8-11.
- **PUREN, C.** *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, col. DLE, 1988.
- **QOTB, H.** Analyse de *Citim*. *Alsic* N°9, 2006, p199-210. Disponible sur : <http://alsic.u-strasbg.fr/>
- **QUINCHE, F.** Spécificités des problèmes éthiques sur les forums Internet et en formation à distance » Colloque de TIC Méditerranée 2007, *l'humain dans la formation, problématique du changement*, Marseille 31 Mai-2 juin. Disponible sur : <http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms29/QUINCHE>.
- **QUINTIN, J.-J.** Analyse de l'effet de deux formes de scénarios d'encadrement sur le travail individuel et collectif. Colloque *Scénariser l'enseignement et l'apprentissage*, Lyon, avril-2006. Disponible sur : <http://www.inrp.fr/archives/colloques/scenario2006/>
- **RABARDEL, P. & SAMURÇAY, R.** From Artifact to Instrument-Mediated Learning. *Symposium of New challenges to research on Learning*, the Center for Activity Theory and Developmental Work Research, University of Helsinki, Mars 21-23, 2001.
- **RACHIDI, S. & QOTB, H.** *Bon Voyage 1*, Fayoum (Égypte) Oum El Korah, 2000.
- **RACHIDI, S. & QOTB, H.** *Bon Voyage 2*, Fayoum (Égypte) Oum El Korah, 2001.
- **RADOWSKI, G.-H.** *Les jeux du désir*, Paris, PUF, 1980.
- **RAGOONADEN, K.** *Les interactions collaboratives dans des cours à distance sur Internet*, Thèse soutenue à l'Université de Montréal, 2001. Disponible sur : http://www.theses.umontreal.ca/theses/nouv/ragoonaden_k/these.pdf
- **RAKOTONOELINA, F.** Écriture numérique et révolution des genres ? Anamorphose du genre « Débat public ». Actes du Colloque *Écritures en ligne : Pratiques et communautés*, Université de Rennes 2, 26-27 septembre 2002,. Disponible sur : http://www.arald.org/pdf/dossiersenligne/Actes_2_collo_ecritures_def2.pdf
- **RECLUS, O.** *France Algérie et colonies*, Paris, Hachette, 1904 (1^{ère} édition en 1880).

- **REFFAY, C. & LANCIERI, L.** Quand l'analyse quantitative fait parler les forums de discussion. *Revue STICEF*, Volume 13, 2006, ISSN : 1764-7223. Disponible sur : <http://sticf.org>.
- **REY, A.** *Terminologie : noms et notions*, Paris, PUF, 1979.
- **RICHTERICH, R.** Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes. In TRIM, J. *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1973.
- **RICHTERICH, R.** *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette (coll.F), 1985.
- **RICHTERICH, R. & CHANCEREL, J.-L.** *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Hâtier, 1985.
- **RIVENS MOMPAEN, A.** Pratiques langagières sur un forum pédagogique en anglais. Colloque Internationale de la Linguistique Appliquée, *La langue de la communication médiatisée par les TIC*, Bordeaux, 18-20 mai 2006.
- **RIVERS, W.-M.** *The psychologist and the foreign language teacher*, Chicago, The University of Chicago Press, 1964.
- **ROSENFLED, L. & MORVILLE, P.** *Information architecture for the world wide Web*, Orelly, 2002.
- **ROULET, E.** *La description de l'organisation du discours. Du dialogue au texte*, Paris, Didier, 1999.
- **ROUSSEAU, J.-J.** *Emile ou de l'Éducation*, Éditions Garnier Frères, Paris, 1964. (1^{ère} publication 1762)
- **RUCK, H.** *Linguistique textuelle et Enseignement du français*, Paris, Hâtier, CREDIF, 1980.
- **SALOMON, G.** What does the design of effective CSCL require and how do we study its effects? *SIGCU Outlook*, Vol.21, n°3, 1992, p62-68.
- **SALMON, G.** *E-moderating: the key to teaching and learning on line*. London: Taylor & Francis, 2000.
- **SAUNDERS, W.M.** Collaborative writing tasks and peer interaction. *International Journal of Education Research*, 13(1), 1989, p10-112,
- **SCHWIER, R.-A. & MISANCHUK, E.-R.** An investigation of the perceived quality of digital media: Research and research design issues. *Canadian Journal of Educational Communication*, 26(2), 1998, p87-106.
- *Sciences de vie La Terre*, n° spécial, 1987.

