



HAL
open science

Didactique des langues et pratiques académiques professionnalisantes : le français dans la formation scientifique et technique

Sandrine Courchinoux

► **To cite this version:**

Sandrine Courchinoux. Didactique des langues et pratiques académiques professionnalisantes : le français dans la formation scientifique et technique. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2012. Français. NNT : 2012PA030113 . tel-02353121

HAL Id: tel-02353121

<https://theses.hal.science/tel-02353121>

Submitted on 7 Nov 2019

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.

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

ED 268 : Langage et langues : description, théorisation, transmission
Laboratoire Didactique des langues, des textes et des cultures

Thèse de doctorat en Sciences du langage,
spécialité Didactique des langues et des cultures

Sandrine COURCHINOUX

**DIDACTIQUE DES LANGUES ET PRATIQUES
ACADEMIQUES PROFESSIONNALISANTES**

*LE FRANÇAIS DANS LA FORMATION SCIENTIFIQUE
ET TECHNIQUE*

Thèse dirigée par
Jean-Louis CHISS

Soutenue le 19 novembre 2012

Jury :

Mme Nathalie AUGER, Université Paul Valéry – Montpellier 3 (rapporteur)
M. Jean-Louis CHISS, Université Paris 3 (directeur de thèse)
M. Jean-Pierre CUQ, Université de Nice-Sophia Antipolis (rapporteur)
M. Dan SAVATOVSKY, Université Paris 3 (président)

Résumé

Notre recherche vise à élaborer des propositions pédagogiques et des outils de formation continue, pour des enseignants de FLE dont le public suit une formation scientifique et technique dans une école d'ingénieurs.

Dans un cadre épistémologique de didactique des langues et des cultures, nous nous positionnons dans la continuité des travaux actuels. Nous montrons aussi comment des outils ethnographiques peuvent enrichir une analyse des besoins pour ces publics « spécifiques » et favoriser une approche de l'analyste et de l'enseignant de FLE décentrée.

Suite à une analyse de l'existant en termes de pratiques pédagogiques au sein de l'équipe de FLE, des questionnaires et entretiens ont été effectués pour collecter des discours d'enseignants de français, d'élèves non-francophones et de responsables de l'école. Ces données issues de questionnaires et d'entretiens ont été analysées dans une perspective qualitative et au moyen d'outils d'analyse du discours.

Les supports de cours de FLE et les discours « déclaratifs » ont été comparés aux pratiques académiques induites par les logiques opératoires de cette école d'application. Cette immersion sur le terrain et les « documents ethnographiques » rassemblés constituent une base de données conséquente pour une approche pluridisciplinaire visant à définir les tâches académiques pour ce contexte de formation scientifique et technique professionnalisante.

A partir de cette approche par tâche située, des contenus langagiers ont été identifiés et des propositions pédagogiques pour le FLE émises.

Issue de la pratique de terrain, notre recherche propose, pour finir, des pistes de formation continue pour les enseignants de FLE qui forment des publics interagissant dans des contextes spécifiques.

Mots clés

Contexte social, tâche académique, formation scientifique et technique, didactique des langues et des cultures, contenus langagiers

Abstract

Our research aims to develop educational proposals and tools for on-going training for teachers of FLE (French as a foreign language) whose audience is following a programme of scientific and technical training in an engineering school.

In an epistemological framework of applied linguistics studies, our research is in the mainstream of current preoccupations. We show also how ethnographic tools can enrich an analysis of the needs of these « specific » audiences and facilitate a wide-ranging approach by the analyst and the FLE teacher.

Following on from an analysis of what already exists in educational practice within the team of FLE practitioners, questionnaires and interviews were carried out to collect the discourse of French teachers, non-francophone students and senior members in charge of the school. The data collected from the questionnaires and interviews was analysed from a qualitative standpoint in speech analysis.

FLE teaching material and the « declarative » discourse were compared to the academic practices resulting from the operating strategies of this institution. The self-immersion in this field of study and the « ethnographic documents » assembled constitute a substantial data base for a multi-disciplinary approach, aiming to define the academic tasks in the domain of professionalizing scientific and technical training.

From this approach by defined task, linguistic content was identified and pedagogic proposals for FLE put forward.

Deriving from our work on the ground, our research and its practical application ultimately offers on-going training options for FLE teachers teaching groups of students interacting in specific contexts.

Key words

social context, academic task, scientific and technical training, applied linguistics for French as a foreign language, linguistic content

Remerciements

Je remercie très sincèrement Jean-Louis Chiss de la confiance qu'il a bien voulu m'accorder en acceptant de diriger mon travail et en m'accompagnant vers son accomplissement.

Fabienne Bernet-Rollande, coordinatrice de l'équipe de FLE de Rhône formation langues, m'a également soutenue au début de cette recherche et pour les premiers échanges avec l'IFP-School. Je la remercie chaleureusement pour cette impulsion déterminante.

Les différents responsables de l'IFP-School ont rendu possible l'accès aux cours de l'école et m'ont accordé de leur temps, merci à eux tous, et spécialement à Paolo Paron d'avoir vu l'intérêt de notre collaboration sur le long terme.

Merci aussi à tous les enseignants de français qui se sont prêtés au jeu des questionnaires, et aux élèves qui ont suffisamment pris à cœur notre recherche pour témoigner de leur expérience et infléchir ainsi notre problématique initiale.

Mes remerciements vont également à Manuela Ferreira-Pinto et l'équipe du Département langue française du CIEP qui m'ont accueillie et encouragée dans mon travail de recherche ; à l'équipe et aux stagiaires du BELC, pour les remises en question indispensables qu'ils ont initiées.

Cette recherche n'aurait bien entendu pas été possible sans le soutien quotidien ou ponctuel, de loin ou de près, de nombreuses personnes, membres de ma famille et amis : merci notamment à Thomas, mon père, Michaëlle et Damien, Patrick et Aleca, Marius, Nicolas, Daniel, Khanom, Adriana, Mady, Guillaume, Christophe, Monsieur l'« Attaché Thomas »... Tous présents, pour des raisons différentes et à des moments importants.

Et enfin, merci, *gracias*, *choukran* de tout cœur à ces personnes qui m'ont accompagnée jusqu'au bout, dans les doutes et les enthousiasmes, pour les relectures précieuses et les *coachings* indispensables, mais aussi les moments de partage : ma mère, Marie, Isabelle Salengros-Iguenane, Lydie et Philippe, Sami.

Sommaire

Introduction.....	6
1re partie - Terrain de la recherche.....	9
Chapitre 1- Le lieu de la recherche	9
1.1. L'IFP-School.....	10
1.2. Les formations professionnalisantes proposées par l'IFP-School.....	11
1.3. Le public.....	14
1.4. Les formations en FLE proposées à l'IFP-School.....	16
Chapitre 2 – Les ressources pour les cours de « français scientifique et technique »	22
2.1. Analyse des ressources documentaires – les supports de cours.....	23
2.2. Ressources humaines	42
2e partie - Cadre théorique	68
Chapitre 3 – Positionnement épistémologique	68
3.1. Premières réflexions - prise en compte du vocabulaire	71
3.2. Le français instrumental – lecture globale	72
3.3. Le français fonctionnel – évaluation des besoins	74
3.4. Langue de spécialité – particularités du public.....	76
3.5. FOS – centration sur un/des objectif(s)	80
3.6. Discours disciplinaires et interdidacticité	84
3.7. Langue professionnelle – les « cultures professionnelles »	96
Chapitre 4 – Champ notionnel	105
4.1. Un contexte culturel spécifique.....	105
4.2. Des pratiques spécifiques	111
4.3. Des discours situés	117
3e PARTIE – Vers une évolution des pratiques.....	125
CHAPITRE 5 – ANALYSE DES BESOINS ET DU CONTEXTE	127
5.1. Questionnaires des élèves de l'école	128
5.2. Entretiens avec les responsables de l'école	164
CHAPITRE 6 – MISE EN PLACE DE FORMATIONS EN FRANÇAIS SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE	185
6.1. Synthèse des données collectées	185
6.2. Collecte, interprétation et analyse des données.....	197
6.3. Délimitation de contenus langagiers pour un cours de « français scientifique technique ».....	204
6.4. Choix méthodologiques et propositions pédagogiques	211

4e PARTIE – Résultats et perspectives.....	224
CHAPITRE 7 – APPORTS DE LA RECHERCHE	225
7.1. Apports pour les acteurs de la formation.....	225
7.2. Apports pour la didactique	232
7.3. Apports d’expérience : entre recherche et enseignement.....	236
7.4. Difficultés et perspectives	241
CHAPITRE 8 – FORMATION DE FORMATEURS	254
8.1. Deux établissements publics opérateurs pour l’enseignement du français.....	254
8.2. Propositions didactiques pour la formation de formateurs	265
Conclusion	281
Références bibliographiques	286
Listes des tableaux et figures	294
Table des matières.....	296
Index des auteurs.....	301

INTRODUCTION

L'ouverture internationale croissante des établissements d'enseignement supérieur attire un grand nombre d'étudiants internationaux. En France, il s'agit de chercheurs, de professionnels en formation complémentaire, ou d'étudiants dans différents cadres d'échanges, résidant dans le pays pour des périodes courtes ou moyennes et ayant des objectifs linguistiques et de formation précis, à réaliser en un temps donné.

Les enseignants de FLE ayant à intervenir auprès de ces publics s'interrogent nécessairement sur leurs besoins, leurs motivations, leurs caractéristiques, les ressources disponibles pour concevoir et animer ces formations, et donc sur la façon de répondre le plus efficacement possible à leurs attentes.

Les établissements d'enseignement supérieur s'intéressent de plus en plus à une démarche qualité pour l'accueil de ces étudiants internationaux non-francophones, et aux techniques d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, sans pour autant en être spécialistes.

La vision holistique des connaissances acquises tout au long de la vie en un curriculum prenant en compte les langues dans leur ensemble participe à cet intérêt institutionnel, mais aussi individuel, pour la prise en compte et l'analyse des différents contextes d'enseignement/apprentissage des langues pour ces publics.

Notre recherche vise à analyser les besoins d'élèves ingénieurs non-francophones dans une école d'application française relevant du secteur de l'énergie et des transports, de manière à pouvoir déterminer des orientations pédagogiques en lien avec leurs problématiques et représentations.

Nous avons pour cela effectué une présentation de notre terrain, l'IFP-School (Chapitre 1), et une étude de l'existant dans cette école en matière de formation de français langue étrangère (FLE). Les supports pédagogiques conçus et utilisés par l'équipe de FLE reflètent une certaine vision de l'objet d'enseignement/apprentissage qui ne pouvait qu'alimenter nos réflexions (Chapitre 2). Par ailleurs, les pratiques des enseignants de FLE et leurs représentations sur le contexte d'enseignement, les apprenants, les sciences, les techniques, le secteur industriel de l'énergie et des transports constituent des éléments non négligeables

autorisant une certaine marge d'évolution possible. Nous les avons donc intégrées pleinement, partant du principe que la transposition sur le terrain de l'enseignement est un facteur de validation de la pertinence d'une recherche en didactique des langues et des cultures.

L'enseignement du FLE à des publics de scientifiques et de techniciens n'est pas nouveau et nous nous inscrivons donc dans un cadre épistémologique issu de recherches variées, étendues dans le temps et ayant toujours mis en question la façon de considérer l'objet d'enseignement. Ce champ de recherche dynamique relève aussi bien du FLE que du français langue seconde ou du français langue maternelle (Chapitre 3). L'analyse des besoins de ces apprenants implique une analyse du contexte dans lequel ils sont acteurs sociaux, ce qui correspond également à un axe de recherche pour différentes sciences humaines, comme l'ethnologie et la sociologie. En dehors de la didactique des langues, nous avons donc interrogé les démarches et outils pouvant être déterminants pour l'observation et la compréhension des logiques et pratiques d'un groupe social « étranger », comme peut l'être, pour un enseignant de FLE, le groupe constitué des élèves, enseignants scientifiques et responsables institutionnels d'une école d'ingénieurs (Chapitre 4).

Nous avons procédé à des analyses croisées sur les discours et les pratiques d'acteurs impliqués dans ce contexte : les apprenants, élèves non-francophones de l'école, et les responsables institutionnels (Chapitre 5). Les attentes qui en émergent montrent que l'enjeu pour l'enseignant de FLE est de dépasser ses « filtres d'interprétation » des besoins linguistiques et culturels, pour prendre en compte les projets professionnels et sociaux qui les rendent prégnants.

La problématique est alors de déterminer :

- Dans quelle mesure la définition des attentes de ce public nécessite de prendre en compte le contexte social dans lequel les apprenants interagissent,
- Comment les éléments issus de ce contexte influent sur les logiques et discours produits,
- En quoi les visions de différentes sciences sociales sur un objet de recherche commun peuvent contribuer à une description de pratiques scientifiques et techniques professionnalisantes,
- Si une description des pratiques académiques et professionnalisantes contextualisées peut être productive pour la didactique des langues et des cultures,

- Quels outils rendraient possible la contribution des enseignants de FLE aux projets professionnels individuels dans lesquels sont engagés ces apprenants.

Nous avons proposé des orientations et outils pédagogiques (Chapitre 6) qui illustrent dans quelle mesure la mobilisation d'approches et de techniques issues de différentes sciences humaines peut à la fois correspondre à un contexte donné d'enseignement/apprentissage du FLE, et contribuer à la recherche en didactique des langues et des cultures (Chapitre 7).

Dans une démarche visant une évolution des pratiques de classe, nous avons enfin dégagé des pistes de formation continue des enseignants (Chapitre 8).

Les avancées actuelles en didactique des langues et des cultures pour des publics d'apprenants « spécifiques » conduisent à se poser la question d'outils d'observation de groupes sociaux. Nous souhaitons montrer par cette recherche en quoi un regard pluridisciplinaire peut contribuer à une description des contextes académiques et professionnalisants qui soit utile pour l'enseignement du français à un public en formation scientifique et technique.

1RE PARTIE - TERRAIN DE LA RECHERCHE

Chapitre 1- Le lieu de la recherche

La dimension pratique de notre recherche s'effectue dans le cadre de l'IFP-School, l'une des composantes, depuis 1946, de l'Institut Français du Pétrole (IFP).

L'IFP est un organisme public de recherche et de formation dans les domaines de l'énergie, du transport et de l'environnement, créé en 1944, en cofinancement public et privé. Ses principaux partenaires du secteur privé sont aussi bien français qu'internationaux. Cet organisme couvre l'ensemble de la chaîne pétrolière et énergétique, avec 50 métiers représentés, des géologues aux motoristes, et 1720 collaborateurs sur les deux sites de Rueil-Malmaison et Lyon.

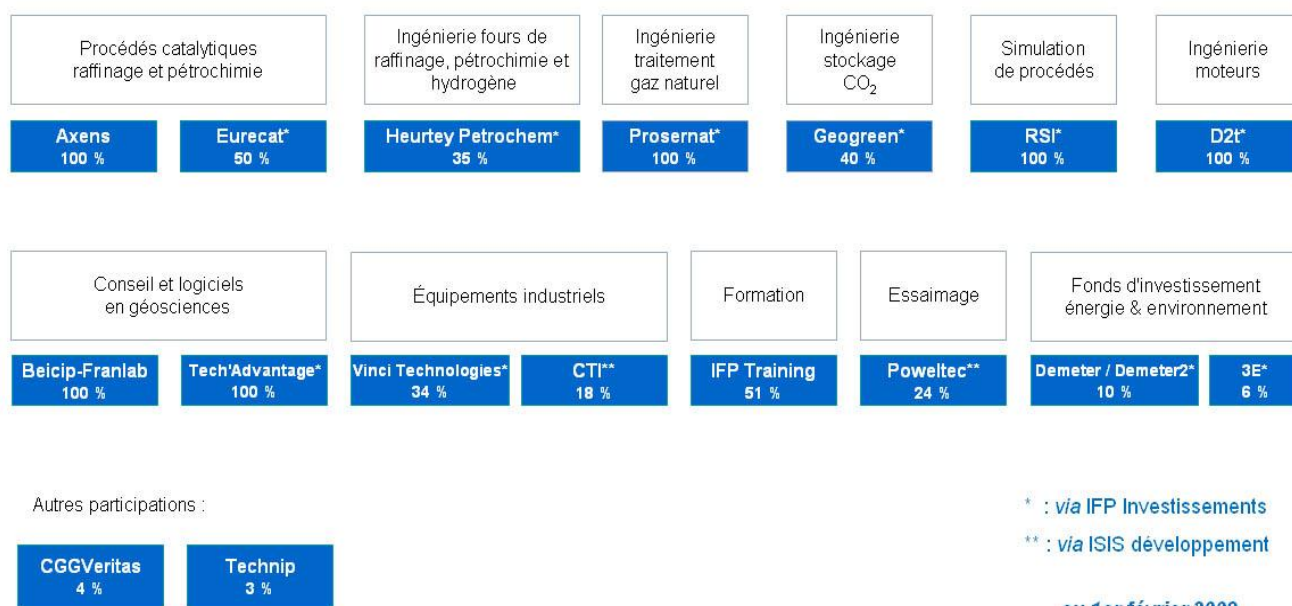
L'IFP s'est aujourd'hui donné l'ambition d'être « *centre de recherche et de développement industriel, de formation et d'information dont l'objectif est de développer et valoriser des technologies et des expertises dans les domaines de l'énergie, du transport et de l'environnement*¹ ». Il développe ses compétences en association avec les entreprises du secteur pétrolier et des technologies de pointe dans l'énergie et l'environnement, selon trois axes :

- l'expertise (réponses à des appels d'offre émanant de l'industrie, recherches collaboratives, brevets, licences en matière de procédés, logiciels, équipement et produits),
- la formation (IFP-School et IFP Training),
- l'information.

Sa filiale IFP Investissements lui permet aussi de détenir des participations directes ou indirectes dans diverses sociétés (entre autres Axens, Beicip-Franlab, Geogreen, Vinci-Technologies) et de créer des sociétés cotées en bourse (Technip), comme on le voit dans la figure suivante :

¹ Source : <http://www.ifp.fr/developpement-industriel/l-offre-ifp>

Figure 1 : Participations industrielles de l'IFP²



Notre recherche se situe donc dans un contexte associant des démarches de recherche et de formations dans un environnement industriel et économique marqué, les dimensions pratiques et théoriques s'entremêlant, de même que les savoirs et les savoir-faire.

Au niveau de l'école IFP-School en elle-même, les problématiques pour l'enseignement des langues découlent de cet environnement, académique, professionnalisant et de haut niveau scientifique et technique.

1.1. L'IFP-School

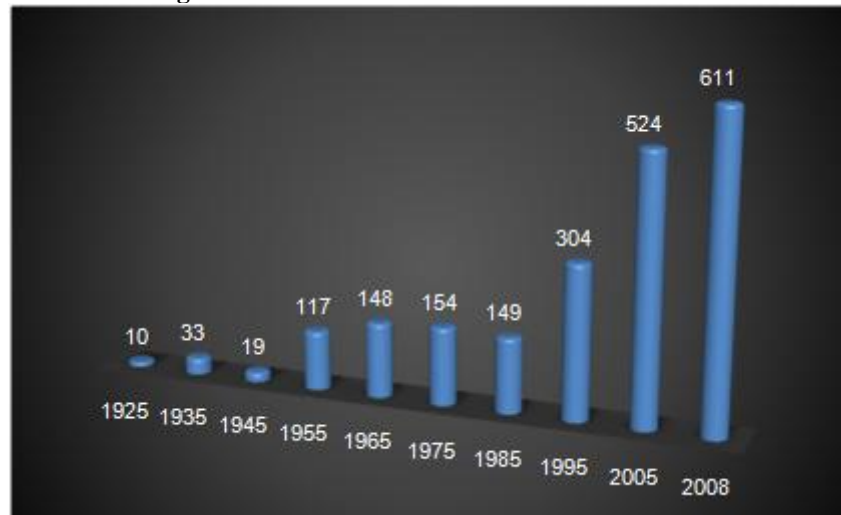
Le Laboratoire du pétrole est créé en 1920, à Strasbourg. Son objectif est de lier les activités de recherche de l'université de Strasbourg et le développement industriel du secteur de l'énergie. La logique de développement de l'école, qui deviendra l'IFP-School, date de cette époque. Du fait de l'expansion du secteur énergétique et notamment pétrolier, l'école connaît divers remaniements, change de nom et de région, pour, en 1947, s'installer à Rueil-Malmaison (région parisienne). La prise en compte des besoins de formation continue dans le secteur pétrolier conduit à la création de l'ENSPM-Formation industrie (1975), aujourd'hui IFP-training. Puis en 1989, le premier programme de formation en anglais est créé, initiant

² Source : <http://www.ifp.fr/partenariats-industriels/filiales-et-participations/portefeuille-de-l-ifp>

une plus grande ouverture à l'international. En 1996 et 2002 respectivement, les formations en apprentissage (pour 8 masters sur 10) et essaimage, sont également ouvertes.