- **SEARLE, J.-R.** *Les actes du langage, Essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann, Coll. Savoir, 1972.
- **SENGHOR, L.** Décret n°71-566 du 21 mai 1971 relatif à « la transcription des langues nationales », modifié par décret n° 72-702 du 16 juin 1971. In HESSELING, G. *Histoire politique du Sénégal, institutions, droit et société*, Paris, Karthala, 1985.
- **SKINNER, B.-F.** *The Behavior of Organisms*, New York: Appleton-Century-Crofts, 1938.
- **SIDIR, M., LUCAS, N. et GIGUET, E.** De l'analyse des discours à l'analyse structurale des réseaux sociaux : une étude diachronique d'un forum éducatif. *Revue STICEF*, Volume 13, 2006, ISSN : 1764-7223. Disponible sur : <http://sticef.org>
- **SIEGEL, D.** *Créer des sites Web spectaculaires*, Paris, Campus Press, 2004.
- **SIMEONE, A. et al.** Scénario d'apprentissage collaboratif à distance et en ligne: des compétences relationnelles sollicitées et/ou développées. Colloque TIC Méditerranée 2007 *L'humain dans la formation à distance...la problématique du changement*. Disponible sur : <http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms29/SIMEONE.pdf>
- **SOIGNET, M.** *Le Français Juridique*, Paris, Hachette, 2003.
- **STONES, E.** *Introduction à la psychologie*, Paris, Les Éditions ouvrières, 1973.
- **TRIM, J.-L.M.** (dir.) *Système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1973.
- **TUDINI, V.** Conversationnal elements online chatting: speaking practice for distance language learners. *ALSIC*, vol. 6, n° 2, décembre 2003, p83-91. Disponible sur: http://alsic.u-strasbg.fr/Num11/tudini/alsic_n11-pra1v2.htm.
- **TUKIA, M.** Observations sur le vocabulaire, sur les marques d'énonciateur et sur la construction dans le discours scientifique », In LOFFLER-LAURIEN, A.-M. (dir.) *Les Discours scientifiques ; Études de Linguistique Appliquée*, N° 51, 1983, p34-44.
- **VALDÈS, D.** *Vers de nouvelles formes de formations: Les formations hybrides*. Mémoire déposé à l'Université de Paris 2. Paris, 1995.
- **VAN DUNG, N.** Les filières universitaires de l'AUF au Viêt-Nam, la formation des enseignants de FOS. *Le Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, le Français dans le monde, Recherche et application*, 2004, p180-185.
- **VAN EK, J.-A.** Avant-propos de *Niveau-seuil*. In COSTE, D. (dir.) *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe CREDIF, 1976.
- **VAN EK, J.-A. & TRIM, J.-L. M.** (dir.) *Threshold Level 1990*, Cambridge, CUP, 1990
- **VIGNER, G.** *Lire : du texte au sens*, Paris, CLE International, 1979.

- **VIGNER, G.** *Didactique fonctionnelle du français*, Paris, Hachette (coll. F), 1980.
- **VIGNER, G. & MARTIN, A.** *Le français technique*, Hachette/Larousse, 1976.
- **VYGOTSKI, L.** *Pensée & Langage*, Paris, La Dispute, 1997. (1^{ère} édition en 1934)
- **WARSCHAUER, M.** Comparing Face-to-Face and Electronic Discussion in the Second Language Classroom. *CALICO Journal*, vol. 13, n° 2 & 3. 1996, p7-26.
Disponible sur :
<http://calico.org/journalarticles/Volume13/vol13-2and3/Warschauer.pdf>.
- **WASTON, J.-B.** Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, N° 20, 1913, p158-177.
- **WEISSBERG, J.-L.** *Présences à distance. Déplacement virtuel et réseaux numériques: Pourquoi nous ne croyons plus à la télévision*. Paris, L'Harmattan, 2003.
- **WENGER, E., MCDERMOYTT, R. et SYNDER, W.-M.** *Cultivating communities of practice. A Guide to manage Knowledge*, Boston, Harvard Business School Press, 2002.
- **WILSON, A.** A Pragmatic device in electronic communication, *Journal of Pragmatics*, 1993, p389-392.
- **WILSON, B.-G.** What is a constructivist learning environment? In WILSON B.G. (Ed.) *Constructivist learning environments. Case studies in instructional design*, Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1996, p3-8.
- **WOODS, D.-R.** *Problem-based Learning: helping your students gain the most from PBL*, Waterdown, Ontario, Canada, Donald Woods, 1996.
- **WOODS, D. & BRUNER, J.-G. et ROSS, G.** The Role of Tutoring in Problem Solving. Volume 17, numéro 2 de la revue *Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied disciplines*, 1976, p89-100. La traduction en français est parue dans le recueil d'articles de Bruner *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, PUF, 1983, p261-280.
- **YATES, S.-J.** Oral and Written Linguistic Aspects of Computer Conferencing : A Corpus Based Study. In HERRING S.-C. (ed.), *Computer-Mediated Communication. Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins, 1996, p29-46.
- **ZARATE, G.** Nécessités pratiques et apports théoriques en FOS : quelles convergences, quelles interrogations ? *Y a-t-il un français sans objectif (s) spécifique(s) ? Les cahiers de l'ASDIFLE*, 2003, p85-100.

Sitographie¹⁵¹

- Académie de Versailles
<http://www.ac-versailles.fr/etabliss/herblay/LEXECO/default.htm>.

- *Acolad*
<http://demoacolad.u-strasbg.fr/>

- *Action pour promouvoir le Français des Affaires* (APFA)
<http://www.presse-francophone.org/>

- Agence française pour le développement international des entreprises
<http://www.ubifrance.fr/Default.asp?Reload=95>

- Alliances Françaises d'Argentine
http://www.alianzafrancesa.org.ar/fr/dg/les_af.htm

- Alliance Française de Toronto (Canada)
http://www.alliance-francaise.ca/fr/lf_certificates_diplomas_info.php

- *Alsic*
http://alsic.u-strasbg.fr/toiltheque/rubrique.php3?id_rubrique=32

- *Anemalab*
<http://www.anemalab.org/ganisha/index.htm>

- *Blackboard*
<http://www.blackboard.com/us/index.Bb?SERV1>

- Centre culturel français de Vilnius (Pologne)
<http://www.centrefrancais.lt/index.php/pageid/919>

- Centre culturel français d'Iasi (Roumanie)
<http://www.ccfiasi.ro/>

- Centre culturel français au Caire (Égypte)
http://www.ambafrance-eg.org/cfcc/rubrique.php3?id_rubrique=23

- Centre de formation continue de français de spécialité à Hanoi (Vietnam)
<http://www.vn.refer.org/vietnam/>

- Centre International d'Etudes Pédagogiques
http://www.ciep.fr/formations/belcete2007/modules_B/b305fos.php

- Centre de langue de Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris
<http://www.fda.ccip.fr/>

- Chambre du Commerce et d'Industrie de Paris
<http://www.ccip.fr/>

¹⁵¹ La dernière consultation des sites cités est le 7 juillet 2008.

- *Citim*

<http://citim.velay.greta.fr/>

- *Claroline*

<http://www.claroline.net/fr>

- *Clic*

<http://www.onlineformapro.com/espaces/formateur/econcept/clic.asp>

- *Comment vont les affaires? Sur Radio France Internationale*

http://www.rfi.fr/lfen/pages/001/liste_cva_anglais.asp#4H

- *Commercius*

<http://www.commercius.com/>

- *Deccllic*

<http://www.deccllic.qc.ca/?05036A13-EC22-4847-9598-591CBBB37F1D>

- *Discut*

<http://www.discut.fr/>

- *Dreamweaver*

<http://www.adobe.com/fr/products/dreamweaver/>

- *Ebooks libres & gratuits*

www.ebooksgratuits.com

- *Écoles des Mines*

<http://gev.industrie.gouv.fr/IMG/pdf/TaxonomieOutilsTICE-3.pdf> .

- *EducNet*

<http://www.educnet.education.fr/dossier/eformation/distance5.htm>

- *EduFLE.net*

<http://www.edufle.net/Bienvenue-sur-EduFLE-net>

- *Eduzone*

<http://www.eduzonesolution.com/fr/index.html>

- *Expansion.com*

www.lexpansion.com

- *Explor@ 2, Centre virtuel d'apprentissage*

<http://explora.teluq.quebec.ca/2.0>

- *France 5*

<http://education.france5.fr/>

- *Flash*

http://www.adobe.com/shockwave/download/index.cgi?P1_Prod_Version=ShockwaveFlash&Lang=French.

- Grand dictionnaire terminologique
www.granddictionnaire.com/-fs-global-01.htm

- Guide d'utilisation des ressources en ligne de l'Agence Universitaire de la Francophonie : http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?article1032&var_recherche=fos,

- *Hot Potatoes*
<http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/>

- *Langues Modernes*
<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article963>

- *Learnett*
<http://tecfa.unige.ch/proj/learnett/>

- *Le français en affaires*
www.francais-affaires.com (consulté en 2005 mais il n'est plus en ligne depuis janvier 2006)

- *Les Échos*
<http://www.lesechos.fr/>

- *La Vie financière*
<http://www.laviefinanciere.com/>

- Lexique économique en ligne
<http://www.umoncton.ca/gemeap/glossaire.html>

- Lexique financier en ligne
<http://lexique-financier.actufinance.fr/>

- *Lyceum*
<http://kmi.open.ac.uk/projects/lyceum/>

- *Lycos*
<http://chat.lycos.fr/>

- Ministère des Affaires Étrangères : « Statistiques d'étudiants chinois en France »
http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/education-universite-formation_1043/etudier-france-bourses_4933/etudiants-etrangers-france-une-analyse_4934/repartition-par-origine-geographique-etudiants-boursiers_13157.html

- Ministère du Commerce extérieur
www.exporter.gouv.fr/exporter/showimagevb.aspx?IDPieceJointe=1013

- Ministère de l'économie, des finances et d'industrie
<http://www.minefi.gouv.fr/>

- Ministère de l'enseignement supérieur
http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/education-universite-formation_1043/etudier-france-bourses_4933/etudiants-etrangers-france-une-analyse_4934/repartition-par-origine-geographique-etudiants-boursiers_13157.html

- Ministère de la Justice

<http://www.justice.gouv.fr/>

<http://www.justice.gouv.fr/index.php?rubrique=10031&ssrubrique=10033&article=12027>

- Ministère du Travail

<http://www.travail.gouv.fr/publications/picts/bo/05092001/A0160004.htm>

- Moodle

<http://moodle.org/>

- *Moofrançais*

<http://www.umsl.edu/~moosproj/moofrancais.html>

- MSN

<http://www.windowlive.fr/messenger/default.asp>

- *Netquiz*

<http://rea.ccdmd.qc.ca/ri/netquizpro/>

- *Ntic.org*

<http://isef.ntic.org/nouveau.php>

- Office de la Langue Française (OLF)

<http://granddictionnaire.com>,

- *Pamela*

<http://www.pamela-systems.com/>

- Pétition pédagogique sur l'exception pédagogique

<http://exception.politechnicart.net/>

- *Prométhée*

<http://promethee.eu.org/>

- *Quizfaber*

<http://www.lucagalli.net/>

- Office Québécois de Langue Française

<http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires>

- Radio France Internationale

http://www.rfi.fr/lffr/statiques/accueil_apprendre.asp

- *Radio France*

<http://www.radiofrance.fr/>

- *Rescol*

<http://rescol.nbed.nb.ca/>

- *Simulation en ligne*

<http://lifc.univ-fcomte.fr/RECHERCHE/P7/pub/cndpIE/cndpIE.htm>

- *Tchatchs*

<http://www.tchatche.com/>

- *Terre-net.fr*

www.terre-net.fr

- *TECHNE*

http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/blin/alsic_n05-rec8.htm#Heading9