Ces évolutions ont permis à la fois d'élargir les domaines de formations proposées par l'école et le public visé par ces formations ; ainsi l'IFP-School compte-t-elle, en 2008, plus de 600 élèves³, alors que l'effectif en 1995, avant l'ouverture des programmes d'apprentissage et d'essaimage, s'élevait à 304.

Figure 2 : Évolution des effectifs de l'IFP-School⁴



1.2. Les formations professionnalisantes proposées par l'IFP-School

L'école propose des formations permettant d'acquérir un diplôme d'ingénieur/master, master de recherche ou un doctorat. Les élèves sur lesquels porte notre recherche sont inscrits en master ou diplôme d'ingénieur.











Cette formation est accessible aux étudiants ayant un niveau Bac + 4 (équivalent d'un *Bachelor of Science* anglo-saxon) ou Bac + 5 (diplôme d'ingénieur français), et à des professionnels en activité dans l'industrie, qui obtiennent en fin de formation un diplôme d'ingénieur ou un diplôme national de master spécialisé.



Les 10 masters proposés relèvent du secteur amont et aval du domaine pétrolier, de l'énergie ou des transports ; la moitié de ces masters est dispensée en français, l'autre en anglais, ils sont appelés « cycles », respectivement « francophones » et « anglophones ».

³ A l'IFP-School, ils sont appelés ainsi, nous utiliserons donc ce terme pour les nommer en contexte institutionnel. Dans le cadre des cours de français, ils seront par contre appelés « apprenants ».

⁴ Source : <http://www.ifp-school.com/default.asp?id=30>

Figure 3 : IFP-School, Cycles anglophones et francophones⁵

<i>Petroleum Geosciences</i>		
<i>Reservoir Geoscience and Engineering</i>		
Développement et exploitation des gisements		
Énergie et procédés		
<i>Processes and Polymers</i>		
Énergie et motorisations		
<i>Powertrain Engineering</i>		
Énergie et produits		
Énergie et marchés		
<i>Petroleum Economics and Management</i>		

Programmes en anglais 
 Programmes en français 

Dans le cadre de cette recherche, nous aurons affaire aux élèves, enseignants et responsables des cycles francophones, puisque ce sont ces élèves qui ont un réel besoin en français pour leurs cours scientifiques et techniques.

Précisons que les cycles anglophones proposent des contenus différents des cycles francophones, à l'exception du cycle anglophone *Powertrain Engineering* créé en 2007 pour alléger le cycle francophone *Énergie et motorisations*, alors surchargé. Les cycles anglophones sont conçus pour diversifier l'offre, attirer un public plus large, créer des partenariats avec d'autres écoles (par exemple avec la *Colorado School of Mines*, États-Unis) et suivre les innovations techniques. Pourtant il n'est pas question de supprimer des cycles francophones à court terme, puisqu'une demande existe pour ceux-ci (au niveau national comme international), et que l'offre de cours, qui couvre l'ensemble de la chaîne industrielle, est spécifique à l'IFP-School⁶.

Si l'on suit l'ordre correspondant à la chronologie du pétrole, le premier cycle francophone proposé est appelé *DEG (Développement et exploitation des gisements)*. Il s'agit de l'analyse des gisements (avec, donc, une composante de géologie), du forage (mécanique des sols et des fluides, outils...), de l'exploitation et de l'optimisation des gisements de gaz ou de pétrole, soit les grandes composantes : réservoir/forage/complétion/production.

Le deuxième cycle proposé est le cycle *Énergie et procédés*, plus centré sur les procédés de raffinage du pétrole, de traitement du gaz et la pétrochimie. Il couvre les différentes

⁵ Source : Maquette de présentation de l'IFP-School, avril 2009.

⁶ Selon l'entretien du 4 novembre 2008 avec le directeur du développement et directeur adjoint de l'IFP-School, voir annexe 9.

« *fonctions de conception et de dimensionnement des installations industrielles, leur exploitation et l'optimisation des opérations*⁷ ».

Le cycle *Énergie et motorisations* vise notamment l'acquisition de quatre groupes de connaissances et compétences : la « conception » (au travers des bureaux d'études) ; la « gestion électronique du groupe motopropulseur » ; la « dépollution et la combustion fondamentale » (diesel et essence), la gestion de l'air, les carburants ; et la « technique moteur » (entre autres, distribution, alimentation en air et en carburant, lubrification).

Le quatrième cycle, *Énergie et produits*, lie pétrochimie et sciences en relation avec les moteurs (mécanique, mécanique des fluides, thermodynamique, chimie organique...). Il forme des professionnels pouvant mettre au point et commercialiser des produits issus du raffinage (carburants, lubrifiants et additifs), et s'investir dans le domaine de la dépollution et du développement de moteurs.

Pour finir, le cycle *Énergie et marchés* propose une formation en économie, gestion et finances, axée sur les industries de l'énergie et des transports. Ce cycle vise à permettre aux élèves de développer une « *double compétence technique et économique [permettant] d'appréhender les enjeux de la nécessaire 'transition énergétique' et d'intégrer les valeurs du développement durable dans [leurs] choix énergétiques*⁸ ».

Notre recherche ne portera pas sur ce dernier cycle, d'une part parce que le français de l'économie, celui de la gestion et celui des finances ont fait l'objet de nombreux travaux en didactique, d'autre part parce que qu'il ne présente pas les mêmes caractéristiques que le français utilisé dans des pratiques « scientifiques et techniques ».

Les cours des cycles francophones sont dispensés uniquement en français, par les enseignants de l'IFP-School, pour partie, et par des intervenants extérieurs, issus du monde de l'industrie, par ailleurs. Ils ont lieu en amphithéâtre ou dans de grandes salles pour les cours collectifs et généralement en salle informatique pour les travaux dirigés et pratiques.

Le développement de compétences interculturelles par ses élèves est l'un des autres objectifs que s'est fixés l'IFP-School, pour parvenir à une meilleure analyse des situations interculturelles dans un contexte professionnel. Les difficultés d'intégration et de décroisement des groupes de nationalités (pour les groupes linguistiques les plus

⁷ Présentation du cycle *Énergie et procédés*, sur la page web de l'IFP-School : <http://www.ifp-school.com/default.asp?id=38&core=90&beez=102>

⁸ Présentation du cycle *Énergie et marchés* sur la page web de l'IFP-School : <http://www.ifp-school.com/default.asp?id=38&core=113&beez=116>

représentés) sont toutefois réelles. Le directeur du développement et directeur adjoint de l'IFP-School en 2008⁹ constate que l'esprit de groupes se substitue parfois à l'esprit de groupe, au sein de cycles à effectifs plus conséquents. Des activités ayant pour objectif de souder les groupes « cycles » ont lieu au début de l'année et des voyages de cycles sont organisés. Toutefois en termes de réelle formation à l'interculturel, les propositions sont très limitées et il apparaît que la question de la maîtrise de la langue par les non-francophones est assimilée à celle d'intégration. Dans le vécu des élèves non-francophones, c'est par contre le cloisonnement du/des groupe(s) francophone(s) ou même français qui est ressenti comme un obstacle, non pas leur propre niveau en français¹⁰.

1.3. Le public

Les élèves de l'IFP-School, jeunes diplômés (niveau bac + 4 ou 5) ou professionnels détachés de leur entreprise, sont sélectionnés sur dossier et entretien individuel. Ces entretiens se déroulent à l'école ou depuis le pays des candidats, dans ce cas par visioconférence ou téléphone. Ils sont recrutés pour leurs compétences dans l'un des domaines de l'industrie du pétrole, de l'énergie, du transport, de l'économie, mais il ne s'agit pas d'un critère absolu de sélection. Ils ont entre 25 et 35 ans, en moyenne.

Les élèves présélectionnent 3 cycles, classés par ordre de préférence dans leur candidature, parmi les 10 cycles (francophones et anglophones). Plus de 80% d'entre eux sont parrainés par une/leur entreprise pour leurs études à l'IFP-School.

1.3.1. Les élèves francophones

Parmi les élèves recrutés, 50% sont français, et, selon le directeur du développement et directeur adjoint de l'école, 10 à 15% des élèves internationaux sont francophones et sont notamment issus de Belgique et d'Afrique francophone (surtout Maroc et Algérie). Les élèves français et francophones détiennent généralement un diplôme d'une grande école française¹¹. Le nombre d'élèves connaît une augmentation quasi-constante depuis la création de l'école¹², tout comme la proportion des élèves internationaux.

⁹ Voir annexe 8.

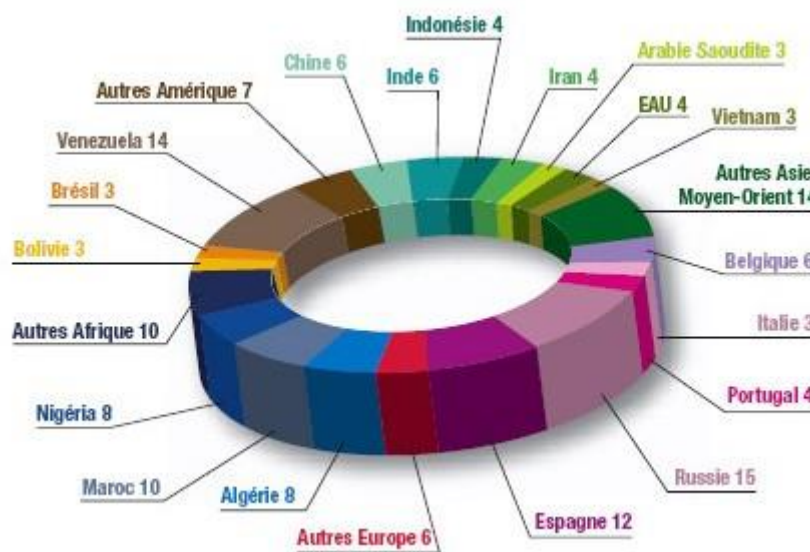
¹⁰ Cf. 3^e partie – Chapitre 5.

¹¹ Entre autres : École polytechnique, École nationale supérieure d'arts et métiers, École nationale supérieure d'électricité et de mécanique, École supérieure des techniques aéronautiques et de construction automobile, Institut national des sciences appliquées, SUPELEC, SUPMECA, École nationale supérieure des industries chimiques.

¹² Voir la figure 2 : Évolution des effectifs de l'IFP-School.

Les nationalités représentées correspondent à la promotion faite par l'école dans certains pays « cibles », dans le sens où ils constituent un intérêt industriel, entre autres, et où leur système éducatif est compatible avec le niveau académique de l'IFP-School. Dans une moindre mesure, certains candidats ont obtenu les informations sur l'école par internet. Ils sont généralement issus des pays producteurs de pétrole ou de gaz (pays d'Asie, d'Afrique, d'Amérique, d'Europe), mais aussi de pays qui le transportent ou l'importent pour le raffiner et/ou le distribuer, comme c'est entre autres le cas de l'Espagne où est raffiné du pétrole algérien. Cela représente une quarantaine de pays différents, comme l'illustre la figure suivante :

Figure 4 : Répartition géographique des effectifs de l'IFP-School en 2008¹³



1.3.2. Les élèves non-francophones

La sélection des élèves non-francophones est la même que pour les francophones (contrairement à d'autres grandes écoles comme l'ENPC¹⁴), et les élèves non-francophones sont issus d'universités internationales¹⁵, certains étant passés préalablement par une grande école française.

S'ajoutent aux critères de sélection cités précédemment les compétences linguistiques « supposées ». En effet, la nationalité est prise en compte, pour les pays de langues latines,

¹³ Source : <http://www.ifp-school.com/default.asp?id=31>

¹⁴ École nationale des Ponts et chaussées-Paris Tech.

¹⁵ *Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales* et universités espagnoles (Santiago, Barcelone, Valladolid, Madrid, Valence, Séville en Espagne), *Universidad Simon Bolivar*, *Universidad metropolitana* (Venezuela), *Universidad de Lima* (Pérou), Université nationale de Séoul (Corée), Université de Da Nang (Vietnam), etc.

ainsi que la maîtrise de l'anglais ou toute autre langue étrangère¹⁶. Au niveau institutionnel au moins, le fait de connaître une langue étrangère est considéré comme facilitant l'apprentissage d'une troisième langue et permettant une meilleure distinction des sons¹⁷. Toutefois, chaque année, des élèves débutants en français, de toutes nationalités (espagnols, kenyans, azerbaïdjanais...), sont recrutés par l'IFP-School pour les cycles francophones. La maîtrise du français ne constitue donc pas un critère absolu de sélection.

La répartition des nationalités et l'effectif de non-francophones varient d'un cycle à l'autre. Notons que les élèves d'Asie, du Moyen-Orient, d'Inde et de Russie sont nettement plus représentés dans les cycles anglophones, tandis que ceux venant d'Amérique latine et d'Europe sont plus nombreux en cycles francophones. *Développement et exploitation des gisements et Énergie et procédés*, les deux cycles francophones d'amont ont un effectif de non-francophones supérieur à celui des cycles francophones d'aval (*Énergie et motorisations et Énergie et produits*). Les élèves non-francophones représentent 30 à 50% des effectifs pour les deux cycles d'amont.

Concernant les formations en alternance école/entreprise, ce sont les élèves qui font les démarches auprès des entreprises. L'interaction entre l'école et les entreprises est néanmoins constante¹⁸. La proportion d'élèves non-francophones en apprentissage travaillant effectivement en français est cependant difficilement quantifiable¹⁹, car il s'agit davantage de leur propre motivation et volonté, dans des équipes où l'anglais peut généralement être parlé (si tant est que l'élève-apprenti maîtrise mieux l'anglais que le français). Par ailleurs le degré de maîtrise du français n'est que très secondaire, derrière les compétences techniques, mais peut interférer au niveau relationnel car, dans les faits, toutes les équipes professionnelles ne communiquent pas en anglais.

1.4. Les formations en FLE proposées à l'IFP-School

L'IFP-School propose des cours de langues étrangères : anglais, espagnol, allemand et français. Dans le cadre de cette recherche, nous évoquerons uniquement ceux de français langue étrangère (sauf lorsque la comparaison avec l'enseignement des autres langues à l'école sera utile à notre recherche).

¹⁶ Cf. Annexe XX, entretien avec le directeur du développement et directeur adjoint de l'école en 2008 (entretien Com. 1).

¹⁷ *Idem.*

¹⁸ Cf. 3^e partie – Chapitre 5.

¹⁹ *Idem.*

Les cours de FLE (ainsi que les cours d'allemand et d'espagnol) de l'IFP-School sont organisés par une école de langues, Rhème Formation Langues²⁰. L'équipe de FLE est composée d'enseignants vacataires, possédant tous une maîtrise ou un master de didactique du FLE ; en fonction de la période de l'année, leur nombre est variable (entre 6 et 8). C'est dans ce cadre que nous sommes intervenue en tant qu'enseignante vacataire de français langue étrangère à l'IFP-School pendant sept ans.

A l'IFP-School, la formation en FLE prend deux formes, de manière à répondre aux besoins des élèves à différents moments de leur scolarité : d'une part le stage intensif d'été et d'autre part les cours hebdomadaires, organisés pendant l'année scolaire.

La première intervention de l'équipe de FLE consiste à évaluer le niveau des élèves recrutés afin de déterminer s'ils intégreront ou non un groupe pour le stage intensif de français, préliminaire à la rentrée pour les cycles francophones. Pour ce faire, Rhème formation langues a conçu différents tests de niveaux, le dernier à notre connaissance²¹ suivant le référentiel et les niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais *CECRL*). Généralement, pour les tests des candidats nouvellement recrutés, les seules compétences de production écrite (par courrier électronique) et orale (souvent par téléphone) sont testées, dans la mesure où il est malheureusement rarement possible de rencontrer les candidats, même lorsqu'ils viennent passer leur entretien de recrutement à l'IFP-School. Cette évaluation de niveau est effectuée par la responsable pédagogique de FLE.

L'IFP-School n'a pas souhaité mettre en place au sein de l'école un test de niveau reconnu au niveau national ou international, considérant, d'une part, que les tests de FLE tels que le DELF et le DALF²² ne sont pas adaptés au public spécifique de l'école et, d'autre part, que les autres tests existant ne sont pas suffisamment accessibles dans les différents pays concernés par leur recrutement ou demandent un budget trop important pour l'école. Les élèves non-francophones sont eux davantage demandeurs d'une certification qu'ils pourraient intégrer dans leur *curriculum vitae* à la fin de leur formation en France²³.

²⁰ www.rheme.fr.

²¹ 2010.

²² Diplôme d'études en langue française et Diplôme approfondi de langue française, développés par le Centre international d'études pédagogiques (CIEP).

²³ En 2010, une expérimentation a été menée pour le passage du Test de français international (TFi). Le coût de l'inscription était financé par l'IFP-School, qui avait demandé à la coordinatrice de FLE de sélectionner des candidats. En 2010, seuls les élèves en cycles francophones et ayant un résultat supérieur à 3/6 au test interne l'ont passé, en 2011 les critères étaient plus larges.

1.4.1. Stage intensif

Dans un premier temps, Rhème Formation Langues met donc en place un stage intensif, offert par l'IFP-School aux élèves suivant les cours des cycles francophones et n'ayant pas un niveau B2 du *CECRL* à leur arrivée à l'école (sauf si ceux-ci sont volontaires pour participer aux deux dernières semaines de stage). Pour les futurs élèves des cycles francophones, la durée du stage de FLE est fixée, comme nous l'avons dit précédemment, par entretien téléphonique, ou, plus rarement, en face à face avec la coordinatrice pédagogique de FLE, voire directement par les responsables de cycles lors des entretiens de recrutement pour les cycles. Ce dernier mode de détermination des niveaux pose chaque année des problèmes d'homogénéité des groupes. Les apprenants en FLE sont par contre tous testés à leur arrivée, cette fois-ci sur toutes les compétences (compréhension et production écrites et orales), à l'aide d'un des tests conçus par l'équipe de Rhème Formation Langues (à partir du référentiel et des niveaux du *CECRL*) pour l'IFP-School. En fonction de leur résultat au test interne, ils intègrent l'un ou l'autre des groupes.

Le stage se décline de la façon suivante²⁴ :

- 3 groupes (trois niveaux différents) suivent 6 semaines de stage (de mi-juillet à fin août),
- 1 groupe suit 4 semaines de stage (août),
- 1 groupe suit 2 semaines de stage (de mi-août à fin août).

Trois groupes constitués d'élèves recrutés pour les cycles anglophones sont également proposés à ceux qui souhaitent suivre le cours intensif de FLE et possèdent un niveau suffisant pour être dispensés du stage d'anglais. Ces groupes participent à 4 semaines de cours et sont distincts de ceux constitués des futurs élèves de cycles francophones, du fait de leurs objectifs différents en français.

Les élèves ont tous 30 heures de cours par semaine, pendant 6 à 2 semaines en fonction de leur niveau d'arrivée. Les après-midi des quatre dernières semaines (ou deux dernières, pour le dernier groupe arrivé) sont consacrés à des cours de « *français scientifique et technique*²⁵ » (uniquement pour les futurs élèves de cycles francophones). Notre recherche s'intéressera principalement à cette partie du stage, bien que nous soyons intervenue comme enseignante pour le français général²⁶ également. La mise en place des cours de « français scientifique et

²⁴ Le nombre de groupes peut être réduit en fonction des effectifs.

²⁵ Nom donné par l'équipe de FLE.

²⁶ Nous gardons le terme utilisé par l'équipe pédagogique (en opposition à « français scientifique et technique »).

technique » marque l'intervention en alternance de deux enseignants de français, comme on peut le voir dans le tableau suivant.

Tableau 1 : Répartition des cours, exemple du stage de 2008

	9h-13h « Français général »	14-16h « Français scientifique et technique »
Groupe A	Enseignante X	Enseignant 6
Groupe B	Enseignant 6	Sandrine C.
Groupe C	Coordinatrice 1	Enseignante X
Groupe D	Sandrine C.	Coordinatrice 1

Dans cette partie, en plus de ces informations factuelles, pratiques et organisationnelles, nous présenterons ce stage tel que le site internet de l'école le présente, et donc tel que les futurs élèves de l'IFP-School peuvent le ressentir avant de le commencer. Par la suite, nous verrons au niveau de l'équipe pédagogique de FLE les discours utilisés et les approches sous-tendant la réalité des pratiques (conception pédagogique et pratiques de classe)²⁷, puis les points de vue exprimés par les responsables des cycles francophones et les élèves non-francophones²⁸ sur leurs propres pratiques académiques.