- *The British Educational Communications and Technologies Agency* (Becta, 2006)

http://schools.becta.org.uk/upload-dir/downloads/techspec_learning_platforms_v1.pdf,

- Université de Fribourg

<http://moodle.unifr.ch/>

- Université de Perpignan

http://www.univ-perp.fr/fr/presentation/accueil_saic/diplome_d_universite_francais_langue_diplomatique.html

- *Voilà*

<http://chat.voila.fr/>

- *Wikipédia*

http://fr.wikipedia.org/wiki/Commerce_%C3%A9lectronique

- XIème sommet de la Francophonie

http://www.sommet-francophonie.org/pag.php?pag=romanie_l-itentite_francophone_roumaine

- *Yahoo*

<http://fr.messenger.yahoo.com/webmessengerpromo.php>

Convention de transcription de Mondada L. (2002)

/	intonation montante
\	intonation descendante
:	allongement
Soulignement	insistance
[chevauchement
-	troncation
.	pause
(7s)	pause quantifiée en secondes
xxx	inaudible

les commentaires sont entre parenthèses ou entre crochets

Index des tableaux

Tableau 1 : Statistiques d'étudiants étrangers en France entre 1998 et 2007	87
Tableau 2 : Questionnaire pour déterminer les caractéristiques du public-cible	105
Tableau 3 : Références d'identification des besoins.....	111
Tableau 4 : Questionnaire détaillé sur la classification socioprofessionnelle	113
Tableau 5 : Grille d'analyse des besoins communicatifs.....	115
Tableau 6 : Grille d'analyse des publics	130
Tableau 7 : Paramètres descriptifs des publics du FOS	133
Tableau 8 : L'utilisation de la langue dans les domaines professionnel et éducationnel.....	140
Tableau 9 : Grille d'analyse des responsables du français au MAE.....	141
Tableau 10 : La différence entre la demande et l'offre des formations en FOS	155
Tableau 11: Indicateurs économiques dans des collectivités de l'UE de 1997 et 2002	193
Tableau 12 : Répartition des quatre compétences langagières.....	211
Tableau 13 : Comparaison entre deux extraits sur <i>les Nabatéens</i>	221
Tableau 14: Un modèle de l'approche modulaire.....	225
Tableau 15 : La différence entre le constructivisme et le socio-constructivisme	261
Tableau 16 : La correspondance des fonctions chez Bruner, la pédagogie et le cognitivisme.....	262
Tableau 17 : La comparaison entre la pédagogie objectiviste et la pédagogie constructiviste	266
Tableau 18 : La comparaison entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif.....	273
Tableau 19 : La différence entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif...	275
Tableau 20 : Stratégies pour stimuler le sentiment d'appartenance chez les apprenants.....	307
Tableau 21 : Les six fonctions du tuteur	315
Tableau 22 : Les différents rôles du tuteur.....	315
Tableau 23: Exemple des scénarios d'apprentissage	322
Tableau 24 : Un exemple d'exploitation pédagogique d'Internet	324
Tableau 25 : Les trois étapes du scénario collaboratif	329
Tableau 26 : Fiche descriptive de la hausse des prix du pétrole	330
Tableau 27 : Scénario collaboratif de " Débat "	334
Tableau 28 : Scénario collaboratif de " Résolution de problème "	339
Tableau 29 : Les caractéristiques du modèle mental et les mesures des connaissances	342
Tableau 30 : Grille d'évaluation adoptée par notre approche collaborative de FOS	344
Tableau 31 : Critères de l'ergonomie.....	358
Tableau 32 : Grille d'analyse des apprenants	399
Tableau 33 : Fiche descriptive du scénario de la formation collaborative du FOS à distance	405
Tableau 34 : Les ressources proposées au cours de trois sessions	411
Tableau 35 : Les entreprises créées par les quatre groupes.....	423
Tableau 36 : Nombre des lettres échangées entre les groupes	427
Tableau 37 : Les intentions pédagogique-pragmatiques dans les forums.....	446
Tableau 38 : Les forums thématiques et d'actualité organisés dans les trois sessions	447
Tableau 39 : Nombre des textes rédigés par les apprenants et le tuteur dans les forums	449
Tableau 40 : Les thèmes traités dans les exercices interactifs	468
Tableau 41 : La gradualité des contraintes dans les exercices interactifs	469
Tableau 42 : La moyenne des notes des exercices interactifs au cours de trois sessions.....	471
Tableau 43 : Les activités orales organisées sur <i>Skype</i> au cours de trois sessions.....	477
Tableau 44 : La multimodalité de communication dans le projet de <i>Lyceum</i>	484
Tableau 45 : La performance des apprenants lors des conférences orales.....	491
Tableau 46 : La moyenne des notes des apprenants dans les différentes activités orales.....	492