Sur le site internet de l'IFP-School, on trouve ce descriptif du stage intensif de français :

« Les cours, dont la méthodologie utilisée est de type interactif, sont réservés aux étudiants suivant une scolarité en français et sont adaptés à des étudiants de niveau débutant à intermédiaire. A titre d'exemple, les débutants pourront acquérir un champ lexical et des connaissances grammaticales fondamentales, ainsi que développer des compétences de compréhension ; les étudiants de niveau supérieur enrichiront leur vocabulaire, développeront leurs compétences orales et écrites, en utilisant des structures plus complexes. Ce stage permet également un apprentissage du français scientifique et technique : les étudiants sont amenés à visionner des vidéos, travailler sur des articles, et effectuer des exposés sur leur domaine d'études²⁹ ».

Nous proposons le tableau suivant, permettant de visualiser rapidement les termes utilisés dans ce descriptif, les cases vides correspondent aux catégories non renseignées :

²⁷ Cf. Chapitre suivant.

²⁸ Cf. 3^e partie – Chapitre 5.

²⁹ Source : <http://www.ifp-school.com/default.asp?id=38&core=90&beez=102>

Tableau 2 : Présentation du stage intensif de FLE sur le site de l'IFP-School

	Cours de « français général » ³⁰			Cours de « français scientifique et technique »
	Débutant	Intermédiaire	Supérieur	
Compétences linguistiques et lexicales	Acquérir un champ lexical		Enrichir leur vocabulaire	
Compétences linguistiques grammaticales	Acquérir des connaissances grammaticales fondamentales		Utiliser des structures plus complexes	
Compétences de compréhension	Développer les compétences de compréhension		Développer les compétences écrites et orales	(orale) visionner des vidéos (écrite) travailler sur des articles
Compétences de production				(orale) effectuer des exposés

On peut observer l'association d'une terminologie de vulgarisation (méthodologie de « type interactif », niveau « débutant à intermédiaire », « supérieur ») et de termes relevant du champ de la didactique (« compétences orales et écrites »). L'auteur de cette présentation sépare par ailleurs les compétences visées pour le niveau débutant et celles se rapportant au niveau « supérieur ». Il apparaît clairement que pour le niveau « débutant », les compétences mentionnées sont uniquement passives : il s'agit d'« acquérir » du lexique et de la grammaire, et de « développer des compétences de *compréhension* ». Au niveau « supérieur » par contre, l'apprenant pourra « enrichir », « utiliser » ses connaissances, et développer ses compétences (de compréhension et de production), tant à l'écrit qu'à l'oral. Les objectifs pour le niveau « intermédiaire » ne sont pas évoqués, contrairement à ce qu'annonçait le descriptif général.

Un autre découpage est effectué entre les cours de français général et ceux de « français scientifique et technique » mentionnés dans le descriptif. Les objectifs de ces derniers cours s'apparentent davantage à des objectifs communicatifs ou des catégories du *CECRL*, bien que les termes choisis soient extrêmement généraux (« visionner », « travailler sur »). Ni les objectifs de ce « visionnage », de ce « travail », ni les tâches à mettre en place ne sont précisés dans ce descriptif. Il est donc difficile de déterminer les orientations méthodologiques et didactiques du cours, de l'extérieur.

Pour les élèves suivant des cycles anglophones, pour qui le stage est facultatif, les objectifs sont très globaux mais formulés en termes plus habituels pour des formations de FLE

³⁰ Terme choisi en tant que pendant à « français scientifique et technique », mais qui n'est pas utilisé dans le descriptif du site internet.

influencées par une approche communicative. Il s'agit d' « *acquérir et de stabiliser leurs compétences de communication*³¹ ».

Dans ce descriptif des stages intensifs en langue étrangère, publié sur le site de l'IFP-School, on retrouve également une courte présentation du stage d'anglais langue étrangère, réservé aux futurs élèves des cycles anglophones :

« Il est exclusivement réservé aux étudiants des programmes anglophones, de niveau intermédiaire, nécessitant un perfectionnement et utilise la même méthodologie que le stage de français ».

Il nous semble intéressant de noter que le niveau des stagiaires en anglais est présenté comme homogène : tous seraient intermédiaires, alors que pour le FLE, trois niveaux sont distingués. Précisons que ce n'est le cas ni pour l'anglais, ni pour le français : ce sont les niveaux du *CECRL* qui sont suivis, et Rhème Formation Langues, qui organise les stages pour ces deux langues, propose quatre groupes de niveaux pour l'anglais et cinq pour le français (ou sept si l'on ajoute les deux groupes pour les futurs élèves en cycles anglophones). Il importera donc de comprendre pourquoi ces descriptifs sont si éloignés de l'organisation et de la réalité des cours, car il ne semble pas que ce soit uniquement par souci de simplification d'un discours didactique pour une diffusion à des non-spécialistes de l'enseignement des langues. Nous nous attacherons à éclaircir ce point lors de l'analyse de questionnaires diffusés aux responsables des cycles francophones et au Directeur du développement³².

1.4.2. Cours hebdomadaires

A la fin du stage intensif d'été, tous les apprenants passent une nouvelle fois un test de niveau (conçu par Rhème Formation Langues), qui détermine s'ils doivent ou non poursuivre leur apprentissage du français. A partir de 3,5 sur 6, l'équivalent du niveau B1+ selon le *CECRL*, les cours deviennent facultatifs ; en dessous, ils restent obligatoires pour un trimestre (jusqu'en décembre) à l'issue duquel les apprenants passent à nouveau le test. Si leur niveau reste inférieur à 3,5/6, ils devront poursuivre leurs cours de français jusqu'en mai. Ces tests permettent également de remodeler les groupes en fonction des progressions de chacun.

Pendant l'année scolaire, d'octobre à mai, des cours de français sont proposés au rythme de deux fois 1h30 par semaine, pour les élèves des cycles francophones et anglophones (volontaires), les deux profils étant cependant très rarement mélangés dans les groupes. Deux enseignants travaillent généralement en alternance pour chaque groupe, formant donc un

³¹ Source : <http://www.ifp-school.com/default.asp?id=38&core=90&beez=102>

³² Cf. 3^e partie – Chapitre 5.

binôme pour la définition des objectifs du cours et le choix des supports. Cette formation pendant l'année scolaire n'est pas tournée vers le « français scientifique et technique », les cours correspondent à des cours de FLE construits selon une approche communicative, à partir de différents manuels de FLE et documents sélectionnés par les enseignants. Ils cherchent à répondre aux besoins de communication rencontrés par des étudiants non-francophones vivant en contexte francophone, en excluant les supports et objectifs relevant du domaine d'études.

Toutefois, une expérimentation, menée entre janvier et mai 2008 lors de la formation facultative proposée aux apprenants ayant un niveau supérieur à B1+³³, a permis de montrer que les besoins étaient importants sur ce point. Une formation aux écrits scientifiques et techniques en français a donc été mise en place et suivie avec assiduité, malgré le caractère facultatif du cours, les apprenants ayant atteint au minimum 3,5/6 au test de décembre. Il est envisagé de reconduire cette formation quand le profil des apprenants correspondra à nouveau à ce type de besoins. Il serait logique, à notre sens, qu'une telle formation soit complétée ou remplacée par une formation aux productions et interactions orales propres à un contexte académique scientifique, technique et professionnalisant. Cette distinction au sein du cours de français entre compétences écrites et orales est par ailleurs discutable dans une approche par tâches³⁴.

Les objectifs et contenus des cours proposés pendant l'année diffèrent donc de ceux proposés pour le stage intensif d'été en ce qui concerne la prise en compte du caractère spécifique du public des cycles francophones.

Cette première démarche de présentation de note terrain de recherche permet de déterminer un certain nombre d'éléments essentiels pour notre recherche : l'importance du lien entre l'environnement industriel et économique et les formations proposées par l'IFP-School, l'organisation des cours de français et certains choix méthodologiques faits par l'équipe enseignante, la représentation de ces cours au niveau de l'école.

Ces éléments concernant le contexte scolaire, le public et les formations proposées à l'IFP-School ont rendu nécessaire de compléter cette première étape de présentation du terrain de notre recherche en analysant les ressources de l'équipe enseignante.

³³ Suite aux premiers résultats de l'analyse du questionnaire diffusé aux élèves non-francophones.

³⁴ Cf. notamment 3^e partie – Chapitre 6.

Chapitre 2 – Les ressources pour les cours de « français scientifique et technique »

Afin de mener l'analyse des ressources disponibles pour les cours de « français scientifique et technique », nous nous sommes intéressée à la fois aux supports de cours dans le contexte de l'IFP-School (documents didactisés), et aux connaissances et représentations des enseignants au travers de leurs réponses aux questionnaires diffusés dans le cadre de notre recherche.

Les questions de recherche à l'origine de cette analyse de l'existant pour l'équipe enseignante, sont de/d' :

- définir les contenus sélectionnés pour les cours de « français scientifique et technique » à l'IFP-School,
- déterminer les orientations didactiques à l'origine de la conception des supports de ces cours,
- identifier les pratiques et représentations des enseignants de l'équipe,
- mettre en regard ces choix et pratiques de l'équipe, et les problématiques actuelles de la didactique des langues et des cultures, pour élargir la recherche à différents contextes d'enseignement du « français scientifique et technique » à des étudiants non-francophones,
- soulever de nouvelles problématiques, propres à de telles formations en français pour des publics de spécialistes d'autres disciplines.

2.1. Analyse des ressources documentaires – les supports de cours

Nous avons recueilli et analysé 62 documents, soit l'ensemble des documents de « français scientifique et technique » utilisés pour les stages intensifs. Ces documents didactisés sont le résultat du travail d'enseignants intervenus depuis la mise en place de ces cours en 1996³⁵, la coordinatrice pédagogique demandant en fonction des manques et des besoins de réactualisation des documents de cibler l'un ou l'autre des cycles³⁶. Les supports de cours proposés sont généralement des documents « authentiques³⁷ », parfois didactisés pour des

³⁵ Date de la mise en place des formations en apprentissage de l'actuelle IFP-School.

³⁶ *DEG, Énergie et procédés, Énergie et motorisations, Énergie et produits, Énergie et marchés.*

³⁷ Le terme est utilisé ici au sens de documents effectivement destinés à des élèves de grande école et des professionnels du domaine, ou produits par eux dans ces contextes.

apprenants de différents niveaux de français, accompagnés d'un corrigé. Nous ferons ici la distinction entre « documents » et « supports de cours », cette deuxième appellation étant réservée aux documents didactisés et parfois modifiés.

Les objectifs de cette analyse sont d'observer la répartition des supports de cours concernant les niveaux, les cycles, les types de supports et les sources, le type d'activités proposées et les objectifs visés.

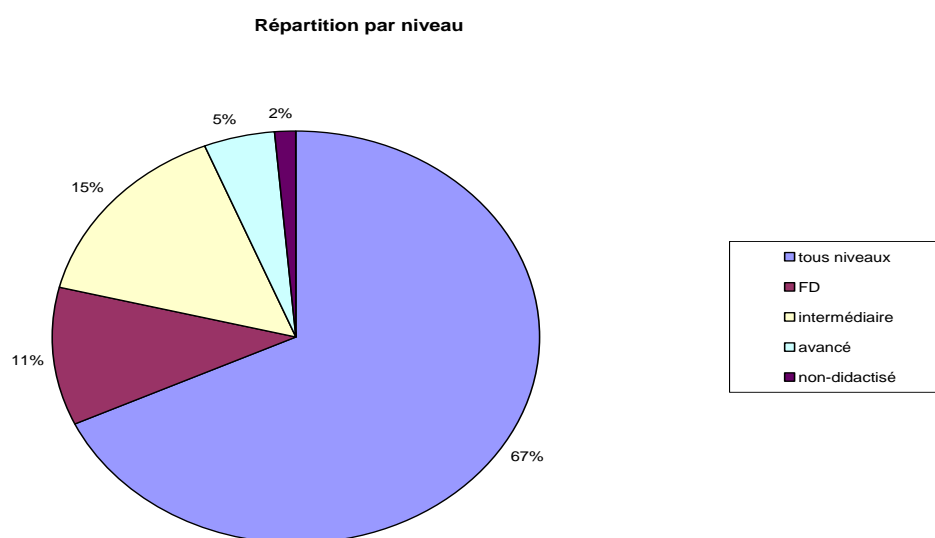
2.1.1. Niveaux représentés

Comme nous l'avons précisé précédemment, les supports utilisés pour les cours de « français scientifique et technique » sont, du fait des choix pédagogiques de Rhône formation langues et des besoins identifiés comme communs, utilisables par tous les apprenants (pour deux tiers des supports de cours). L'état de fait à l'origine de ce choix est que tous les élèves de l'école doivent s'intégrer dans les différents cycles à partir du mois de septembre, c'est-à-dire que les élèves doivent au minimum pouvoir, en fonction des cycles : participer à une étude terrain, suivre et participer à un cours magistral. La notion de niveaux en relation avec le *CECRL* fait ainsi pleinement partie de la réflexion des enseignants de « français scientifique et technique », puisque les discours et compétences attendus des apprenants, dans les mêmes délais, sont identiques, quel que soit leur niveau de français à leur arrivée à l'école. Ce postulat initial de la coordinatrice pédagogique concernant les niveaux de français sera développé dans la suite de cette recherche : peut-il s'agir d'un des éléments communs à ce type de formations, en dehors des éléments contextuels de l'IFP-School ? Quoi qu'il en soit, les niveaux de *CECRL* ne sont volontairement pas pris en compte par l'équipe enseignante pour ce cours alors qu'ils le sont pour le français général comme nous l'avons vu. Si la question du niveau est inhérente au traitement didactique des documents sélectionnés pour les cours de « français scientifique et technique », elle n'est pas associable aux documents « authentiques ». La démarche générale est alors de proposer pour un même document des didactisations sur plusieurs niveaux ou plus fréquemment des didactisations « souples », chaque enseignant adaptant les activités au niveau *CECRL* du groupe qu'il anime.

Nous reprendrons dans le graphe ci-dessous la terminologie de l'équipe : faux-débutant (FD dans le tableau ; ces apprenants ont tous suivi deux semaines de français général, soit 60h), intermédiaire, avancé. Notons que cette terminologie est similaire à celle de la présentation sur le site internet de l'IFP-School des cours de « français scientifique et technique ».

L'analyse des supports de cours effectuée permet de constater que la répartition est relativement équitable entre ceux destinés à des apprenants « faux-débutants » et à des « intermédiaires » (respectivement 11% et 15%), les documents didactisés pour un niveau « avancé » ne représentant que 5% de l'ensemble. Ces proportions reflètent celles des apprenants si l'on applique la même terminologie aux groupes-classe constitués, puisqu'il n'y a qu'un groupe débutant à l'arrivée et un groupe « avancé », qui ne suit que deux semaines de cours de « français scientifique et technique » (donc 20h). Enfin, un seul document n'est pas didactisé, la coordinatrice pédagogique n'intégrant habituellement pas dans le dossier commun les documents non utilisables immédiatement.

Figure 5 : Répartition des documents par niveau³⁸

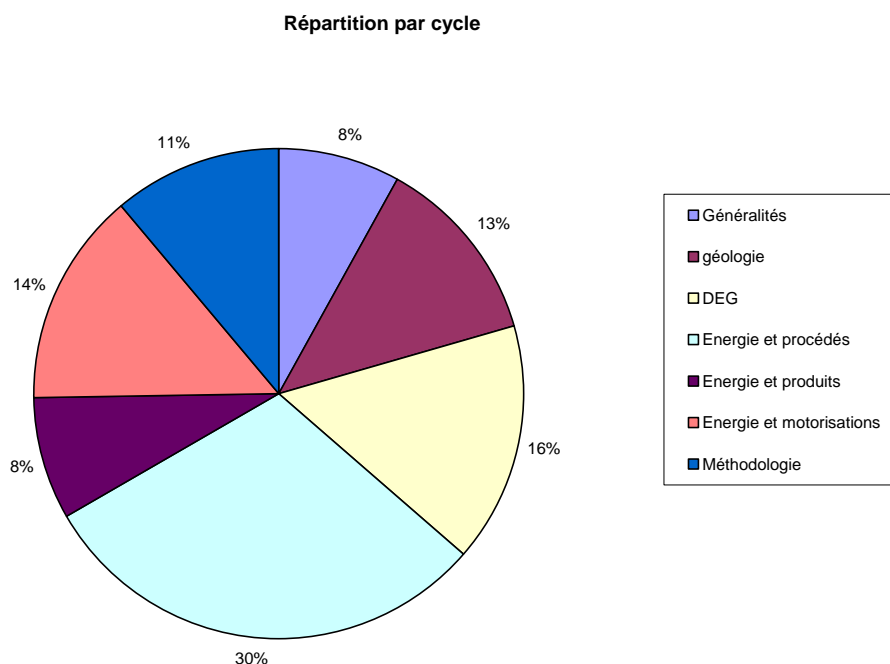


2.1.2. Cycles représentés

Nous l'avons mentionné précédemment, le choix des domaines de spécialisation des documents correspond à ceux des cycles de l'IFP-School et leur proportion évolue lors des réactualisations des fiches pédagogiques communes, sur indication de la coordinatrice pédagogique. Celle-ci possède une vision d'ensemble, grâce au contact avec les apprenants pendant l'année et au suivi de l'évolution des effectifs et des besoins d'une année sur l'autre. L'équipe enseignante en cours d'année n'est en effet pas toujours la même que celle du stage intensif, et les enseignants vacataires ne restent pas toujours plusieurs années.

³⁸ Ce schéma et les suivants dans cette partie sont issus du tableau Excel réalisé pour l'analyse des supports du cours de « français scientifique et technique ».

Figure 6 : Répartition des documents par cycle



Les documents se répartissent de manière plutôt équilibrée entre les cycles si l'on prend en compte un certain nombre d'éléments :

- les cycles *Énergie et motorisations* et *Énergie et produits* (22% au total) intègrent des contenus partiellement communs, peu d'élèves de ces cycles participent au stage intensif d'été,
- les documents relevant de la géologie font partiellement partie des contenus du cycle *DEG* (et correspondent à 29% des supports de cours de « français scientifique et technique »),
- les cycles d'amont, *Énergie et procédés* (30%) et *DEG* (29%), accueillent davantage de non-francophones que les deux autres cycles (22%),
- les supports de cours regroupés sous le terme de « méthodologie » (11%) proposent une approche transversale sur les discours et compétences méthodologiques.

La suite de l'analyse montrera les objectifs visés dans ces supports de cours, et la répartition entre documents relevant d'un cycle et ceux classés en « méthodologie ».

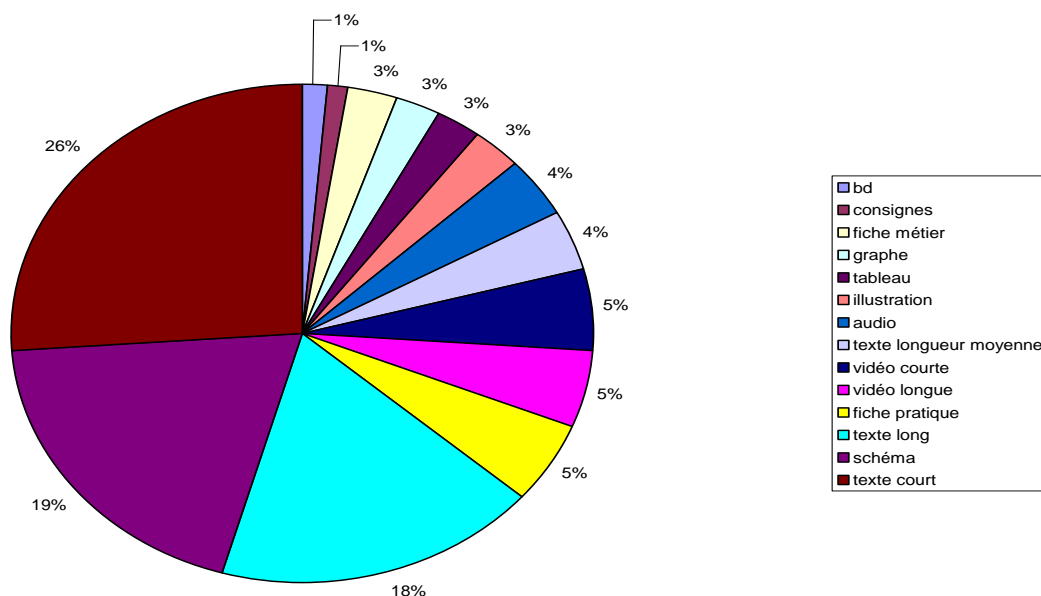
Précisons enfin que la coordinatrice pédagogique a souhaité que l'ensemble des apprenants ait à travailler sur des documents représentatifs des quatre cycles. Chaque groupe-classe se verra ainsi proposer des documents associés à tous les cycles, selon l'ordre de la chaîne pétrolière

(géologie-DEG, *Énergie et procédés*, *Énergie et produits*, *Énergie et motorisations*), le nombre de séances consacrées à chacun des cycles pouvant varier en fonction du nombre d'élèves de chacun des cycles. Ce choix s'explique par l'existence dans la scolarité des élèves d'un module pluridisciplinaire, validé par un rapport et une présentation de groupe. La coordinatrice pédagogique a donc considéré comme essentiel que ceux-ci aient une vision globale de la chaîne pétrolière et puissent échanger entre eux dans le cadre d'un projet commun. Cela justifie également la présence de la catégorie « généralités » (8%), regroupant des documents dont les thèmes relèvent des connaissances globales transversales sur le secteur pétrolier. La connaissance approfondie dans ce secteur (que ce soit en français ou dans leur langue maternelle) ne constitue pas un critère de recrutement par l'IFP-School, tous les cycles de l'IFP-School commencent donc par un module de présentation globale, comprenant notamment une composante Géologie.

2.1.3. Nature des supports et sources

Les 62 documents du dossier commun pour le « français scientifique et technique » étant de natures diverses, nous avons procédé à une observation quantitative des types de documents. On remarque immédiatement sur le graphe suivant (Figure 7) que les textes « longs » (définis pour cette analyse comme supérieurs à deux pages), les schémas et les textes « courts » (inférieurs à une page) sont représentés en proportion largement supérieure (respectivement 18, 19 et 26%), suivis par les fiches pratiques (5%), et les vidéos longues (5%) et courtes (5%).

Figure 7 : Nature des supports



Les catégories choisies pour cette analyse visent initialement à refléter de la diversité et à révéler d'éventuels décalages avec les documents auxquels sont effectivement confrontés les élèves pour leur scolarité. Elles ne sont donc pas générales, et pour les besoins d'une analyse plus précise elles doivent être regroupées sous des appellations plus larges.

Nous avons testé différents regroupements, nous confrontant toujours à l'hétérogénéité inhérente aux documents. Un classement par mode de diffusion (vidéo, audio, texte, graphique) amène nécessairement à relativiser les critères de différenciation : pour les supports écrits, dans quelle catégorie intégrer les tableaux, les schémas, les graphes, faisant usage de texte mais ne pouvant strictement être associés aux « textes » ? Comment classer les consignes ?

Les diverses représentations graphiques sont généralement associées à du texte (légende, commentaire, texte explicatif, etc.), dès lors les activités sont menées sur les composantes graphiques et écrites du document.

L'hypothèse de classer les documents en intégrant un critère de proportion de texte et d'image/de représentation graphique a été tentée, mais aboutit à des informations inexploitable du fait de la subjectivité des ordres de grandeur à *choisir*. Pour les supports sonores, la présence d'images vidéo ou non semble un premier critère. Cependant, à l'intérieur de la catégorie « vidéo », on se heurte également à la diversité des références à des supports complémentaires. Tous les documents vidéo du dossier commun de « français

scientifique » font en effet alterner des séquences s'appuyant sur des maquettes, des schémas, etc., et des images plus implicites quant au rapport avec le discours tenu. Dès lors il fallait prendre en compte la pluralité des discours en lien avec tel ou tel élément visuel, et l'homogénéité de la catégorie n'y résiste pas davantage que pour les supports écrits.

Une deuxième hypothèse a été faite, plus productive, mais insatisfaisante également. Le critère du contexte « normal » d'utilisation³⁹ nous a semblé une option qui permettrait de considérer ces supports de cours comme le résultat d'une analyse des besoins précise. Nous reviendrons sur ce point dans la suite de l'analyse puisqu'il semble alors indispensable de croiser ce type de critère avec les contenus retenus pour la didactisation du document et la prise en compte de ses caractéristiques propres : on utilise ou crée un document non pas pour lui-même mais pour faire quelque chose ; la dimension pragmatique est alors à intégrer. Par ailleurs, cette classification ne permet pas non plus d'éviter des chevauchements : un tableau par exemple est-il à replacer dans un contexte scolaire ou professionnel, voire même un contexte d'utilisation « quotidienne » ? Si l'on s'appuie sur le contenu du dit tableau, on peut éventuellement répondre à cette question et exclure la dernière option (contexte d'utilisation quotidienne), mais les deux premières restent concurrentes dans bien des cas. Pour la (les) catégorie(s) des textes, déjà critiquable(s) par son (leur) manque de précision (s'agit-il d'articles, d'extraits de livre, des sujets d'examen par exemple ? Dans tous les cas qui en sont l'auteur et le destinataire visé ?), le chevauchement comme le recours à la dimension pragmatique des documents sont tout aussi inévitables.

La problématique de l'authenticité des supports et de la représentativité des documents (existence ou non dans la scolarité des élèves de l'IFP-School, présence régulière ou « anecdotique ») s'est posée également lors de l'analyse des sources⁴⁰.

Quant à leur source, ces documents se répartissent de la façon suivante (nous excluons de ces résultats les trois documents issus de manuels de FLE, notamment utilisés pour travailler sur la méthodologie universitaire et professionnelle) :

- les sources tout public (25%) : il s'agit d'une encyclopédie en ligne (8% de cette catégorie), d'une bande dessinée (8%), de la radio (15%), de la télévision (23%) et de la presse généraliste (46%). Certaines de ces sources sont utilisées à plusieurs reprises, on dénombre 10 sources différentes ;

³⁹ Nous entendons par là la situation de communication au cours de laquelle un document est créé ou utilisé, en dehors de la situation de classe.

⁴⁰ « Source » est pris ici au sens du *Larousse* : origine d'un récit, d'une œuvre, d'une information.

- les sources professionnelles (30%) : cette catégorie regroupe les vidéos professionnelles – diffusion en interne ou aux clients (25%) –, les fiches techniques (25%) et la presse professionnelle (50%), faisant appel à 7 sources différentes ;
- les sources scolaires (45%) correspondant à des extraits de photocopiés de cours de l'IFP-School (46%) et de livres destinés à des étudiants spécialisés dans le secteur pétrolier (54%), issus de 6 sources différentes.

Au vu de ces résultats, nous avons pu constater que l'équipe enseignante de français a largement privilégié les documents relevant des situations de communication professionnelles et scolaires. La dimension professionnelle s'explique par la volonté affichée de l'IFP-School de proposer des formations proches des besoins des entreprises du secteur : recours à des intervenants issus d'entreprises, multiplication des programmes en alternance et parrainage des élèves par les entreprises.

A l'exception des trois extraits de manuels de FLE, tous ces documents ont pour thème le monde du pétrole, de l'énergie et de l'environnement, secteurs d'amont ou d'aval. La difficulté d'accès aux sources professionnelles et scolaires est repérable au fait que, malgré la proportion plus grande de documents relevant de ces situations de communication, le nombre de sources différentes diminue. Cela s'explique par la nécessité d'obtenir l'autorisation des enseignants de l'IFP-School pour les extraits de photocopiés et des entreprises pour les documents destinés à une utilisation en interne. Cette démarche de collecte de données auprès de l'école et des entreprises du secteur pétrolier se développe depuis 2010 mais n'a pas encore permis une réelle diversification des sources de référence. Les vidéos commerciales à destination des clients sont plus facilement distribuées à l'équipe enseignante de Rhème formation langues mais ne correspondent que partiellement aux objectifs langagiers du cours de « français scientifique et technique » pour la compétence de production (orale et écrite)⁴¹. Y compris dans le cadre de notre recherche, l'accès aux photocopiés et l'enregistrement de cours magistraux ont été autorisés pour les seuls besoins de l'analyse, pas pour l'utilisation en cours de français. Les responsables des cycles de l'IFP-School craignent en effet une baisse de l'assiduité dans leurs cours en cas de diffusion de documents issus des cycles. Les sujets d'examens écrits et oraux qui nous ont été remis ne peuvent en aucun cas être utilisés en cours de « français scientifique et technique ». Un réel déficit apparaît donc en termes de documents à la fois spécifiques et adaptés, et de sources d'informations pertinentes.

⁴¹ Certainement en partie du fait de la méconnaissance des réels besoins des apprenants, marqués par le contexte académique et professionnalisant, Cf. 3^e partie.

Au travers de cette analyse de l'existant pour les documents du dossier commun des enseignants de « français scientifique et technique » transparait donc la problématique des cours de Français sur objectif(s) spécifique(s) et de Français langue professionnelle. Plus largement encore, il s'agit de questionnements qui concernent l'ensemble des démarches de formations axées sur l'enseignement/apprentissage d'une langue pour l'acquisition de compétences disciplinaires ou professionnelles : la question de la collecte de données. En effet, même si la démarche d'analyse du contexte et du public est mise en place, les formateurs restent dépendants de l'autorisation des institutions pour lesquelles ils interviennent quant à la diversité des documents disciplinaires ou professionnels pouvant être utilisés en cours de français. Dès lors entrent en ligne de compte les notions de pertinence, de représentativité, de cohérence, de diversité et d'authenticité des supports de cours de français. Nous reviendrons sur ces points majeurs ultérieurement⁴² ; on peut cependant déjà affirmer que les supports de cours du dossier commun actuel sont peu variés quant aux sources de référence et ne permettent pas d'exposer les apprenants à l'ensemble des situations dans lesquelles ils auront à comprendre et s'exprimer en français dans le cadre de leurs études à l'IFP-School. Pour ne prendre qu'un exemple, aucun extrait de cours magistral n'est proposé. L'équipe enseignante de Rhône formation langues a alors opté pour des documents visant des compétences de compréhension orale (en l'occurrence) comparables : des vidéos de type éducatif (comme l'émission *C'est pas sorcier*⁴³) ou professionnel (vidéos commerciales et techniques produites par l'IFP-School ou Renault par exemple). Il est évident que l'objectif est alors de travailler la compétence de réception de l'oral sur des *thèmes* liés aux études des apprenants en excluant les caractéristiques matérielles, culturelles, stylistiques, sociopragmatiques et structurelles des documents, donc leurs contextes de production et de réception « normaux ». Cette remarque vaut pour l'ensemble des documents issus des sources « tout public » et certains des documents relevant des situations professionnelles. Le choix de l'équipe enseignante est probablement dicté par le manque de ressources. Cependant cela a des répercussions sur les documents et discours auxquels sont exposés les apprenants pour le cours de « français scientifique et technique », parfois déconnectés de ceux qui leur sont utiles pour leur scolarité.

⁴² Cf. Chapitre 6.

⁴³ Émission de vulgarisation scientifique diffusée sur France 3.

2.1.4. Types d'activités proposées

Notre analyse s'est ensuite portée sur les formulations des activités demandées aux apprenants. Le terme d'« activité » est ici pris dans le sens d'action à accomplir avec le document fourni et ne fait pas référence à la distinction exercice/activité/tâche. Il va de soi que ces formulations peuvent être très proches de celles renvoyant à des actes de parole ; cependant pour l'analyse, nous nous sommes intéressée à ce qu'il faut *faire* avec le document. Dans un premier temps, il s'agissait de délimiter ce qui visait une réception globale et détaillée, pour l'oral et pour l'écrit. Ces quatre catégories permettent de lister les attentes des enseignants au travers des questions issues de la didactisation.

Pour la compréhension écrite détaillée, par exemple, les attentes des enseignants de français sont les suivantes :

Tableau 3 : Liste des consignes pour la compréhension écrite détaillée

Consigne	Occurrences
Compléter un texte (propositions)	18
Relever les caractéristiques	9
Répondre à un vrai/faux	9
Donner les spécificités d'un élément	7
Compléter un paragraphe (options données)	3
Compléter un schéma	3
Citer les produits	2
Repérer les lieux	2
Associer lexique et définition	2
Répondre à des questions à choix multiples	2
Citer les conditions	2
Relever les fonctions	2
Retrouver la structure problème/solution	2
Expliquer le but	1
Relever des mesures spécifiques	1
Interpréter un schéma	1
Retrouver les objectifs	1

On constate que peu d'éléments pourraient être considérés comme propres à une didactisation pour des cours de « français scientifique et technique ». Les consignes demandent généralement de relever, d'expliquer, de citer, d'associer, etc.

Si celles pour la compréhension écrite globale visent le plus souvent à faire retrouver une structure (problème/solution technique, cause/conséquence, avantages/inconvénients) ou repérer du lexique (champ lexical ou terminologie technique) – un peu plus de 23% pour cette

dernière consigne –, pour la compréhension écrite détaillée les enseignants s'attachent davantage aux produits, aux conditions, aux fonctions, aux caractéristiques. Il s'agit donc bien de l'application d'une technique de didactisation valable pour des supports de cours de « français général⁴⁴ » comme de « français scientifique et technique »⁴⁵.

Il en va de même pour la compréhension orale, globale et détaillée : les éléments propres aux thèmes de l'énergie et de l'environnement sont identifiables (structures du type problème/solution technique, lexique spécifique, éléments définitoires d'un élément, d'un procédé, etc.), mais les consignes sont identiques à celles utilisées pour le français général.

On peut souligner qu'aucune question ne demande d'identifier, d'analyser ou d'interpréter le contexte de communication dans lequel ces documents sont produits ou utilisés. Le travail s'effectue donc sur la langue, et éventuellement quelques éléments culturels *via* la comparaison.

Si l'on prend l'exemple d'un des extraits de photocopiés⁴⁶, on constate les éléments suivants :

- Le support de cours est un extrait d'une page, sous forme de texte suivi (habituellement, les photocopiés distribués correspondent aux transparents du diaporama projeté en cours et sont de plusieurs pages). Il n'est donc pas représentatif de documents auxquels les élèves sont confrontés lors de leurs études.
- Sa présentation est modifiée et ne permet pas d'identifier un extrait de photocopié.
- Il est demandé aux apprenants d'identifier l'ordre des étapes du traitement du gaz et du pétrole brut, de répondre à un questionnaire vrai/faux (basé sur des ordres de grandeur non présents dans le texte), de compléter un texte à trous pour définir les différentes unités de traitement, de relier un terme et sa définition.

Le document original est authentique malgré son manque de représentativité, mais son traitement didactique, pour en faire un support de cours, ne respecte pas les caractéristiques matérielles, empêchant pour les apprenants la transposition d'outils d'interprétation pour des documents du même type. Le support de cours ne fournit alors pas non plus de pistes de décodage des caractéristiques du discours en question. L'objectif global de cette didactisation est de permettre de comprendre des définitions écrites (d'unités de traitement), à partir d'un document écrit extrait d'un cours (normalement présenté à l'oral) : le travail s'effectue donc sur le lexique et la grammaire si l'on suppose des activités de production dans la continuité

⁴⁴ Toujours selon l'appellation de l'école (et des enseignants).

⁴⁵ Pour cette partie, nous gardons la terminologie de l'équipe enseignante et de l'IFP-School.

⁴⁶ Voir annexe 14.

(probablement entre autres les pronoms relatifs). Le support de cours est détaché du contexte d'utilisation habituel du document initialement choisi, pour illustrer un acte de parole considéré comme utile par les auteurs de la fiche pédagogique pour ces apprenants (en l'occurrence « définir ») et cela dénature donc son utilisation et son approche : on considère le document comme un « prétexte » pour travailler sur la langue.

Pour les compétences de production, toujours associées dans ces supports à des activités préalables de réception, nous avons constaté que les consignes étaient trop souvent strictement identiques à des formulations en termes d'actes de parole pour qu'il soit pertinent de les analyser séparément.

Tous les supports des cours de « français scientifique et technique » ne fonctionnent pas sur ce principe ; cependant cet exemple permet d'observer des tendances présentes (mais rarement cumulées) dans bon nombre de didactisations à la disposition de l'équipe pédagogique de Rhône formation langues. L'analyse de ces tendances nous permet ainsi d'identifier des éléments contextuels mais aussi des représentations à l'œuvre dans les pratiques des enseignants. Or ces éléments déterminent en partie le champ des possibles en termes de propositions d'évolution du cours de « français scientifique et technique », d'où l'intérêt que nous y accordons.

2.1.5. Actes de parole visés

Cette partie de l'analyse des supports de cours proposés dans le dossier commun de « français scientifique et technique » vise à déterminer quels sont les actes de parole considérés comme utiles pour produire ou comprendre des discours relevant des sciences et techniques. Les activités ont été divisées entre activités à l'oral et à l'écrit, pour les compétences de production et réception. Les mêmes termes, correspondant généralement à des actes de parole, ont été choisis pour décrire ces activités. Soulignons que ces actes de parole sont ceux demandés pour les activités, ils ne correspondent pas à l'ensemble des actes de parole présents dans les documents.

Cinq actes de parole sont identiques en production/réception de l'oral et de l'écrit :

- présenter les avantages/inconvénients,
- reformuler,
- expliquer/justifier,

- présenter les étapes d'un procédé,
- présenter sa profession.

Certains ne sont représentés qu'à l'oral, comme « décrire et commenter un schéma », « décrire les relations entre éléments », d'autres uniquement à l'écrit (par exemple « résumer »). Pour conclure quant à la répartition, il apparaît au vu des éléments d'analyse précédents (notamment sur la nature des supports) que des objectifs méthodologiques comme « faire un exposé » et « élaborer un questionnaire technique » (respectivement dans les activités d'oral et d'écrit) font appel à des compétences tant écrites qu'orales. Si l'on ajoute que les apprenants les préparent en groupe, qu'une présentation *Powerpoint* doit être associée à l'exposé et que le questionnaire est proposé à l'oral, on comprendra que ces deux éléments aient alors nécessité la création d'un nouveau critère d'analyse : les contenus méthodologiques.