Tableau 47 : Le nombre des messages échangés dans le forum <i>Échange avec le formateur</i>	495
Tableau 48 : Les thématiques abordées dans le forum d'Echanges avec le formateur.....	496
Tableau 49 : Les interventions des apprenants lors de différentes séances du clavardage	504
Tableau 50 : Nombre des messages échangés entre les apprenants dans leur forum.....	524
Tableau 51 : Les thématiques abordées dans le forum <i>Échanges entre les apprenants</i>	525
Tableau 52 : Les notes des travaux collaboratifs au cours des trois sessions	555
Tableau 53 : Les notes des apprenants lors de la première session.....	564
Tableau 54 : Les notes des apprenants lors de la deuxième session	564
Tableau 55 : Les notes des apprenants lors de la troisième session.....	564
Tableau 56 : Les notes moyennes des apprenants dans les trois sessions de la formation	564
Tableau 57: Les spécifications de l'auto-évaluation de DIALANG de niveau B2.....	567

Index des figures

Figure 1 : Un modèle pour les langues de spécialité.....	35
Figure 2 : Un modèle pour une démarche fonctionnelle.....	50
Figure 3 : Un modèle fonctionnel circulaire	51
Figure 4 : Modèle tri-dimensionnel de Vigner.....	53
Figure 5 : Les spécificités des publics du FOS	61
Figure 6 : Relation entre le FLP et le FOS.....	75
Figure 7 : Modèle d'identification des besoins d'apprenants.....	109
Figure 8 : Description de la mise en place d'un programme de formation linguistique	131
Figure 9 : La composition de la Cour d'assises	181
Figure 10 : Sessions de formation d'enseignants.....	210
Figure 11 : Cours de droit proposés sur le site de l'Université de Fribourg.....	231
Figure 12 : Déroulement d'un cours de l'approche transmissive.....	252
Figure 13 : Le déroulement de l'apprentissage béhavioriste	255
Figure 14 : L'apprentissage coopératif comme initiation à l'apprentissage collaboratif	271
Figure 15 : Les fonctions de l'environnement d'apprentissage.....	278
Figure 16 : Les définis de la communauté virtuelle	286
Figure 17 : Les développements de la communauté d'apprentissage collaboratif	288
Figure 18 : Les espaces de l'environnement d'apprentissage collaboratif.....	291
Figure 19 : Organisation du campus virtuel en espaces	292
Figure 20 : Les activités collaboratives vues par le tuteur	293
Figure 21 : Le campus virtuel de l'Université de Strasbourg	293
Figure 22 : Page d'accueil d'une formation à l'université de Strasbourg	294
Figure 23 : L'interface du site Web du CSV.....	295
Figure 24 : L'interface de la salle des posters du CSV	296
Figure 25 : L'influence réciproque entre la cohésion du groupe et la productivité.....	301
Figure 26 : Les conditions de l'apprentissage collaboratif à distance	304
Figure 27 : Les cinq niveaux de la fonction tutorale.....	314
Figure 28 : Les fonctions multidimensionnelles du tuteur	316
Figure 29 : Page d'accueil de <i>Citim</i>	351
Figure 30 : Page d'accueil du centre de langue de CCIP.....	352
Figure 31 : Page d'accueil d' <i>EduFLE.net</i>	352
Figure 32 : Les objectifs du site <i>FOS.Com</i>	353
Figure 33 : L'interface de <i>Dreamwaer</i> lors de l'élaboration de <i>FOS.COM</i>	355
Figure 34 : Plan simplifié de l'architecture de l'information du site.....	357
Figure 35 : Page d'accueil de <i>FOS.COM</i>	359
Figure 36 : Rubrique <i>Historique</i> du <i>FOS.COM</i>	360
Figure 37 : Rubrique <i>Profil du public</i>	361
Figure 38 : Rubrique <i>Formation thématique</i> du <i>FOS</i>	362
Figure 39 : Rubrique <i>Formation des formateurs</i>	362
Figure 40 : Parcours de recherche d'une ressource pédagogique	363
Figure 41 : Rubrique <i>Ressources pédagogiques</i>	364
Figure 42 : Rubrique <i>Apprentissage collaboratif</i>	364
Figure 43 : Rubrique <i>TIC et FOS</i>	365
Figure 44 : Rubrique <i>Bibliographie de FOS</i>	365
Figure 45 : Rubrique <i>Recherche en FOS</i>	366
Figure 46 : Rubrique <i>Actualité de FOS</i>	367
Figure 47 : Rubrique <i>Glossaire de FOS</i>	367