Figure 8 : Objectifs pour la production et la réception de l'oral

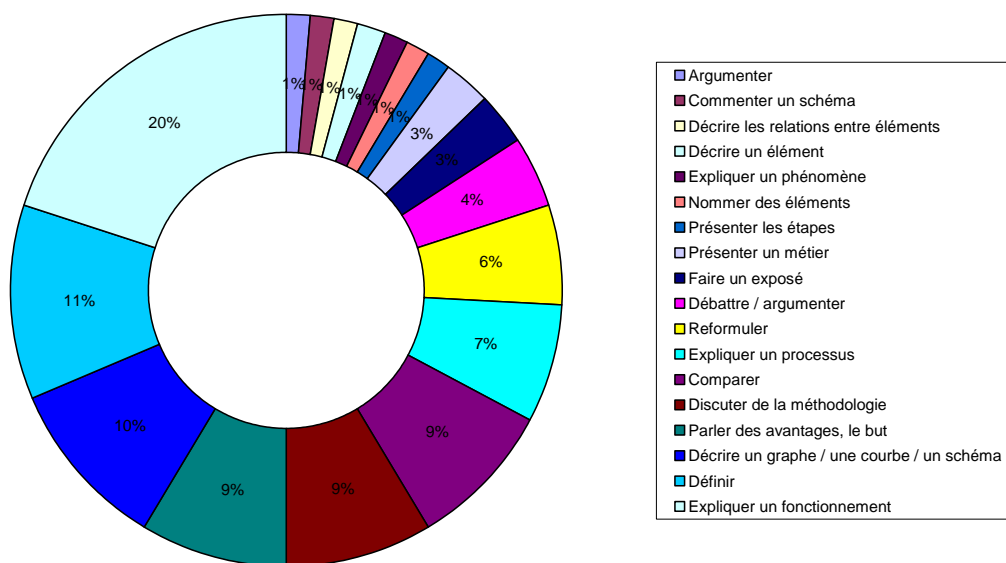
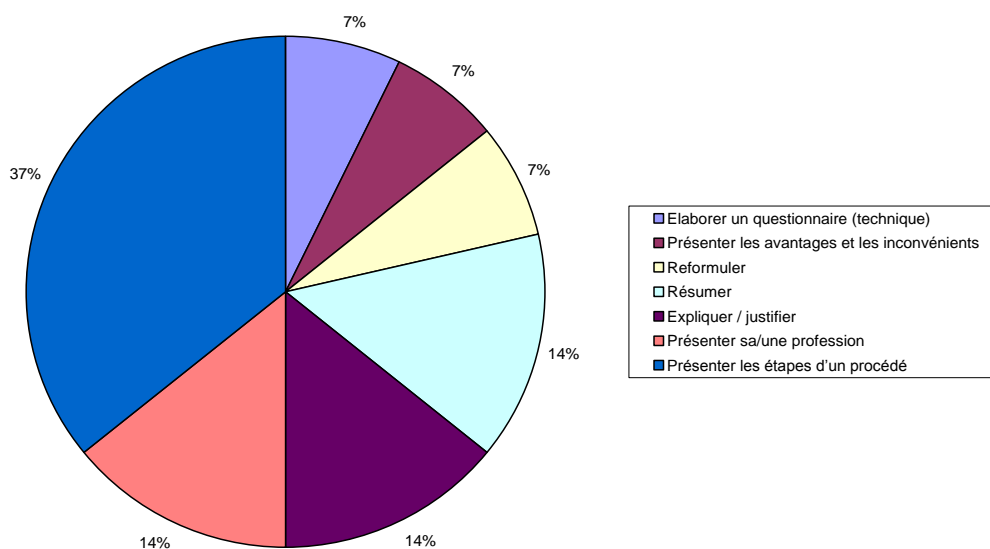
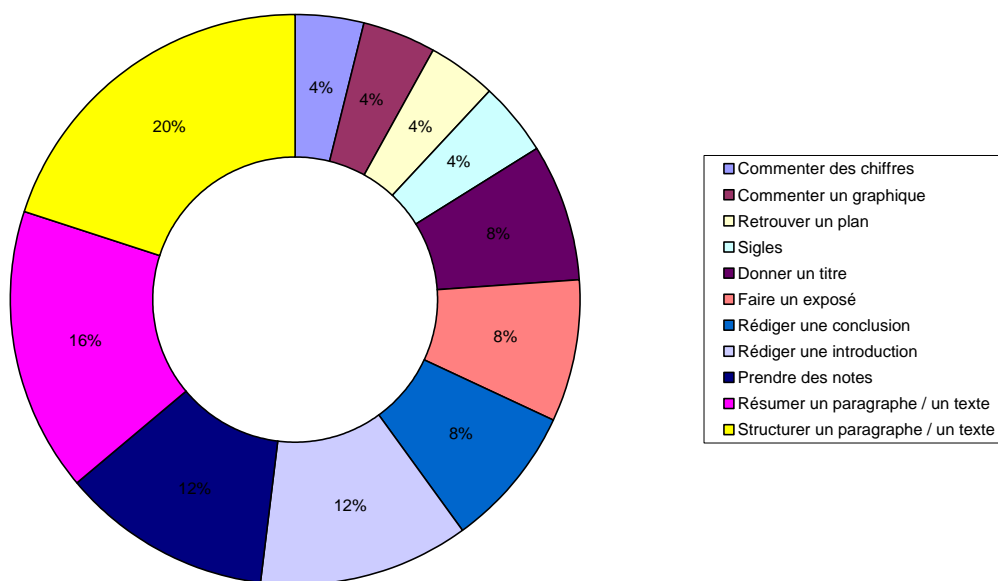


Figure 9 : Objectifs pour la production et la réception de l'écrit



En 2008, suite aux premiers résultats de notre recherche, un module trimestriel consacré aux écrits scientifiques et techniques en français a été proposé à l'IFP-School. Comme nous l'avons mentionné, ce module a rencontré un grand succès en termes d'effectif et d'assiduité. Les contenus de ce module ont été déterminés suite à cette première analyse et aux premières observations de cours magistraux, travaux pratiques et dirigés, et examens de l'IFP-School. A partir de l'été 2008, certains des supports élaborés dans le cadre de ce module ont été intégrés pour le stage intensif d'été et testés par les différents enseignants de « français scientifique et technique ». Il a semblé pertinent d'élaborer davantage de supports de cours visant à faire acquérir ou à mettre en œuvre des compétences méthodologiques, basés sur l'analyse des besoins menée dans le cadre de notre recherche et réintégrant la dimension contextuelle de situation de communication. Des fiches pédagogiques portant sur « commenter des données chiffrées », « commenter un graphique », « rédiger une introduction / une conclusion » et « faire un exposé » ont ainsi été ajoutées au dossier commun.

Figure 10 : Objectifs pour la méthodologie



Cette approche de l'équipe enseignante, différente de celle présentée pour les autres documents, a été impulsée par les échanges avec les responsables des cycles francophones de l'IFP-School et l'autorisation d'assister aux cours des élèves dans le cadre de cette recherche. Au-delà de l'opportunité de mieux cerner les besoins des élèves de l'école, cette initiation au contexte scolaire des élèves constitue un avantage majeur, ainsi que nous l'avons constaté, puisqu'elle permet de dépasser en partie des représentations et une simple transposition de sa propre expérience (culture disciplinaire, scolaire, représentations sur les sciences et les techniques, les écoles d'ingénieurs, l'entreprise...) ⁴⁷. Les enseignants sont en effet porteurs de « cultures » qui constituent des « filtres » d'interprétation des situations de communication et donc de leur transcription en besoins et contenus de formations ⁴⁸. Il n'était ainsi pas évident pour certains enseignants de « français scientifique et technique » que travailler sur le plan d'une présentation orale pour un point technique excluait une démarche thèse-antithèse-synthèse. Le fait que les enseignants ne fassent qu'utiliser le résultat d'une analyse des besoins (incomplète) explique en partie cette difficulté à une « décentration culturelle » et le risque d'« ethnocentrisme disciplinaire ».

⁴⁷ Cf. 3^e partie – Chapitre 5.

⁴⁸ Cf. 2^e partie – Chapitre 3.

Les nombreuses activités lexicales évoquées précédemment sont quant à elles associées aux domaines de spécialisation de l'école : pétrole, énergie et environnement. On observe aussi que les contenus grammaticaux recensés dans cette analyse font une large place au travail à l'échelle du mot ou de l'expression (genre des noms, nominalisation, passage nom/verbe, nature des mots, 39% au total). Cette place particulière faite au lexique trouvera sa source dans les représentations des enseignants, analysées dans le chapitre suivant.

2.1.6. Apports et premières conclusions de l'analyse

Ces premiers éléments d'analyse des supports créés et utilisés par les enseignants de « français scientifique et technique » à l'IFP-School ont tout d'abord permis d'élaborer le tableau de synthèse suivant, quant aux actes de parole mobilisés pour réaliser les activités (de réception et de production). La colonne de gauche est générale et quand cela a été possible, des détails sont donnés dans la colonne de droite.

Tableau 4 : Actes de parole mobilisés dans les documents analysés

Argumenter	Exprimer le but Justifier des choix
Commenter	Commenter un schéma, un graphe, une courbe Commenter des données chiffrées
Comparer	Comparer des données chiffrées Exprimer une variation
Débattre	Présenter les avantages et les inconvénients
Décrire	Décrire une situation Décrire des fonctions Décrire un schéma, un graphe, une courbe Décrire un élément Décrire les relations entre des éléments
Définir	
Expliquer	Expliquer un phénomène Expliquer un fonctionnement Expliquer un processus
Interroger	Proposer un questionnaire technique Poser des questions sur un parcours professionnel Interroger sur le fonctionnement d'une institution
Localiser	
Présenter	Présenter une/sa profession Présenter des éléments Présenter les étapes (d'un procédé)
Reformuler	Reformuler des termes courants de façon plus scientifique/technique
Résumer	Résumer un paragraphe Résumer un article
Structurer	Énumérer Structurer une présentation orale technique Faire un historique

Cette typologie des actes de parole mobilisés dans les supports de cours de « français scientifique et technique » est représentative de l'existant pour la formation proposée à l'IFP-School, mais n'a bien sûr pas de visée généralisante.

Cette analyse permet de problématiser un certain nombre d'éléments pertinents dans ce contexte institutionnel et transverses à nos questions de recherche :

- La notion de niveau est à réévaluer lorsqu'il s'agit d'un besoin urgent de formation courte et centrée sur des objectifs précis.
- Même si l'accent est mis sur des sources scolaires et professionnelles pour les supports de formation, le risque de dénaturer des discours spécifiques existe si le traitement didactique exclut la situation de communication dans laquelle ce document est conçu et utilisé dans son contexte (scolaire ou professionnel). Il s'agit donc d'identifier des documents et discours « situés ».
- Un certain nombre de caractéristiques doivent être prises en compte pour la didactisation : matérielles, culturelles, stylistiques, sociopragmatiques, structurelles, et non pas seulement langagières. L'intégration de ces caractéristiques facilite une autonomisation indispensable des apprenants, grâce à des critères de décodage qui rendent une transposition possible.
- La communication se caractérise entre autres par sa multicanalité⁴⁹ qui nécessite une analyse multimodale pour pouvoir en rendre compte.
- Une approche par objectifs et tâches permet aux enseignants de limiter le risque d'utiliser un support de cours comme un prétexte pour ne travailler que sur la langue et d'ancrer un document dans une situation de communication déterminée nécessitant de mettre en œuvre des compétences associées. Alors seulement il sera possible pour l'apprenant d'articuler différents modes de communication et sources d'information, et d'utiliser ainsi ses compétences non pas seulement pour élaborer un discours ou le comprendre mais pour l'inscrire dans un chaînage nécessaire pour accomplir une tâche.
- Pour une formation où les enseignants doivent faciliter l'accès à des savoirs, savoir-faire et savoir-être relevant de contextes scolaires et professionnels, méconnus d'eux, une analyse du contexte et des besoins est essentielle. Cette étape doit pouvoir permettre de mieux répondre à une demande de formation bien entendu, mais aussi

⁴⁹ Au sens utilisé par Mourlhon-Dallies (2007), c'est-à-dire que la communication est basée sur différents médias de transmission de l'information.

aider les enseignants à acquérir un recul nécessaire pour limiter l'impact de leurs représentations sur l'objet de leur enseignement.

Ces premiers éléments ont été développés et questionnés dans la suite de notre recherche. Cependant pour compléter cette analyse des ressources de l'équipe enseignante pour le « français scientifique et technique » à l'IFP-School, il nous a également paru essentiel d'observer les connaissances et représentations des enseignants sur ce type de formation.

2.2. Ressources humaines

2.2.1. Choix d'un questionnaire

Des questionnaires ont été proposés aux enseignants intervenant pour le cours de « français scientifique et technique » lors du stage intensif. Considérant que le mode de diffusion du questionnaire devait être le même pour tous les répondants, nous avons donc opté pour cette solution. Le choix s'est porté sur des questionnaires pour que l'influence de l'enquêtrice soit moins grande, du fait de la distance. D'autre part, certains des enseignants concernés ne travaillent plus pour Rhône formation langues et il était donc plus simple de communiquer par courrier électronique.

Bien qu'informés des objectifs de cette recherche, une certaine inquiétude a été exprimée par plusieurs des répondants ; cela a justifié une clarification des objectifs du questionnaire. Il ne s'agissait pas d'évaluer leurs pratiques d'enseignement du français à des spécialistes d'autres disciplines mais de « cartographier » leurs connaissances et leurs représentations dans ce domaine (sans attente particulière). Il paraissait dès lors essentiel d'éviter le risque d'inférence des réactions que l'enquêtrice aurait pu avoir lors d'un entretien en face à face (reformulation des questions, mimiques, gestuelle, etc.). Le choix d'un questionnaire s'est donc imposé.

Le questionnaire a été diffusé par courrier électronique à tous les enseignants intervenus lors du stage intensif, pour les cours de « français scientifique et technique » de 2008 à 2010.

2.2.2. Conception du questionnaire

Le questionnaire avait pour objectif de déterminer les représentations de ces enseignants sur l'objet d'enseignement des cours de « français scientifique et technique », ainsi que les termes qu'ils choisissent pour qualifier les contenus de cette formation. De manière à réduire le temps de réponse au questionnaire, les questions incluaient des propositions de réponses en nombre restreint, dont une réponse « autres » pour la question de terminologie, et un espace pour développer au besoin. Cette approche combinée visait à permettre à la fois une analyse des occurrences et une analyse du discours, c'est-à-dire portant à la fois sur la fréquence grâce à des items proposés en nombre limité et sur les choix individuels de formulation. Tous les enseignants ont complété l'ensemble du questionnaire et déclaré y avoir consacré entre 20 et 40 minutes.

Les différents thèmes développés correspondent à des étapes chronologiques :

- L'enseignant avant la formation : expérience professionnelle et connaissances antérieures.

Les deux premières questions⁵⁰ visent à obtenir des renseignements sur leur expérience professionnelle pour des cours de « français scientifique et technique » et des cours de « spécialité ». Ces termes ont été choisis en écho à ceux utilisés pour la plupart des cours pour un public spécialisé dans les écoles de langues. L'objectif était d'évaluer l'expérience professionnelle des enseignants avant leur intervention à l'IFP-School.

- La perception des objectifs et contenus de la formation en fonction du public.

La question 3 demande de « qualifier » la formation de « français scientifique et technique » en reprenant la terminologie connue par ces enseignants du fait de leur formation en didactique du FLE : Français de spécialité et Français sur objectif(s) spécifique(s). Les enseignants pouvaient choisir d'utiliser un autre terme, et devaient argumenter leur réponse dans tous les cas.

La question 4 est axée sur les objectifs de la formation selon les enseignants, en sachant que tous disposent des mêmes documents didactisés par l'équipe pédagogique, mais les sélectionnent en fonction de leur groupe. Par ailleurs tous ont assisté à la réunion préparatoire du stage (généralement un mois avant le stage intensif), animée par la coordinatrice pédagogique en vue d'harmoniser nos pratiques.

La question 5 permet de rentrer dans le détail des activités proposées à partir de ces documents, pour les compétences du *CECRL*, et la question 6 sur la répartition de ces compétences.

Les questions 7 et 8 proposent de distinguer le public visé par ce stage intensif : par rapport à une formation en français général et en fonction du niveau du public.

- Le ressenti sur la formation assurée.

Les questions 9 et 10 sont tournées vers les compétences professionnelles nécessaires pour préparer et animer une telle formation, et vers le ressenti des enseignants en termes de maîtrise de l'objet d'enseignement dans ce contexte. Enfin la dernière question revient sur l'expérience des enseignants dans ce stage et leur intérêt pour une future participation à ce type de formation.

⁵⁰ Cf ci-dessous le questionnaire proposé aux enseignants.

Tableau 5 : Questionnaire proposé aux enseignants des cours de « français scientifique et technique » à l'IFP-School

Questionnaire Formateurs

1) Avant le stage organisé à l'IFP-School, aviez-vous déjà assuré une formation de français scientifique et technique ?

- oui
- non

2) ... de spécialité ?

- oui
- non

3) Comment qualifieriez-vous la formation de français scientifique et technique proposée à l'IFP-School pendant le stage intensif :

- du français de spécialité
- du français sur objectifs spécifiques
- autres :

Pour quelle raison ?

4) Quels sont les objectifs de ce type de formation ?

5) Quel type d'activités proposez-vous dans le cadre de cette formation pour ces compétences ?

- EE :
- CE :
- EO :
- CO :
- Interaction orale :

6) La répartition des compétences est-elle problématique ?

- oui
- non

Pourquoi ?

7) Pensez-vous que cette formation diffère d'une formation en français « général » ?

- oui
- non

Pour quelle(s) raison(s) ?

8) Pensez-vous que cette formation soit proposable à tout type de niveau, pour ce public ?

- oui tout à fait
- oui avec des adaptations :
- non

Pourquoi ?

9) Quelles compétences vous semblent importantes pour un formateur en français scientifique et technique ?

- Pour préparer la formation :
- Pour assurer la formation :

10) Pour préparer et animer cette formation, avez-vous eu l'impression d'être

- suffisamment formé(e)
- insuffisamment formé(e)

Dans le 2^e cas, que vous manquait-il comme connaissances et/ou compétences ?

11) Souhaiteriez-vous organiser à nouveau ce type de formation ?

- oui
- non

Pourquoi ?

2.2.3. Enseignants concernés

Nous avons choisi de proposer ce questionnaire aux enseignants qui sont intervenus pour le cours de « français scientifique et technique » sur la durée de notre collecte de données, c'est-à-dire pour les étés 2007 à 2010. Cette période est volontairement courte car il s'agit d'établir une image à un instant T des ressources humaines de Rhône formation langues et non de procéder à un historique retraçant une évolution.

Pour les années 2007 à 2010, neuf enseignants sont intervenus, à plusieurs reprises pour quatre d'entre eux. Trois répondants (enseignante 2, enseignante 3 et enseignante 4) n'ont assuré qu'un seul stage de « français scientifique et technique » ; l'enseignant 1 deux stages ; l'enseignant 6 quatre stages au total ; l'enseignante 5 et la coordinatrice 2 six ; et la coordinatrice 1 quinze. L'enquêtrice quant à elle a animé six stages de « français scientifique et technique » à l'IFP-School.

L'un des enseignants n'a pas souhaité remplir le questionnaire (Enseignante X). Les analyses portent donc sur les réponses de six enseignants, de la coordinatrice pédagogique de Rhône formation langues à l'IFP-School (enseignante également) et de la co-fondatrice de l'école de langue, intervenue à plusieurs reprises pour ce cours précédemment. Il nous a semblé indispensable en effet de proposer ce questionnaire aux deux fondatrices et coordinatrices pédagogiques de Rhône formation langues dans la mesure où elles forment et influencent nécessairement les enseignants qu'elles recrutent pour ces cours spécifiques.

Tableau 6 : Enseignants du cours de « français scientifique et technique » depuis 2007

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6
Été 2007	Sandrine C.	Coordinatrice 1	Enseignante 4	Enseignant 1	Enseignante 3	Enseignante 5
Été 2008	Sandrine C.	Enseignant 6	Enseignante X	Coordinatrice 1		
Été 2009	Sandrine C.	Enseignante 2	Coordinatrice 1	Enseignant 6		
Été 2010	Coordinatrice 1	Enseignant 1	Sandrine C.			

Pour l'analyse, les enseignants seront présentés sous la terminologie Enseignant(e) + numéro et les deux coordinatrices Coordinatrice + numéro, les numéros correspondant à l'ordre alphabétique. Tous ont au minimum une maîtrise ou un master en didactique du FLE et de l'expérience dans l'enseignement du FLE, dont au moins un trimestre à l'IFP-School pendant l'année scolaire (cours bihebdomadaires). Ils ont donc une certaine connaissance du profil des apprenants quant à leurs spécialisations, leurs âges et leurs niveaux, et du contexte d'enseignement. Tous ont également participé à une réunion précédant le stage intensif au cours de laquelle chacun a pris connaissance des effectifs probables, de la répartition par

cycle, des objectifs généraux du module de « français scientifique et technique » et des documents du dossier commun de ressources didactisées, et a choisi le niveau du groupe dont il aurait la charge. La coordinatrice 1 anime cette réunion chaque année, elle participe aussi en tant qu'enseignante au stage intensif et enseigne le « français scientifique et technique » depuis 1996, année de la création de Rhème formation langues par les coordinatrices 1 et 2.

2.2.4. Méthodologie d'analyse

La méthodologie d'analyse retenue pour ces questionnaires combine des outils statistiques, d'analyse thématique et du discours. Cette démarche a été appliquée de façon systématique sur les réponses des enseignants et des coordinatrices. Nous ne présenterons ici que les éléments représentatifs et pertinents issus de ces diverses approches. Les résultats de l'analyse thématique et par occurrences sont toujours présentés, ceux relevant d'une analyse du discours ne le sont que lorsque celle-ci contribue à l'avancée de notre problématique. Ce choix s'explique par le nombre restreint de répondants et la volonté d'aboutir à un tableau complet mais non généralisant des représentations des enseignants de l'équipe pédagogique de Rhème formation langues.

Les questions ouvertes du questionnaire justifient également cette approche : les régularités comme les particularités observées dans les choix de formulations sont marquées par les intentions de communication des répondants. C'est ce que nous nous sommes attachée à montrer ici.

D'autre part, les traces des représentations, connaissances et pratiques apparaissent au fur et à mesure des réponses, et non pas comme étant associées à une question en particulier. Ainsi des informations sur les contenus de la formation transparaissent tout au long du questionnaire, pas uniquement dans la question demandant de préciser les activités types du cours de « français scientifique et technique ». Une analyse linéaire (question par question) s'est donc parfois révélée insuffisante et nous avons fait des rapprochements transversaux (analyse croisée) lorsque les éléments d'une ou plusieurs réponse(s) permettaient de compléter ceux apportés par une autre question.

2.2.5. Analyse des questionnaires

2.2.5.1. *Expérience professionnelle antérieure des enseignants*

Un seul des enseignants qui ont répondu au questionnaire avait déjà eu l'occasion d'assurer des cours de « français scientifique et technique » avant son expérience à l'IFP-School. Deux d'entre eux avaient conçu des cours de français de spécialité, notamment dans le domaine de l'économie. Les coordinatrices pédagogiques de Rhône formation langues n'ont donc pas retenu ce critère d'expérience lors du recrutement des enseignants pour ces cours. Cela peut s'expliquer par le fait que ni l'une ni l'autre n'avait non plus d'expérience en « français scientifique et technique » avant de commencer les cours proposés pour l'IFP-School (elles en avaient par contre en français de spécialité et étaient intervenues un an comme enseignantes pour ce stage avant de créer leurs cours et leur école). Sauf impossibilité, les enseignants intervenant pour ce cours sont recrutés pour des cours de français général pendant un trimestre au moins à Rhône formation langues, puis se voient confier ce cours plus spécifique.

2.2.5.2. *Qualification du cours de « français scientifique et technique »*

Pour la question demandant de qualifier ce cours de « français de spécialité » ou de « français sur objectifs spécifiques » (FOS), les réponses se répartissent en proportion quasi-égale : trois enseignants considèrent qu'il s'agit de français de spécialité, deux qu'il s'agit de FOS, trois ont répondu « les deux ». La coordinatrice pédagogique n'intervenant plus à l'IFP-School juge aussi qu'on peut associer les deux, tandis que la coordinatrice pédagogique présente sur place qualifie cette formation de FOS.

De façon à mieux comprendre comment se faisait cette classification, il a paru nécessaire d'observer parmi les justifications ce qui permettait de définir l'un ou l'autre.

Le français de spécialité, pour ce cours, apparaît défini comme la « langue de l'industrie » (et intégré dans le FOS), la langue d'un « domaine d'activité », d'un « milieu professionnel défini », un « domaine » (celui des élèves ingénieurs), ou encore comme la variété des spécialités s'intégrant dans un domaine (le pétrole). L'une des enseignantes en fait une sous-partie du FOS. Aucune mention ne permet de rattacher le français de spécialité à des pratiques différentes de celles du FOS, à l'exception peut-être de la réponse de l'enseignante 4 (« pas de réel travail autour d'un projet avec objectif déterminé »).

Le FOS est associé aux termes d' « objectifs » (à l'intérieur d'un domaine de spécialité), à une « situation » spécifique d'étudiants (en 3^e cycle d'études de professionnalisation), aux « besoins » des apprenants. Ses contenus relèveraient d'une catégorie (« français du pétrole ») d'un domaine plus vaste (le domaine scientifique et celui des hydrocarbures), et de la méthodologie et de la langue de spécialité (de l'industrie). L'enseignante évoquant le « français du pétrole » le met sur le même plan que le « français médical » ou le « français du tourisme », terminologie répandue dans les écoles de langues, notamment sous l'impulsion de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP) qui propose des diplômes de français professionnel (DFP) sous ces appellations.

En fonction des enseignants, le découpage français de spécialité/FOS varie donc, chacun des deux étant parfois considéré comme une sous-partie de l'autre. Des précisions apparaîtront dans les réponses à d'autres questions, on peut néanmoins déjà noter que le français de spécialité est presque toujours associé à des termes à sens large (« domaine », « milieu ») et souvent à la langue (« travail sur le vocabulaire propre au domaine de compétences »), tandis que le FOS semble plus contextualisé (« objectifs », « besoins », « situation ») et organisé autour d'un « projet ». Les apprenants sont davantage présentés comme étant inscrits dans un domaine professionnel pour le français de spécialité et comme « étudiants » pour le FOS.

Tableau 7 : Éléments de définition français de spécialité / FOS selon les enseignants

	Français de spécialité	FOS
Enseignant 1		Formation qui répond aux besoins des élèves (suivre des cours) Absence d'exhaustivité du domaine scientifique, ni du domaine des hydrocarbures
Enseignante 2	Langue de spécialité d'un milieu professionnel défini	
Enseignante 3	Fait partie du FOS	Français du pétrole Répond à des objectifs dans le domaine de spécialité (étudiants ingénieurs)
Enseignante 4	Travail sur le vocabulaire propre au domaine de compétences. Entraînement à l'EO et la CO : entraînement à la prise de parole type exposé. Cependant, pas de réel travail autour d'un projet avec objectif déterminé.	
Enseignante 5	Différentes spécialités qui appartiennent à un seul domaine (ingénierie du pétrole)	
Enseignant 6	X	X
Coordnatrice 1		Méthodologie et langue de spécialité de l'industrie
Coordnatrice 2	Domaine d'activité	Situation des étudiants : grande école, 3 ^e cycle, professionnalisation

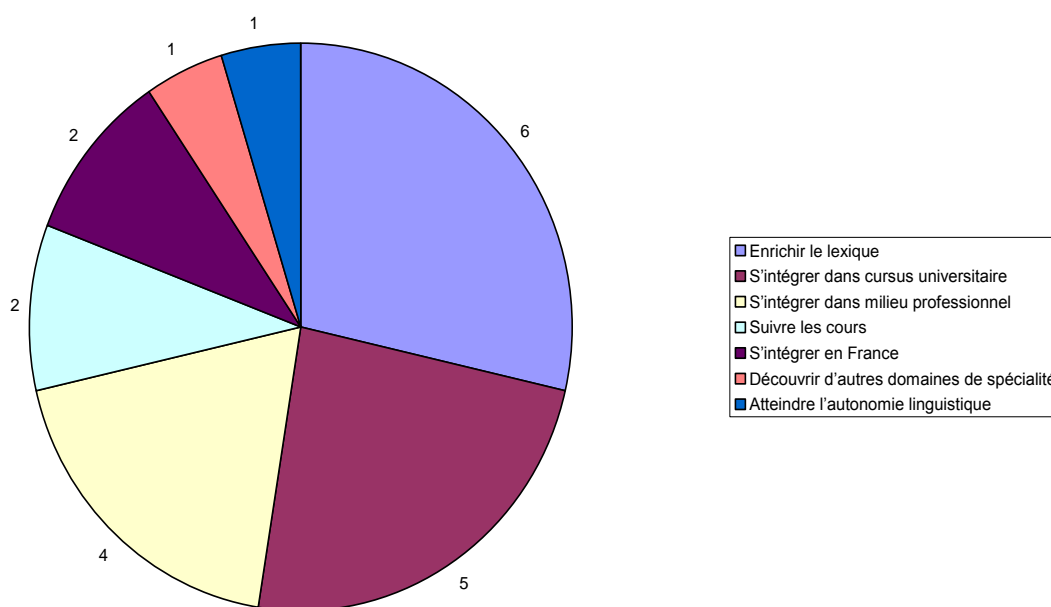
2.2.5.3. Description du cours de « français scientifique et technique »

Les questions 4 à 6 visent à faire définir par les enseignants les objectifs, les activités et la répartition de ces activités en fonction des compétences du *CECRL* dans le cours de « français scientifique et technique » proposé à l'IFP-School. Cette partie recense et analyse donc les réponses des enseignants, en prenant en compte le fait qu'il s'agit des réponses obtenues, pas nécessairement d'une présentation exhaustive et objective comme nous nous sommes efforcée de le faire dans l'analyse des supports de cours. Ces deux analyses sont donc complémentaires.

• Les objectifs du cours

Les objectifs du stage intensif de « français scientifique et technique », présentés dans la figure ci-dessous, sont très majoritairement lexicaux et linguistiques (7 enseignants sur 8 les citent) et plus encore d'intégration (universitaire et professionnelle, citées 14 fois). Deux enseignants précisent « suivre des cours » et l'une d'entre eux « découvrir d'autres domaines de spécialité que le sien » (les élèves ne sont pas tous spécialistes du secteur énergétique ou environnemental et tous les apprenants sont initiés aux différentes spécialisations proposées par l'IFP-School).

Figure 12 : Objectifs de la formation selon les enseignants



Les catégories précédentes sont proposées pour une analyse globale et thématique des contenus. Les formulations des enseignants révèlent toutefois des variations qu'il est nécessaire d'observer pour affiner notre analyse.

Tous les répondants, à l'exception de la coordinatrice 1, ont formulé leurs réponses avec des infinitifs, il nous a donc semblé utile d'observer particulièrement ces éléments du discours. Il est probable que l'influence de la rédaction des objectifs du *CECRL* et de programmes de formation dans d'autres établissements ait orienté les enseignants vers le choix de l'infinitif. Les verbes utilisés renvoient d'une part aux objectifs des enseignants, d'autre part à ceux supposés pour les apprenants⁵¹. L'échantillon considéré ne portant que sur 8 répondants, il va de soi que toute analyse des proportions d'emploi des termes conduirait à une généralisation non pertinente. Nous ne présenterons donc ici que les traits marquants de l'analyse effectuée. Nous traiterons par ailleurs séparément la réponse de la coordinatrice 1 du fait des différences notables avec les autres réponses.

25 occurrences de verbes sont relevées dans les réponses au questionnaire, dont 23 infinitifs ; 13 de ces occurrences sont des objectifs concernant les enseignants, 10 portent sur les apprenants.

Tableau 8 : Objectifs des enseignants et des apprenants

Objectifs des enseignants	Objectifs des apprenants
Familiariser (3 occurrences)	Acquérir (3 occurrences)
Permettre (2 occurrences)	Utiliser
Traiter	Enrichir
Définir	Découvrir
Établir	Pouvoir
Trouver	Suivre
Préparer	Travailler
Amener	Viser
Préparer	
Aider	

Les verbes correspondant aux objectifs pour les enseignants les placent ainsi en position d'intermédiaires, de concepteurs – ils ont entre autres à « définir les objectifs », « établir le programme », « trouver les documents adéquats » –, et de médiateurs – ils doivent par exemple « aider à l'intégration », « familiariser à une terminologie », « permettre d'acquérir un lexique spécialisé », « préparer aux études ».

⁵¹ Nous verrons (Chapitre 5) dans quelle mesure la définition d'objectifs des apprenants par les enseignants de « français scientifique et technique » coïncident avec ceux exprimés par les apprenants eux-mêmes.

Les apprenants quant à eux sont présentés comme ayant des compétences à acquérir (« enrichir le lexique de spécialité », « découvrir un domaine », « viser une langue d'échanges professionnels ») pour pouvoir « suivre les cours » et « utiliser le français scientifique en situation professionnelle », les outils pour ce faire étant le lexique (« spécialisé » ou « de spécialité »), « la langue technique », mais aussi l'« approche universitaire française de leur discipline » – à travers la méthodologie.

Le choix des personnes utilisées dans les réponses à cette question est également à souligner. Tous les enseignants et la coordinatrice 2 ont recours à « il », la « *non personne* » (selon l'appellation de Benveniste, reprise notamment par Maingueneau 1999 : 21), généralement absente de la situation d'énonciation. « Il » renvoie presque exclusivement aux étudiants pour les 7 répondants concernés. Une tournure impersonnelle (« il est nécessaire ») et un pronom indéfini (« le sien » renvoyant à un « on » indéfini) sont les deux uniques autres marques personnelles dans les réponses des enseignants 1, 3, 4 et 6, et de la coordinatrice 2. Par ailleurs, l'enseignant 2 ne fait aucune mention de personne et l'enseignant 5 utilise un unique pronom, indéfini (« découvrir d'autres domaines de spécialité que *le sien* »).

Cette tendance commune à une formulation non marquée pour les personnes, ainsi que l'absence totale de déictiques temporels et spatiaux (Maingueneau, 1999 : 33), sont suffisamment marquantes, et renforcées par l'attitude radicalement différente de la coordinatrice 1, pour être soulignées. Cela s'explique très probablement par la situation de communication claire dans laquelle se situe ce questionnaire – son « *contexte* » – et l'environnement discursif ou « *co-texte* » (Maingueneau, 1999). L'enquêtrice étant l'une des enseignantes de l'équipe et partageant avec les répondants un certain nombre de référents communs, il n'a pas paru utile aux répondants de rappeler qui étaient les « étudiants » (c'est d'ailleurs toujours l'article défini qui est associé à ce terme, à l'exception d'une occurrence justifiant un embrayeur plus marqué « les besoins de ces étudiants »), ni où et quand se déroulait ce cours. Les « *opérations d'énonciation* » (Moirand, 1990) sont ainsi limitées du fait de la relation des co-énonciateurs.

La réponse de la coordinatrice 1 se détache nettement par sa formulation très éloignée des autres répondants, elle est la seule à utiliser des verbes conjugués et la première personne (« je ») :

« Quand j'ai lancé ces formations pour Rhône mes objectifs étaient : - familiariser les étudiants avec les études (méthodologie des cours en France, présentation, prise de note, exposés...) et les familiariser avec l'univers de l'industrie sous l'angle linguistique (d'où mes premières fiches didactiques de FST que j'ai ensuite fait évoluer avec les formateurs) ».

Les objectifs énoncés sous la forme infinitive ne concernent que le rôle des enseignants (« familiariser ») ; cependant trois formes verbales conjuguées apparaissent, ayant pour sujet grammatical « je » ou un substantif rattaché au sujet énonciateur (« mes objectifs »). Les verbes associés à l'énonciateur sont des verbes d'action : « lancer ces formations » et « faire évoluer les fiches ». Enfin, on distingue trois référents :

- « Rhème » – c'est-à-dire Rhème formation langues, l'école de langue pour laquelle les enseignants interviennent à l'IFP-School –, au sein de laquelle la coordinatrice s'inscrit comme conceptrice du cours (« j'ai lancé ces formations ») ;
- « étudiants », associés à l'article défini, et repris sous la forme pronominale. Tout comme les autres répondants, la coordinatrice 1 se place en élément médiateur et facilitant pour « familiariser » les apprenants avec leurs études et l'univers de l'industrie ;
- « formateurs », également associés à l'article défini. La relation de la coordinatrice 1 avec les formateurs est une relation de collaboration, puisqu'ensemble ils ont fait « évoluer les fiches », bien que le verbe soit conjugué avec « je » et non « nous ».

Le choix du « je » pose la question du « tu » ou du « vous ». En l'occurrence, il est possible que le co-énonciateur visé soit l'enquêtrice ou les destinataires finaux du questionnaire, lecteurs de cette recherche et potentiels évaluateurs du travail mis en place à l'IFP-School. Dans les deux cas, deux interprétations sont possibles : soit la coordinatrice 1 présente le fruit de son travail de conception (« mes objectifs », « mes fiches ») pour le poser comme étant le sien et pas celui d'un autre, mais pouvant être amélioré sous sa coordination par d'autres (« les formateurs »), soit elle le justifie comme étant une étape passée (renforcée par l'explicitation des étapes « mes premières fiches » et « ensuite », et le choix des temps du passé).

Nous n'avons pas les éléments nécessaires pour trancher à ce sujet, mais il a semblé pertinent de développer ce positionnement particulier. Ce questionnaire était destiné aux enseignants, mais a également été soumis à la coordinatrice au sein de l'IFP-School et celle-ci affirme son statut au sein de l'équipe dans ses réponses : elle est enseignante, mais d'abord conceptrice de la formation et des fiches pédagogiques.

Un dernier point a fait l'objet d'une attention particulière : comme nous l'avons mentionné précédemment, la quasi-totalité des substantifs est associée à un article défini et aucun déictique spatio-temporel n'apparaît. Seuls des embrayeurs « *non-déictiques* », puisque n'étant pas liés au moment de l'énonciation (Maingueneau, 1999), sont utilisés dans la

réponse de la coordinatrice 1. D'autre part, on retrouve au long des réponses des éléments qu'il n'a pas paru utile aux répondants de préciser du fait de la situation d'énonciation et notamment des interactants : les membres d'une même équipe pédagogique qui ont tous travaillé ensemble à un moment donné. De cette relation professionnelle au sein d'un même établissement naissent des implicites, des « évidences partagées », des référents propres à une communauté professionnelle, renforcés par un contexte d'enseignement identique (en l'occurrence). Ceux-ci ne nécessitent pas, alors, d'explicitation. Ils sont liés aux « compétences », situations de communication, aux savoirs. C'est le cas dans les réponses à cette question sur les objectifs de la formation proposée à l'IFP-School pour des termes relevant :

- des outils communs aux enseignants, évoqués sous le nom de « fiches » ou de « documents » ;
- de l'objet d'enseignement/apprentissage : le « FST », français scientifique et technique ;
- de l'école pour laquelle interviennent les enseignants, « Rhème » (Rhème formation langues) ;
- de l'école d'ingénieurs où a lieu le stage intensif, « IFP » (IFP-School).

Certains enseignants font aussi des « raccourcis » dans leur formulation, qui excluent souvent une interprétation aisée pour toute personne ne faisant pas partie de l'équipe pédagogique. C'est le cas notamment de l'enseignant 1 :

« Permettre d'acquérir un lexique spécialisé dans les domaines de l'extraction des hydrocarbures, de leur traitement, de leurs utilisations et de leur marché ».

Dans le souci de préciser le lexique en question, il reprend des termes relativement techniques (extraction, hydrocarbures, traitement des hydrocarbures), sachant que l'enquêtrice comprendra, alors qu'il n'aurait certainement pas formulé cela de la même façon pour une personne ne connaissant pas le contexte d'enseignement.

L'enseignante 5 fait quant à elle une allusion à un choix de contenus pour les cours de « français scientifique et technique » :

« Découvrir d'autres domaines de spécialité que le sien »

Elle part du même postulat : l'enquêtrice saura qu'il s'agit là de l'intégration dans le cours de documents relevant des différents cycles quel que soit le cycle d'inscription des apprenants. Dans le cas où cette information serait inconnue, cet « objectif » serait mal interprété.

Ces différents éléments, absence de déictiques et de marques de personnes des co-énonciateurs, mais aussi « évidences partagées » sont révélateurs à la fois de la situation d'énonciation et des intentions de communication des répondants. Nous retrouverons dans d'autres réponses certains de ces éléments, raison pour laquelle il a semblé pertinent d'appliquer ponctuellement une analyse plus linguistique.

- **Les activités du cours**

Les réponses à la question suivante sont moins des types d'activités que des documents utilisés. Pour ces documents, l'analyse de la partie 2.1 ayant porté sur l'ensemble des supports de cours proposés pour le module de « français scientifique et technique », nous ne reviendrons que sur les points divergents avec cette première analyse et entre enseignants.

Il était demandé de lister pour les compétences d'« expression écrite », de « compréhension écrite », d'« expression orale », de « compréhension orale » et d'« interaction orale » les activités proposées dans le cadre de cette formation. Comme pour les réponses à la question précédente, les répondants ont pris en compte l'appartenance de l'enquêtrice à l'équipe pédagogique. Pour cette question, cela se manifeste par des propositions souvent courtes, sans justification et un nombre d'occurrences limité (entre deux et trois éléments cités par compétence).

Pour l'expression écrite, 12 réponses sont recensées, correspondant à 20 occurrences au total. Les répondants ont, en moyenne, donné 2,5 exemples. Seules quatre propositions sont reprises par plusieurs enseignants : la prise de note (la moitié des répondants), le compte-rendu de conférence et le résumé (3 occurrences), ainsi que la synthèse de documents (2 occurrences). Notons que les trois premières propositions les plus citées correspondent à une même activité de classe : un cours magistral type, animé par un enseignant du cycle concerné, qui est assuré en amphithéâtre pour tous les élèves en cycles francophones. En fonction des effectifs, deux ou trois cours de ce type sont proposés pendant les 4 semaines du stage intensif de français (un cours pour le cycle *DEG*, un pour le cycle *Énergie et procédés*, et éventuellement un pour le cycle *Énergie et motorisations*). Ces cours se déroulent sur deux heures (une après-midi du stage) et ont pour objectif de placer les apprenants dans leur situation d'élèves de l'IFP-School. Puisque ces cours sont intégrés dans les heures dévolues au stage de français, les enseignants de « français scientifique et technique » y assistent et demandent aux élèves de leur remettre leurs notes, un résumé ou un compte-rendu du cours. Quant à la synthèse de documents, il s'agit probablement d'une pratique de certains enseignants, mais elle n'apparaît nulle part dans les fiches pédagogiques communes.

Les autres activités évoquées par les enseignants ne sont mentionnées qu'une fois et relèvent aussi bien d'exercices (« travailler la syntaxe scientifique »), que d'actes de parole (« décrire un processus »), d'activités (« préparer le *powerpoint* pour l'exposé ») ou de tâches (« faire un compte-rendu de conférence »).