Figure 48 : Rubrique <i>Logiciels utiles</i>	368
Figure 49 : Espace Collaboratif.....	368
Figure 50 : Espace Éducatif	378
Figure 51 : Le Forum du <i>FOS.COM</i>	379
Figure 52 : Le référencement du <i>FOS.COM</i> par le site <i>Les Langues Modernes</i>	380
Figure 53 : Le référencement du <i>FOS.COM</i> par Le Guide d'utilisation des ressources en ligne de l'AUF.....	380
Figure 54 : Critique de la surcharge informationnelle de la page d'Accueil	382
Figure 55 : Allègement de la surcharge informationnelle de la page d'Accueil	382
Figure 56 : Échanges entre enseignants sur le contenu du <i>FOS.COM</i>	383
Figure 57 : Forum <i>FLE/FOS et +</i>	384
Figure 58 : Lancement de l'idée de la formation d'une équipe d'enseignant de FOS en ligne.....	385
Figure 59 : Réactions de certains enseignants.....	385
Figure 60 : Commentaire d'une enseignante sur la charte de l'équipe	387
Figure 61 : Un exercice interactif réalisé dans le cadre des activités de l'équipe d'enseignants de FOS en ligne	390
Figure 62 : Modèle opératoire de situation d'apprentissage collaboratif.....	402
Figure 63 : La multiplicité des espaces dans la formation collaborative du FDA.....	408
Figure 64 : La multimodalité et la multicanalité des interactions dans la formation	409
Figure 65 : La structure globale de la formation du FDA à distance	413
Figure 66 : Première séance de clavardage	414
Figure 67 : Un étudiant se présente au début de l'apprentissage	417
Figure 68 : Un autre étudiant se présente au début de l'apprentissage.....	418
Figure 69 : Conférence orale sur <i>Skype</i>	418
Figure 70 : Un étudiant fait le résumé de la 1 ^{ère} conférence orale sur <i>Skype</i>	419
Figure 71 : Une membre du Groupe 3 informe le tuteur du domaine de son entreprise.....	423
Figure 72 : Messages échangés entre les apprenants sur leur projet collaboratif	425
Figure 73 : Messages échangés entre les membres du Groupe 4 pour discuter leurs travaux collaboratifs	426
Figure 74 : Proposition d'échange des lettres commerciales entre les groupes.....	427
Figure 75 : Exemple d'une lettre laissée sur l'espace collaboratif	428
Figure 76 : Étapes proposées par un étudiant pour la création d'entreprise	428
Figure 77 : Échange entre les membres du Groupe 3 sur leur projet collaboratif.....	429
Figure 78 : Échange entre le Groupe 1 sur la structure de leur devoir collaboratif	429
Figure 79 : L'interface de l'écriture collaborative sur <i>G@mail</i>	434
Figure 80 : Conférence orale du guidage sur l'utilisation de l'écriture collaborative en ligne.....	435
Figure 81 : Participation des apprenants lors de la séance du guidage sur l'écriture collaborative en ligne	437
Figure 82 : Expérience d'écriture collaborative en ligne menée par le Groupe 3	438
Figure 83 : L'Historique de <i>G@mail</i> indiquant la participation de chaque apprenant.....	439
Figure 84 : Le texte final rédigé lors d'une séance d'écriture collaborative en ligne	439
Figure 85 : Les textes déposés à l'Espace collaboratif	441
Figure 86 : La rubrique <i>Devoir</i> où les apprenants ont déposé leurs travaux.....	441
Figure 87 : L'annonce de la fin du travail collaboratif par une membre du Groupe 3	442
Figure 88 : Le Groupe 1 annonce la fin de son travail collaboratif.....	442
Figure 89 : Un exemple de contribution d'un apprenant dans un forum sur le chômage.....	448
Figure 90 : La présentation chronologique des contributions des apprenants dans un forum thématique.....	449
Figure 91 : Réaction du tuteur face au phénomène du copié-collé	450
Figure 92 : Le tuteur lutte contre le phénomène du copié-collé.....	451

Figure 93 : Le tuteur incite un apprenant à rédiger son texte dans son propre style.....	452
Figure 94 : La complémentarité entre les travaux collaboratifs et les forums thématiques...	453
Figure 95 : Les interactions bidirectionnelles entre les apprenants et le tuteur dans les forums thématiques.....	453
Figure 96 : Certains apprenants consultent les textes d'autres collègues dans les forums thématiques.....	454
Figure 97 : Échange entre le tuteur et une étudiante sur le forum thématique.....	455
Figure 98 : Le tuteur encourage un apprenant à développer sa vision sur le thème traité	455
Figure 99 : La correction de certaines erreurs du français	455
Figure 100 : Le journal de l'économie sur TV5	457
Figure 101 : La participation des apprenants et du tuteur dans les forums d'actualité.....	457
Figure 102 : Le tuteur rend la nouvelle rédigée plus compréhensible	459
Figure 103 : Correction de certaines fautes dans le forum d'actualité	459
Figure 104 : Interactions Apprenants/tuteur sur la correction des textes dans le forum d'actualité.....	460
Figure 105 : L'amélioration de la production écrite chez certains apprenants.....	460
Figure 106 : L'amélioration de la compréhension orale et de la production écrite chez les apprenants.....	461
Figure 107 : Exemple d'amélioration de la CO et de la PE dans le forum d'actualité	462
Figure 108 : Les apports des forums d'actualité.....	463
Figure 109 : Un exemple d'exercice interactif	467
Figure 110 : Un exercice interactif à temps limité	469
Figure 111 : L'amélioration des notes obtenues par les apprenants à la fin de la formation.	471
Figure 112 : Le rapport des notes obtenues proposé par la plateforme.....	472
Figure 113 : Un cas de tricherie dans les exercices.....	472
Figure 114 : L'avertissement contre la tricherie dans les exercices interactifs	473
Figure 115 : La présence de l'esprit collaboratif dans les activités individuelles	474
Figure 116 : Une conférence orale organisée sur <i>Skype</i>	478
Figure 117 : Lecture de certains textes lors des conférences orales.....	481
Figure 118 : Un des textes commentés par le tuteur lors des conférences orales	482
Figure 119 : La multimodalité des interactions dans la formation du FDA à distance.....	485
Figure 120 : La multimodalité des interactions Apprenants/tuteur lors d'une conférence orale sur <i>Skype</i>	489
Figure 121 : Le forum d'échanges avec le tuteur	494
Figure 122 : La rapidité des réponses du tuteur aux messages des apprenants.....	495
Figure 123 : Demande d'informations sur les activités de la formation.....	496
Figure 124 : Message d'encouragement pour le Groupe 1	497
Figure 125 : Le renforcement des relations sociales au sein de la formation	498
Figure 126 : La présence des émoticons dans les messages des apprenants.....	498
Figure 127 : Demande de l'aide au tuteur pour surmonter certaines difficultés techniques...	499
Figure 128 : Le suivi individualisé de la participation des apprenants dans les activités de la formation	499
Figure 129 : Le rapport sur la participation des apprenants dans une séance de clavardage.	504
Figure 130 : La place centrale du tuteur dans les échanges du clavardage	509
Figure 131 : Le tuteur comme facteur de motivation.....	515
Figure 132 : La souplesse du tuteur face aux contraintes des apprenants.....	516
Figure 133 : Le tuteur comme modérateur des conflits entre les apprenants.....	518
Figure 134 : La réaction du tuteur face à la tension entre les groupes d'apprenants.....	519
Figure 135 : Le tuteur comme aide technique.....	519
Figure 136 : Demande d'intervention du tuteur.....	520