Deux répondantes sur huit explicitent les objectifs généraux de l'expression écrite (EE dans la citation qui suit) et précisent que cette compétence n'est pas la priorité du module de « français scientifique et technique » :

« J'essaie de me rapprocher le plus possible de ce qui leur est demandé en cours et aussi de proposer des activités qui permettent de réutiliser le lexique / les formes syntaxiques étudiés. L'EE n'était en tout cas pas la priorité, on travaillait surtout sur la CE⁵² et la CO⁵³. » (Enseignante 5)

« [l'EE⁵⁴ n'est] pas vraiment abordée dans le cadre de cette formation » (Enseignante 3)

Huit items apparaissent pour les activités d'expression orale parmi les 17 propositions des répondants, soit une moyenne d'un peu plus de deux propositions par répondant.

Soumis à une analyse s'intéressant au nombre d'occurrences, ces items révèlent les mêmes caractéristiques que ceux de l'expression écrite :

- Les propositions récurrentes (« exposé » : 7 occurrences et « présentation selon sa spécialité » : 4 occurrences) font référence aux activités évaluées individuellement par les enseignants (les autres corrections se faisant collectivement). L'enseignante 5 précise à ce propos la manière de procéder dans la classe : chaque apprenant peut avoir à

« expliquer un mot de vocabulaire scientifique inconnu des autres, parler de son domaine – celui qui est expert du domaine explique aux autres (qui ne sont pas du même domaine) c'est-à-dire que l'apprenant expert aide les autres (l'enseignant n'intervient que pour corriger la syntaxe). »

Cette explicitation n'apparaît qu'une fois, mais permet de présenter l'une des caractéristiques de la mise en place de ce cours. L'enseignant et les apprenants collaborent, chacun selon ses compétences et les connaissances techniques de son domaine de spécialisation : l'enseignant est spécialiste de l'enseignement du français à des non-francophones, l'apprenant dans le domaine de l'ingénierie du secteur pétrolier.

- Toutes les autres propositions correspondent à des actes de parole (« présenter un procédé »), à l'exception de la coordinatrice 2 qui n'évoque que des exercices à l'échelle du mot et de la phrase :

« Manipulation des mots et des phrases de la langue technique, langue courante et situations formelles, professionnelles ».

⁵² Compréhension écrite.

⁵³ Compréhension orale.

⁵⁴ Expression écrite.

Ce décalage dans les réponses s'explique peut-être par le fait que la coordinatrice 2 n'intervient plus actuellement pour ce stage, bien qu'étant à l'origine du module avec la coordinatrice 1. Cependant nous avons opté pour une démarche synchronique, et nous ne pouvons que relever des traces d'éléments supposés diachroniques, sans nous risquer à une interprétation abusive.

Les activités citées comme relevant d'une compétence d'interaction orale sont de l'ordre de la correction des activités de compréhension orale et écrite et des interactions entre apprenants (totalité du groupe : « débat », « discussion », « explication par l'expert du domaine » ; en groupes : « travaux de groupe ») ou entre les apprenants et les intervenants de l'IFP-School, indéfinis (« échanges avec des spécialistes »). En dehors des activités collectives de correction, toutes ces situations d'interaction correspondent *a priori* à celles au sein de l'IFP-School pour la scolarité des élèves des cycles francophones : interagir en français avec des pairs et des « spécialistes », sur des sujets techniques.

Les activités pour les compétences de compréhension ont en majorité été associées à des types de documents (12 occurrences sur les 22 items apparus pour la compréhension écrite et 12 occurrences sur 14 pour la compréhension orale).

Pour la compréhension écrite, les 10 autres occurrences concernent effectivement des « activités » (« textes à remettre dans l'ordre », 4 occurrences ; « textes à trous » et « exercices sur le lexique », 3 occurrences). Seule la coordinatrice 1 cite « les exposés des autres élèves » et « les interventions des enseignants de l'IFP » dans les activités de compréhension orale, les autres répondants ne mentionnant que les vidéos et les extraits audio, sans autre précision sur le type de document.

Les réponses à la question des activités de classe pour différentes compétences présentent donc les caractéristiques suivantes :

- Elles sont très variables d'un répondant à l'autre (entre 14 et 22 propositions différentes par compétence, peu de récurrence)⁵⁵.
- Les « activités » ont en fait été assimilées à des exercices, des actes de parole, des activités, des tâches ou des documents, indifféremment, et par tous les répondants. Ceci peut s'expliquer de deux façons : la méconnaissance des définitions associées à ces termes ou, et c'est plus vraisemblable, la relation existant entre l'enquêtrice et les

⁵⁵ Ce qui semble montrer une diversité de pratiques malgré le fait que tous les enseignants utilisent les mêmes supports pédagogiques.

répondants. Il est en effet fort probable qu'il s'agisse à nouveau d'« évidences partagées » par l'équipe pédagogique. Il a dès lors pu paraître suffisant aux répondants de dire « articles spécialisés » pour évoquer les activités de compréhension écrite associées.

- Les activités mêlant plusieurs compétences (« interroger un professionnel », « faire un exposé ») ne sont généralement mentionnées que dans la compétence évaluée par l'enseignant de « français scientifique et technique ». Par ailleurs, il est possible que les activités de compréhension ne soient associées qu'à des biais pour repérer les outils utiles pour l'expression :

« EO⁵⁶ : Présentation de procédés d'après des documents fournis par l'enseignant » (Enseignant 1).

• La répartition des compétences⁵⁷

La répartition des compétences apparaît au travers de ce questionnaire comme non-problématique pour 5 répondants sur 8. Parmi les 5 répondants considérant que cette répartition n'est pas problématique :

- deux ne justifient pas leur réponse ;
- un autre affirme que « toutes les compétences sont développées » (Enseignant 1) ;
- la coordinatrice 2 légitime sa réponse en disant que « la langue scientifique est simple et logique » et précise que c'est « moins vrai pour l'économie ». Cette explication ne semble pas répondre directement à la question. Nous considérons qu'il s'agit d'une « évidence » supposée partagée, semblant confirmer la remarque de l'enseignant 1 : la compréhension ne pose pas de problème car « la langue scientifique » est « simple et logique », il est donc possible de ne pas trop axer les contenus sur ces compétences considérées comme précédant les compétences d'expression.
- L'enseignante 3 pour sa part nuance sa réponse, « Il s'agit comme en FLE d'aborder toutes les compétences mais peut-être faudrait-il aborder plus certaines compétences que d'autres selon les objectifs des étudiants ». La démarche appliquée est la même qu'en FLE, mais il est possible que ce ne soit pas souhaitable avec ce public.

Les trois enseignantes ayant considéré comme problématique la répartition des compétences justifient leur réponse en précisant qu'une des compétences est moins développée (la compréhension orale selon l'enseignante 2, « peut-être par manque de supports ») ou plus développée que les autres (la compréhension écrite selon l'enseignante 5). L'enseignante 4

⁵⁶ Expression orale.

⁵⁷ Il s'agit des « activités langagières » du *CECRL*, cependant nous avons maintenu dans les questionnaires la terminologie utilisée par l'équipe pédagogique.

enfin semble confirmer à nouveau l'hypothèse d'un ordre privilégié par l'équipe pédagogique pour les compétences. Cependant elle propose plutôt une approche par les compétences écrites, puis orales, en défaveur de l'expression orale :

« l'EO nécessite d'avoir pris connaissance des structures écrites. Le déroulement d'une séance a parfois tendance à suivre le même ordre un peu lassant, au détriment des activités orales qui se retrouvent alors bien souvent reléguées en fin de séquence et ne sont parfois pas assez développées par manque de temps. Il existe également un risque que les connaissances soient trop circonscrites, comme déconnectées du langage quotidien ».

Il nous a paru pertinent d'analyser davantage cette réponse, d'une part car sa longueur tranche avec les autres réponses de l'enseignante et avec celles des autres enseignants pour cette question, d'autre part car elle est marquée par les structures argumentatives et les tournures visant à nuancer son propos. Sa première phrase (« l'EO nécessite d'avoir pris connaissance des structures écrites ») pose cet élément comme véridique et incontestable, servant à la fois de point de départ à la suite de l'argumentation et de justification : « c'est *parce que* l'EO nécessite d'avoir pris connaissance des structures écrites *que...* ». Cette phrase a presque valeur de citation « *doxique* », c'est-à-dire un élément allégué en appui d'un « c'est comme ça », ou de « *caution* », une référence (ici non explicite) à une autorité de légitimation interne (Sarfati, 2005 : 72). La répondante émet l'hypothèse que l'enquêtrice partage cet « *univers de croyance et d'expérience* » et fait alors appel à la « *logique ordinaire* » (Moirand, 1990 : 123) commune. Les trois phrases de la réponse ne sont pas reliées entre elles par des connecteurs logiques, l'enseignante 4 organise son texte par thématisations successives, selon une progression à thème linéaire :

Phrase 1 : Thème 1 – Propos 1 : il existe un ordre optimal et imposé d'utilisation des compétences,

Phrase 2 : Thème 2 (propos 1) – propos 2 : cet ordre implique un déséquilibre des compétences effectivement mises en œuvre,

Phrase 3 : Thème 3 (propos 2) – propos 3 : les connaissances (déséquilibrées) alors acquises sont déconnectées du langage quotidien.

L'enseignante renforce cette progression textuelle à valeur argumentative par l'usage de trois marqueurs logiques (« nécessite », « alors », « par manque de »), deux autres sont implicites mais perceptibles au début des phrases 2 et 3.

Toutefois, l'auteur nuance fortement sa réponse en employant sept constructions ou termes qui atténuent la portée de ses propos (parfois, avoir tendance, un peu, bien souvent, pas assez, un risque de, comme). Cela produit un effet contrasté entre l'énonciation d'un fait indiscutable et sa modération.

Compte tenu du contexte d'énonciation, un questionnaire complété pour l'enquêtrice en vue de travaux de recherche, ces propos nous sont très probablement adressés personnellement. Ils expriment une forte tension entre la *doxa* (« l'EO nécessite d'avoir pris connaissance des structures écrites »), la pratique (le déroulement d'une séance) et ses répercussions (risque de ne pas répondre aux besoins supposés des apprenants). Le choix lexical effectué est d'ailleurs également révélateur de cette tension ressentie puisque les conséquences de cette *doxa* sont un « même ordre un peu lassant » et des « connaissances trop circonscrites, comme déconnectées du langage quotidien ». On peut faire l'hypothèse que l'enseignante exprime cette tension, nuancée car relevant peut-être des indications de la coordinatrice pédagogique, tout en s'autorisant à formuler une « critique » à l'une de ses collègues (l'enquêtrice).

On comprend alors bien l'intérêt de ces éléments d'analyse (thématique, du discours) pour établir une image des représentations et connaissances des enseignants de l'IFP-School sur l'objet des cours de « français scientifique et technique » et pour questionner de manière plus globale la didactique des langues et des cultures.

2.2.5.4. « Français scientifique et technique » / français général

Les questions 7 et 8 avaient pour objectifs de déterminer si, pour les enseignants de « français scientifique et technique », ce type de cours différait de ceux de français général et à quel niveau proposer ces cours.

Six répondants sur huit considèrent que ces formations sont différentes de celles en français général, les deux autres pensent qu'il y a des points communs et des divergences. Le seul point commun cité est une pédagogie similaire pour ces deux types de cours (enseignante 5).

De nombreuses occurrences de constructions de comparaison et des tournures négatives apparaissent :

- « Moins de possibilités de créations langagières, donc manipulation de la langue plus réduite », enseignante 4 ;
- « L'objectif du cours n'est pas la communication en général, mais la capacité à suivre des cours spécialisés », enseignant 1 ;
- « On travaille à partir d'une analyse de besoins et non d'un programme ou une méthode », enseignante 3.

Au travers de ces différentes comparaisons et définitions par la négation, il est possible de discerner un portrait par opposition des cours de français général. Celui-ci est associé à des

objectifs de « communication en général » permettant de rendre compte de la « langue en général » et des « manipulations de la langue » plus larges, structurés dans un « programme » ou une « méthode » (ici un manuel de FLE), au cours d'une formation non limitée dans le temps et de type extensif.

Les cours de « français scientifique et technique » diffèrent de par leur objectif général (scolaire pour les enseignants 1 et 3, professionnels pour la coordinatrice 1), résultant d'une analyse des besoins (enseignante 2). Les contenus linguistiques se distinguent également de ceux des cours de français général : étude non systématique de la syntaxe, accent mis sur le lexique ; ces contenus sont parfois ressentis comme une « limitation », notamment du lexique, due à des « champs prédéfinis » et un « laps de temps réduit » (enseignante 4). L'enseignante 5 explique quant à elle que le « français scientifique et technique », contrairement au français général, nécessite de « se familiariser avec le domaine » pour acquérir une « culture générale » de la spécialité. Enfin le rythme intensif de la formation, le travail d'équipe des enseignants (enseignant 6) et la répartition des compétences au sein de la classe (coordinatrice 2) sont évoqués comme des différences avec le français général. Les points divergents cités relèvent donc à la fois des objectifs de la formation, des contenus, du temps à disposition, de la formation de l'enseignant. Ces éléments sont présentés comme ayant une influence positive d'une part sur la collaboration au sein de l'équipe enseignante, d'autre part entre les apprenants, et entre élèves et enseignant dans la classe.

Les répondants s'accordent presque unanimement (sept sur huit) sur le fait que ce type de formation est réalisable avec des apprenants de tous niveaux, avec des adaptations pour cinq d'entre eux.

Seul l'enseignant 1 pose comme pré-requis une maîtrise des « bases de la syntaxe française » et la capacité à « accéder [...] au sens global d'un texte en français et [à] pouvoir interagir en français avec d'autres étudiants ». Les adaptations évoquées par les autres répondants sont une didactisation différente des mêmes documents (4 occurrences) et un choix de documents plus restreints (2 occurrences).

A l'issue de cette analyse, il semble donc possible d'affirmer que, d'une façon générale, pour l'équipe pédagogique de Rhône formation langues :

- les formations de « français scientifique et technique » diffèrent des formations en français général ;

- ces différences relèvent de la conception et de la mise en œuvre des cours, et des statuts des enseignants et des apprenants ;
- la diversité des niveaux n'est pas problématique, si les concepteurs et enseignants prennent en compte cette diversité dans la didactisation des documents.

2.2.5.5. Compétences professionnelles des enseignants

Pour la question 9, les enseignants avaient à définir les compétences nécessaires pour préparer et assurer une formation en « français scientifique et technique ». L'objectif était de déterminer quelles étaient les compétences professionnelles utiles aux enseignants mais éventuellement absentes de leur formation initiale, c'est-à-dire d'établir une pré-analyse des besoins en termes de formation continue. C'est la raison pour laquelle cette question a été associée à la suivante (question 10) pour l'analyse : « Pour préparer et animer cette formation, avez-vous eu l'impression d'être suffisamment ou insuffisamment formé(e) ? ».

Trois des répondants s'estiment suffisamment formés pour préparer et animer leur première formation de « français scientifique et technique ». Deux d'entre eux n'explicitent pas leur réponse, l'enseignante 2 évoque un premier cours marquant (« je me souviendrai longtemps de mon premier cours ! »). Les enseignantes 4 et 5 considèrent qu'elles étaient insuffisamment formées, toutes deux évoquent leur méconnaissance du « domaine scientifique » et l'une ajoute qu'elle a ressenti comme une difficulté son « manque d'esprit de synthèse ». Les trois autres répondants jugent qu'ils étaient à la fois suffisamment et insuffisamment formés : l'enseignant 6 évoque également son manque de « connaissances/compétences scientifiques », l'enseignante 3 son « manque de recul sur les objectifs à atteindre » du fait de l'ignorance des « besoins réels » des apprenants. La coordinatrice 1 quant à elle comble les manques ressentis en s'« autoform[ant] au fil des années » et en échangeant avec les apprenants, les enseignants de l'IFP-School et les formateurs de l'équipe pédagogique de Rhône formation langues.

Les manques de formation évoqués par les répondants sont donc le plus souvent de l'ordre de leur méconnaissance des sciences et techniques (3 occurrences), la spécialisation dans le secteur pétrolier n'est pas citée, bien qu'elle soit implicite. Les autres besoins ressentis par les enseignants sont des qualités personnelles (esprit de synthèse, démarche personnelle d'autoformation, manque de recul) ou relèvent d'une connaissance insuffisante du contexte (difficulté à cerner les besoins réels des apprenants, manque d'informations pour l'analyse des

besoins). Elles peuvent sembler anecdotiques ; cependant ces éléments apparaissent de nouveau dans les compétences professionnelles jugées importantes pour préparer et animer une formation en « français scientifique et technique » (question 9), synthétisées ci-dessous (tableau 9). Les catégories plus globales (colonne de gauche) ont été ajoutées pour l'analyse.

On constate que les quatre catégories regroupant le plus d'occurrences sont « méthodologie » (9 occurrences), « qualités personnelles » (7 occurrences), « dynamisme professionnel » (7 occurrences) et « didactisation de documents » (4 occurrences). Les autres catégories regroupent une ou deux occurrence(s) (moins du tiers des réponses).

La catégorie « méthodologie » regroupe les réponses relevant de la gestion du cours par les enseignants. Quatre items semblent issus d'une même préoccupation : adopter une position d'enseignant différente, reposant davantage sur la collaboration avec et entre les apprenants :

« Savoir s'appuyer sur les compétences et connaissances des étudiants pour traiter les domaines abordés » (enseignant 1)

« Laisser les étudiants expliquer le vocabulaire et les différents concepts » (enseignante 2).

« Laisser les étudiants construire leurs connaissances en collaboration » (enseignante 5).

« Déterminer le rôle pédagogique que l'on joue dans la mesure où nous ne sommes pas ingénieurs » (coordinatrice 2).

Tableau 9 : Compétences professionnelles – Synthèse des réponses de la question 9

	Pour préparer la formation	Pour animer la formation
Méthodologie (9 occurrences)		Savoir s'appuyer sur les compétences et connaissances des étudiants (3 occurrences) Laisser les étudiants construire leurs connaissances en collaboration (2 occurrences) Avoir une banque d'activités à disposition (2 occurrences) Déterminer le rôle pédagogique que l'on joue Avoir une attitude communicative
Qualités personnelles (7 occurrences)	Capacité à appréhender de nouvelles notions (en tant que non-spécialiste) Être capable de prendre du recul	Accepter de ne pas tout maîtriser (2 occurrences) Se mettre à la place des apprenants Capacité à définir clairement des concepts Esprit de synthèse Confiance en soi
Dynamisme professionnel (7 occurrences)	Intérêt pour des domaines variés (3 occurrences) Capacité à l'autoformation (2 occurrences) Vigilance sur des documents d'actualité pour le cours Se documenter (documents scientifiques)	
Didactisation de documents (4 occurrences)	Capacités d'analyse de documents (2 occurrences) Variété et qualité des supports Préparer les activités	
Connaissances scientifiques (2 occurrences)	Approche du domaine de spécialité (2 occurrences)	
Connaissance du contexte (1 occurrence)		Travailler sur des objectifs précis
Connaissances théoriques (1 occurrence)	Un peu de théorie sur l'approche FOS	

L'importance de la maîtrise de la « banque d'activités » est citée par deux répondants pour l'animation d'un cours de « français scientifique et technique », mais apparaît aussi pour la préparation du cours. L'existence du dossier commun regroupant l'ensemble des fiches pédagogiques de l'équipe enseignante de Rhème formation langues explique certainement le peu de réponses concernant la sélection et la didactisation des documents-soutiens de cours (seulement 4 occurrences dont deux sur la capacité d'analyse de documents).

Nous avons regroupé sous la catégorie « dynamisme professionnel » l'ensemble des réponses (7 occurrences) exprimant la volonté des enseignants de faire évoluer leurs connaissances dans des domaines pour lesquels ils sont non-spécialistes (sciences et techniques), leurs

ressources pédagogiques (attention portée à l'actualité) et leurs pratiques (capacité à l'autoformation).

La catégorie « qualités personnelles » (7 occurrences) enfin n'était pas prévisible pour cette recherche. Les réponses des enseignants montrent pourtant l'importance qu'ils accordent à la personnalité d'un enseignant de « français scientifique et technique ». Les compétences citées sont de deux types : compétences en logique (« capacité à définir clairement des concepts » et « esprit de synthèse », enseignante 4 ; capacité à « appréhender [de nouvelles] notions ») et compétences en analyse et gestion des situations (« être capable de prendre du recul », enseignante 5 ; « se mettre à la place d'un apprenant », enseignante 2 ; accepter de « ne pas avoir la maîtrise de tout » ; « avoir confiance en soi », coordinatrice 1).