Figure 137 : Le tuteur comme conseiller pédagogique	520
Figure 138 : La fonction métacognitive du tuteur	521
Figure 139 : Le suivi du tuteur des travaux des apprenants	523
Figure 140 : Échanges entre les apprenants sur les travaux collaboratifs	525
Figure 141 : Les échanges entre les apprenants sur les travaux collaboratifs	526
Figure 142 : Un apprenant adresse un message des vœux pour ses collègues fêtant les Pâques.....	527
Figure 143 : L'influence positive de l'esprit collaboratif sur la solidarité entre les apprenants.....	528
Figure 144 : Messages sur la prise des rendez-vous en ligne entre les apprenants.....	528
Figure 145 : Transmission d'informations pour des apprenants absents lors d'une rencontre sur <i>Skype</i>	529
Figure 146 : Soutien technique entre les apprenants	529
Figure 147 : La réciprocité entre les relations Tuteurs/apprenants et Apprenants/Apprenants.....	531
Figure 148 : Message de condoléances adressé à un apprenant.....	532
Figure 149 : Consolidation des relations interpersonnelles entre les apprenants.....	532
Figure 150 : La présence des émoticons dans les messages des apprenants.....	538
Figure 151 : L'utilisation des émoticons dans les échanges avec le tuteur	540
Figure 152 : Un apprenant se crée un autoportrait à travers la couleur de ses messages.....	542
Figure 153 : La citation automatique dans les forums d'échanges	544
Figure 154 : Le dynamisme argumentatif dans les échanges des apprenants	545
Figure 155 : Une situation d'énonciation marquée par une temporalité différée	547
Figure 156 : Un exemple de la polyphonie dans un forum thématique	549
Figure 157 : Un des commentaires du tuteur sur les travaux des apprenants	554
Figure 158 : Prise de rendez-vous au sein du Groupe 1	556
Figure 159 : La réciprocité entre la cohésion et la productivité au sein du Groupe 1.....	556
Figure 160 : Messages de motivation au sein du Groupe 1.....	558
Figure 161 : Le rôle du coordinateur assuré par un des apprenants au sein du Groupe 1.....	558
Figure 162 : Le coordinateur annonce la fin du travail collaboratif du Groupe 1.....	559
Figure 163 : Le prolongement de la durée de la remise du devoir.....	559
Figure 164 : Les notes des apprenants enregistrées sur la plateforme lors d'une évaluation automatique.....	562

Index des auteurs principaux

A

Adams, 268, 269, 270
Alava, 281
Albou, 102
Alvarez, 35, 43
Arrow, 353

B

Bachelard, 257
Bakhtine, 189
Barile, 430
Basque, 276, 278, 281, 293, 295
Bastable, 193
Bastien, 356, 357
Beacco, 182, 184, 185
Beauvois, 501
Belisle, 280
Berchoud, 98
Berger, 26, 71
Bernatchez, 313
Berten, 278
Besse, 32, 33, 53
Betbeder, 483, 484
Bibeau, 318, 319, 320
Binon, 78, 113, 114, 115
Blandin, 279
Bloomfield, 157
Bonu, 371, 598
Bordeleau, 276
Boutet, 64
Brémond, 92
Breton, 300, 301, 302, 303, 308, 309, 310
Bronckart, 184, 189, 190
Bruchet, 157
Bruffee, 269
Bruillard, 442, 443
Bruner, 20, 260, 261

C

Cali, 194
Carré, 97, 98
Celik, 312, 315
Cembalo, 205, 209, 210

Challe, 54, 55, 140, 141, 159, 163, 164,
166, 168, 185, 513
Chardenet, 199, 200, 204
Charlier, 280, 443, 516
Charnet, 371, 393, 398, 500
Chaudenson, 40
Cloose, 409
Cochy, 64
Collin, 73
Collins, 275, 277, 281
Coracini, 39
Corbeau, 70
Cornaire, 429
Coste, 28, 41, 83, 84, 119
Courtillon, 194, 197, 201, 202
Crahay, 261
Crowder, 256
Culioli, 79
Cuq, 56, 76, 98, 118, 164, 177, 185, 198,
204, 238, 239, 242, 243, 251, 297, 390,
410, 432, 451, 462, 510

D

Daele, 311
Danilo, 409
Davin, 62
De Flandre, 419
Debyser, 35
Delporte, 32, 33
De Nuchèze, 159, 504, 547
Depover, 313, 314, 368, 400, 463
Descamps, 31
Develotte, 312
Dilts, 464
Doehler, 510, 511
Dolz, 184, 189
Doré, 276, 278, 281
Ducrot, 79
Duplâa, 312
Dupont, 91, 474

E

Elkamoun, 291

Ellis, 319
Erkens, 431, 432
Ertoran, 371
Eurin, 56, 130, 131, 211, 213, 214
Evanoff, 261, 262
Evans, 463

F

Faerber, 292
Fayol, 429
Flaczyk, 72
Foltète, 61, 62
Fontenay, 245
Foulquié, 91

G

Gagné, 313
Galisson, 28, 35, 53, 80, 312
Gallais-Hamonno, 58
Gaonac'h, 254, 255, 256
Gardin, 102
Germain, 116
Godinet, 312, 400, 401
Greenberg, 371
Grice, 443
Gruca, 76, 98, 118, 164, 177, 185, 198,
238, 239, 242, 243, 251, 390, 432, 451,
462, 510
Grunhag-Monetti, 64

H

Hall, 54
Hameline, 120
Hammond, 442, 443
Harrison, 295
Hayes, 429, 430
Henaou, 56, 131, 211, 213, 214
Holec, 238
Holtzer, 22, 28, 35
Hotyat, 252
Huber, 419
Hudson, 502
Hutchinson, 57, 58, 77, 117, 128, 129

I

Imbert, 176

J

Jacob, 285
Jacquinot-Delaunay, 281
Jakobovits, 120, 121
Jakobson, 547
Jonassen, 275
Jones, 484, 581

K

Kaye, 267
Khan, 23, 50, 51
Kohler-Bally, 228, 229, 231
Koulayan, 76

L

Lacono, 178, 222
Lamy, 413, 414
Land, 275
Lane, 255
Lave, 283
Le Ninan, 148, 149, 160, 162, 215, 216,
218
Lebeaupin, 215, 216, 218
Lebow, 262, 263, 267
Lebrun, 286, 463
Lehmann, 10, 29, 30, 34, 42, 43, 44, 46,
47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 88,
95, 96, 116, 117, 132, 135, 136, 137
Lerat, 28, 77
Letetret, 71
Lévêque, 176
Lévy, 95
Linard, 278, 279
Lopriore, 270
Lousada, 181, 190, 191
Louveau, 226, 227, 319, 320, 321, 323,
347
Lucas, 420
Lundgren, 248, 267, 268, 281, 288, 290,
296, 297, 299, 300, 324, 325, 328, 331,
333, 336, 338, 341, 342, 442

M

Mangenot, 226, 240, 241, 312, 319, 320,
321, 323, 347, 441, 444, 445, 452, 547,
583

Mangiante, 13, 65, 102, 104, 149, 150,
154, 158, 161, 169, 175, 176, 197, 222
Marccocia, 532, 535, 539, 541, 543, 548,
551
Marchand, 368, 474
Marcocchia, 547
Masiewicz, 71
Maslow, 92
Masselin, 28, 30, 31
Mauger, 474, 597
Maurer, 88, 475
Mazzer, 169
Merrill, 264
Mialaret, 91
Michinov, 412, 413
Mochet, 31
Moirand, 36, 38, 49, 53, 74, 75, 76, 77,
108, 119, 120, 182
Mondada, 423, 542, 610
Monnerie, 135
Morrison, 281
Mourlhon–Dallies, 65

N

Nogier, 354

O

O'Reilly, 281
Osman, 196

P

Paquette, 281, 288
Parpette, 13, 103, 104, 149, 150, 154, 158,
161, 169, 176, 178, 197, 222
Pea, 281
Penfornis, 69, 70, 409
Peraya, 278, 280, 281
Perkins, 275
Peroni, 159
Pettigrew, 313
Phal, 31
Piaget, 20, 248, 257, 258, 259
Porcher, 46, 47, 48, 60, 98, 100, 104, 162,
456
Portine, 34, 35, 58, 78, 79
Postic, 102
Poteaux, 279
Puren, 32, 80

Q

Qotb, 11, 135, 350
Quinche, 443, 444
Quintin, 400, 401

R

Rabardel, 280
Rachidi, 11, 135
Radowski, 91
Reclus, 40
Reffay, 445, 494
Rey, 22
Richterich, 82, 92, 93, 95, 99, 101, 102,
104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112,
113, 117, 118
Rivers, 254
Rosenfled, 356
Rousseau, 297

S

Salomon, 281
Saunders, 280, 430
Schwier, 463
Searle, 58, 79
Sidir, 547
Siegel, 355
Simeone, 420, 424
Skinner, 253
Soignet, 235
Stones, 91

T

Trim, 105
Tudini, 501
Tukia, 74, 77

V

Valdès, 279
Van Dung, 12
Van EK, 120
Verlinde, 78, 113, 114, 115
Vigner, 51, 52, 77, 78, 215
Vygotski, 248, 259, 260

W

Warschauer, 502

Waston, 252

Waters, 57, 58, 77, 117, 128, 129

Weissberg, 281

Wenger, 283, 284

Wilson, 275, 536

Z

Zarató, 105