Ces deux questions (questions 9 et 10) concernant les compétences importantes pour un(e) enseignant(e) qui prépare ou anime un cours de « français scientifique » permettent d'établir le profil suivant, selon les enseignants de l'équipe pédagogique à l'IFP-School :

- il/elle doit pouvoir faire évoluer ses pratiques pédagogiques et laisser davantage de place à un enseignement/apprentissage collaboratif dans la classe ;
- il est préférable qu'il/elle dispose d'un dossier documentaire fourni et à défaut de compétences en analyse du discours ;
- il est nécessaire qu'il/elle soit ouvert(e) à des domaines dont il/elle n'est pas spécialiste et ait la volonté de faire une démarche d'autoformation au besoin ;
- il/elle doit avoir des qualités personnelles de logique et d'analyse des situations.

Le nombre extrêmement réduit d'occurrences pour les catégories « connaissances scientifiques » (2 occurrences), « connaissance du contexte » d'enseignement (1 occurrence) et « connaissances théoriques » (1 occurrence) semble montrer qu'il ne s'agit que de préoccupations individuelles.

Les répondants avaient indiqué que leurs manques éventuels en termes de formation relevaient d'une méconnaissance du secteur de spécialisation des apprenants et du contexte d'études de ces derniers. Ces deux éléments n'apparaissent que peu dans le profil qu'ils dressent d'un enseignant pour des cours de « français scientifique et technique ». En revanche, les remarques relativement isolées dans les réponses à la question 10 concernant les qualités personnelles nécessaires sont les plus présentes dans les réponses à la question 9, avec les recommandations méthodologiques et le dynamisme professionnel. Si les compétences des enseignants pour la préparation et l'animation de cours de « français

scientifique et technique » différent de celles du français général, cela semble donc concerner davantage les orientations méthodologiques, l'investissement de l'enseignant, sa capacité d'adaptation et sa personnalité. Il va de soi qu'une formation continue des enseignants ne saurait aborder les qualités personnelles, mais pourrait cependant proposer des indications méthodologiques et des outils d'autonomisation pour réactiver et développer leurs ressources habituelles pour les cours.

2.2.5.6. L'expérience de ce type de cours

Malgré les difficultés évoquées par les enseignants de l'équipe pédagogique, tous répondent qu'ils souhaitent renouveler cette expérience d'enseignement pour des cours de « français scientifique et technique ».

Ils justifient leur intérêt pour ce type de cours par l'évolution de leurs compétences professionnelles (« Formation très enrichissante tant du point de vue du contenu que de la manière d'enseigner », enseignante 4 ; « travail d'équipe », enseignant 6), éventuellement en comparaison avec des cours de français général :

« Dans le FLE nous faisons aussi ce travail d'analyse/création mais pour le domaine de spécialité le travail de recherche de documents se retrouve plus exigeant car il faut répondre aux besoins linguistiques tout en répondant à un besoin concret du domaine » (enseignante 3).

Les répondants font également référence à des intérêts plus personnels (« J'apprends beaucoup de ces formations sur le plan scientifique et technique », enseignant 1 ; « On a l'impression d'être plus utile qu'avec des thèmes 'passe-partout' », enseignante 5), éventuellement renforcés par l'investissement plus grand des apprenants (« L'engagement des étudiants est d'autant plus fort dans ce type de cours qu'il touche directement à leur spécialité », enseignant 1).

2.2.6. Synthèse et apports de l'analyse

L'analyse des supports de cours à disposition des enseignants de l'équipe pédagogique pour les cours de « français scientifique et technique » a montré dans quelle mesure les problématiques et tendances propres à un contexte d'enseignement pouvaient alimenter nos questions de recherche plus globales sur l'enseignement/apprentissage du français pour des spécialistes d'autres disciplines (scientifiques et techniques).

Les réponses au questionnaire diffusé aux enseignants de l'équipe pédagogique de Rhône formation langues apportent d'autres éléments qui paraissent déterminants. En effet, si l'enseignement est toujours influencé par les représentations des acteurs de la formation, pour le « français scientifique et technique », ces représentations concernent à la fois la langue

française, les sciences, les techniques, l'enseignement supérieur, le statut des enseignants et des apprenants, et, en l'occurrence, le secteur pétrolier et énergétique. Ces représentations ainsi que l'état des connaissances des enseignants et leur expérience professionnelle nous paraissent indispensables à intégrer à la réflexion théorique, dans la mesure où ces éléments constituent la condition *sine qua non* à partir de laquelle des évolutions sont envisageables.

A l'issue de cette analyse de l'existant, nous pouvons poser comme acquis que :

- presque aucun des répondants ne possède d'expérience de l'enseignement autre qu'en français général ;
- la plupart ne font pas de distinction nette entre « français de spécialité » et « français sur objectif(s) spécifique(s) », que ce soit en terme de théorie, de contenus, d'objectifs ou de démarche ;
- les objectifs identifiés par les enseignants se rattachent à des besoins scolaires et professionnels, ils placent les enseignants en médiateurs et facilitateurs vis-à-vis des apprenants, mais ne connaissent pas très bien le contexte de ces derniers ;
- les contenus linguistiques du cours de « français scientifique et technique » sont très généralement lexicaux, la grammaire n'est que peu citée ;
- la répartition des compétences de production et de réception n'est pas considérée comme problématique mais celles-ci sont très fréquemment présentées comme hiérarchisées quant à leur importance et ordre de présentation aux apprenants (réception de l'écrit, production écrite, production/interaction orale) ;
- le cours est construit en appui sur les connaissances scientifiques et techniques des apprenants, les enseignants évaluent essentiellement la maîtrise de la langue ;
- la définition des objectifs se fait en actes de parole non situés tandis que les situations de communication en classe tendent à s'approcher de celles (supposément) rencontrées par les élèves pendant leur scolarité ;
- une tension est ressentie par certains répondants entre ce qu'ils estiment être la *doxa* et leurs pratiques effectives ;
- les répondants listent sans distinction des exercices, des activités et des tâches pour présenter leurs activités de cours ;
- les différences entre les formations de « français scientifique et technique » et de français général relèvent de la conception et de la mise en place des cours, et des statuts des enseignants et des apprenants ;

- la diversité des niveaux n'est pas problématique, si les concepteurs et enseignants prennent en compte cette diversité dans la didactisation des documents ;
- certains répondants se sont sentis insuffisamment formés pour préparer et animer des cours de « français scientifique et technique ». Ils estiment que les qualités nécessaires pour ces cours sont une volonté de faire évoluer ses compétences professionnelles, la capacité à adapter sa méthodologie en cours, la maîtrise de la didactisation de documents, ainsi que des qualités personnelles (logique, esprit de synthèse, ouverture d'esprit, capacité à analyser et gérer des situations nouvelles).

Les résultats de l'analyse menée sur les supports de cours et les questionnaires adressés aux enseignants permettent ainsi de partir d'une base concrète et pratique qui trouvera des échos dans les recherches théoriques actuelles, tout en gardant à l'esprit que les acteurs de la formation sont les destinataires finaux de toute recherche.

2E PARTIE - CADRE THEORIQUE

Chapitre 3 – Positionnement épistémologique

Ainsi que nous l'avons observé au travers des questionnaires complétés par les enseignants de Rhône formation langues, les termes utilisés pour caractériser les cours de « français scientifique et technique » ne sont pas homogènes. Les différences entre des termes courants dans les programmes de formation ne sont pas identifiées par les enseignants. Sans qu'il soit nécessairement utile pour ceux-ci d'entrer dans des débats terminologiques pointus, il va de soi qu'une vision diachronique des évolutions de contenus, de publics visés, de démarches méthodologiques permet de prendre en compte une progression avérée dans les recherches en didactique des langues enseignées à des spécialistes d'autres disciplines. C'est dans cette mesure que nous avons jugé pertinent de présenter les différentes appellations associées dans le temps à ces cours et les implications pratiques inhérentes à ces courants. Par ailleurs, dans le cadre de notre recherche, il nous semble indispensable de nous positionner dans le champ des travaux menés en didactique du français sur notre objet de recherche, nous inscrivant ainsi dans une réflexion épistémologique, au sens donné par Narcy-Combes (2010 : 113), d'« *étude de la construction et la gestion du savoir* ».

L'appellation la plus fréquemment associée à des enseignements du français à des fins scientifiques et techniques est celle de « français scientifique et technique ». Ce terme est très général et intemporel, il vise à rendre compte d'une utilisation pour une communication en contexte scientifique et technique, entre pairs par exemple, et peut être retrouvé comme sous-catégorie dans presque toutes les autres appellations. La question, comme l'expliquent les auteurs des *Pratiques du français scientifique* (Eurin/Henao, 1992 : 69) est de savoir si ce type de communication nécessite la maîtrise d'une langue particulière en opposition à une langue de communication générale : recherche-t-on dans ces formations l'acquisition d'un

contenu linguistique particulier ? L'analyse du profil du public dans son contexte institutionnel et professionnel a en partie permis d'y répondre. Cela nous conduit nécessairement à déplacer la problématique vers celle du (des) public(s), et à déterminer en quoi celui (ceux)-ci est (sont) particulier(s). Il peut en effet s'agir aussi bien de chercheurs que de techniciens, d'enseignants, de professionnels, d'étudiants : les publics auxquels peuvent s'adresser ce type de formation ne sont donc pas homogènes. Il sera de toute façon nécessaire à l'enseignant d'adopter une démarche fonctionnelle, basée sur les besoins et la prise en compte de contenus, tâches et activités utiles en un temps donné.

« Lorsque l'apprenant quel qu'il soit devra se former, s'informer, communiquer en français dans un domaine scientifique ou technique précis, dans un environnement professionnel ou universitaire précis, on pourra parler de besoins linguistiques liés à la communication scientifique » (Eurin/Henao, 1992 : 69).

Le français peut alors être à la fois un vecteur de communication et/ou un moyen d'accès à un nouveau savoir, et comprend ainsi des aspects communicatifs, formatifs et informatifs.

Dans cette perspective, le statut du public pour lequel les formations sont proposées est d'une grande importance, un scientifique déjà reconnu pour ses travaux par la communauté scientifique n'aura pas nécessairement besoin des mêmes contenus qu'un étudiant en cours de formation et l'un comme l'autre ne ressentiront pas les mêmes priorités s'ils sont en contexte homoglotte ou non.

Cette conception de l'objet d'enseignement/apprentissage peut sous-tendre aussi une perception culturelle et culturaliste de la langue française, qui aurait un rôle à jouer dans la transmission de valeurs dans le monde, dans certains domaines (ayant été) de sa compétence – cette conception de la langue apparaît ainsi associée aux sciences et aux relations internationales pour le français :

« C'est en effet dans notre langue que se trouve l'essence même de la francité porteuse de valeurs universelles. Aussi me paraît-il important d'affirmer ce que doit être encore le rôle du français dans le monde⁵⁸ ».

Cette représentation culturaliste du français ne correspond évidemment pas à notre propos. S'il peut s'agir de raisonner, de s'exprimer, d'échanger à la française et en français - ou seulement en français, en contexte hétéroglotte (par exemple dans des pays où le français est la langue de communication universitaire, en situation de langue seconde), ce n'est pas la transmission d'une manière de faire supérieure ou dominante qui est recherchée. Dans notre contexte, l'objectif est de faciliter l'accès aux connaissances scientifiques et techniques

⁵⁸ J.P. Chevènement, « Pour une politique linguistique extérieure », 1985, cité p.71, *ibid.*

professionnalisantes dispensées par l'école (IFP-School) à des spécialistes, la validation et le réemploi de ces connaissances en français et en contexte francophone. La question d'une démarche « à la française » s'y pose dans la mesure où les cultures éducative, française et disciplinaire, constituent des composantes essentielles à la réalisation des objectifs de ces étudiants, qu'ils soient de pays et/ou de cultures proches ou éloignés.

Le public n'est pas spécifique en lui-même mais ses besoins le sont, liés à son contexte particulier. En ce sens, à l'heure actuelle, la question des réels besoins et motivation de tels apprenants ne se posent pas. Certes la part des documents scientifiques et techniques en français n'est pas très large⁵⁹, et tend à se réduire encore, mais le nombre d'étudiants venant se former en France et en français dans des universités et grandes écoles va croissant, ainsi que la prise en compte de leurs besoins spécifiques et que la mise en place de formations pour y répondre.

Il est évident que les besoins de formations en langues étrangères orientées sur des besoins spécifiques en lien avec des pratiques sont très anciens et sont associés à toute nécessité d'échanges langagiers ciblés (commerce, colonisations, actions militaires, diffusion des religions, etc.).

On considère généralement qu'en France, l'institutionnalisation de la réflexion sur l'enseignement/apprentissage de langues à des fins pratiques, professionnelles ou techniques se fait à la fin de la deuxième guerre mondiale (Mourlhon-Dallies, 2008 :10). Cette prise en compte par la didactique des langues a conduit au développement de différentes terminologies, basées elles-mêmes sur divers courants didactiques. Ainsi, l'enseignement/apprentissage d'une langue scientifique et technique, instrumentale, fonctionnelle, de spécialité, de scolarisation, sur objectif(s) spécifique(s), ou professionnelle, relève d'une évolution de la vision de la langue, de la didactique des langues mais aussi des influences et problématiques des politiques linguistiques, de positionnements géostratégiques et des situations économiques nationales et internationales.

Précisons qu'il va de soi que ces appellations sont souvent co-existantes, ne s'annulent pas les unes les autres, et qu'on ne saurait parler d'une amélioration des pratiques, mais bien d'une évolution en fonction de contextes et donc d'objectifs et de contenus de formation différents, la première source d'évolution étant la réflexion autour de pratiques et contextes variés.

⁵⁹ Selon CURIEN H., 1990, cité dans Eurin S. et Henao M. (1992 : 72), l'estimation de la part de l'expression scientifique en français est limitée entre 7 à 10%.

3.1. Premières réflexions - prise en compte du vocabulaire

Chronologiquement, les premières démarches d'enseignement/apprentissage du français comme L2 (première langue étrangère) à des fins scientifiques et techniques ont été influencées par la vision de la France après la 2^e guerre mondiale et son ambition d'être une puissance mondiale en termes de techniques et de sciences.

Jacques de Bourbon-Busset, cité par Eurin/Henao (1992 : 54), alors directeur au cabinet du ministère des affaires étrangères, explique ainsi qu'

« il [...] apparaissait [...] comme indispensable de faire connaître le visage, entièrement méconnu, de la France, puissance scientifique et technique. Aussi avons-nous multiplié les missions de scientifiques et de techniciens et encouragé la tenue en France de congrès relevant de ces disciplines. De même avons-nous sensiblement augmenté le nombre de bourses accordées à des étudiants étrangers adonnés à de telles recherches et fait un effort important en faveur des livres et publications scientifiques françaises ».

3.1.1. Public visé

Ces efforts visent donc des étudiants, scientifiques et techniciens, éventuellement dans une perspective de maintien de relations privilégiées avec certains pays ayant été colonisés, sous protectorats ou mandats. Il s'agit alors d'adultes, non-francophones, engagés dans des travaux de recherche en français ou souhaitant avoir accès pour des motivations professionnelles à des documents scientifiques et/ou techniques dans cette langue.

3.1.2. Contenus et parutions

Les formations visent l'acquisition de lexique et de certains éléments de syntaxe « types », d'où la constitution de listes de vocabulaire spécialisé, inspirées des principes et travaux autour du Français fondamental, tels que les critères de fréquence et disponibilité.

Les enseignants traitent une variété non-littéraire de la langue, dans un enseignement/apprentissage axé sur les aspects lexicaux, et permettant d'accéder au lexique considéré comme indispensable pour réussir une formation scientifique en français.

Des travaux lexicographiques ont ainsi été menés, conduisant à la rédaction de dictionnaires, généralistes et visant à permettre l'accès aux sciences et techniques dans leur ensemble, ou plus spécialisés, pour un domaine scientifique et/ou technique. Sont issus des travaux de recherche visant à délimiter ce lexique, le VGOS (vocabulaire général à orientation scientifique), le VIEA (vocabulaire d'initiation aux études agronomiques), et divers dictionnaires strictement associés à un domaine de spécialisation.

L'objectif était de proposer ensuite des méthodes, permettant d'acquérir ces contenus linguistiques, celles-ci n'ont cependant jamais vu le jour.

3.1.3. Influences et limites

L'influence de la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV) est manifeste dans cette première tentative d'institutionnalisation des formations à des fins scientifiques et techniques, ne serait-ce que dans la constitution de répertoires de mots. Cependant les contenus - listes de mots très spécialisés -, ainsi que l'absence de prise en compte des caractéristiques discursives spécifiques à ces domaines, n'ont pas permis la création de dialogues réalistes, à la base de la méthode SGAV. Il y avait ainsi rupture entre les concepts sous-tendant la méthode SGAV et la méthodologie mise en place pour des utilisations à des fins scientifiques et techniques.

D'autre part, cette conception a rencontré les mêmes limites que le SGAV visant une langue générale et quotidienne : places réduites de la composante socio-culturelle et de la prise en compte du public, entre autres.

Enfin, il est apparu comme évident aux didacticiens que la maîtrise d'un français général complétée par du vocabulaire spécialisé et des éléments de syntaxe types était insuffisante pour prétendre permettre l'accès à la pratique d'une spécialité en français.

3.2. Le français instrumental – lecture globale

Les limites de ces premières réflexions sont vite repérées et le Français instrumental émerge, les historiens de la didactique le situant au début des années 70, ce qui correspond par ailleurs à la loi de juillet 1971 sur la formation professionnelle continue, plaçant la langue française comme outil d'insertion et de promotion sociale. Faisons remarquer que ce lien entre politique linguistique et positionnement méthodologique de l'enseignement du français langue étrangère est évident tout au long de ce panorama des termes s'appliquant ou ayant été appliqués à la variété scientifique et technique du français.

Pour le français instrumental, terme aujourd'hui vieilli, il s'agit d'un enseignement du français « *sans visée culturelle ni usuelle* », mais mettant l'accent sur la communication scientifique et technique (Lehmann, 1993) et ayant l'avantage rendre l'étudiant rapidement autonome pour la lecture des textes qui l'intéressent.

Ce terme est lancé en Amérique latine et consiste essentiellement en l'enseignement de la lecture de textes spécialisés, dans un objectif de transfert de compétences dans les domaines

scientifiques et techniques. Les travaux sur la lecture globale en constituent un apport important.

La langue est considérée alors comme un outil d'accès à l'information, notamment écrite. On a recours aux documents authentiques parus dans le domaine de spécialité, utilisés sans modifications, et ce quel que soit le niveau des apprenants (Challe, 2002).

3.2.1. Public visé et positionnement didactique

Cette méthode essentiellement mise en place en Amérique latine vise donc un public ayant une langue maternelle (espagnol, portugais) proche de la langue cible et pouvant rapidement développer des compétences d'intercompréhension, grâce à la transparence, notamment lexicale, d'un certain nombre d'éléments.

Du point de vue de l'histoire des méthodologies, le Français instrumental est difficile à situer dans la mesure où il rompt avec l'étude la langue type « Grammaire-traduction », donc avec les listes de mots spécialisés et tournures grammaticales type. Il s'agit de permettre l'accès rapide à des textes authentiques relevant de la spécialité ou des centres d'intérêts du public visé et dans une certaine mesure de développer par imitation la compétence de production écrite.

3.2.2. Contenus et démarche méthodologique

Les textes sélectionnés pour être étudiés en cours sont des documents authentiques, issus du contexte professionnel, et utilisés « sans filtre » en effet,

« sur le plan de l'enseignement, l'une des nouveautés consistait à renoncer à la moindre modification du texte original, même sous prétexte d'en faciliter la lecture. Quel que soit leur niveau en français, les étudiants sont d'emblée confrontés à des textes bruts. Une seule condition s'impose : que les textes soient parus dans leur domaine de spécialité. » (Challe, 2002 : 20).

Il va donc de soi que c'est la lecture visant une compréhension globale qui est privilégiée et non pas le mot à mot et la compréhension détaillée, l'idée étant que l'on s'approprie la langue par contact, par « fréquentation ».

Cette méthode apparaît donc comme décalée, d'une part par rapport aux besoins réels du monde professionnel, les compétences de compréhension de l'écrit et de production écrite par imitation ne recouvrant pas les besoins des apprenants, étudiants ou professionnels, et d'autre part vis-à-vis de la méthode utilisée pour le français général, à cette période :

« L'orientation du français instrumental était essentiellement l'écrit, ce qui le mettait en porte à faux avec la méthodologie la plus répandue à l'époque, le modèle audio-visuel, qui était loin d'accorder la priorité aux compétences de lecture et d'écriture. C'est pourquoi les didacticiens tenteront rapidement, mais sans grand succès d'imposer la formule d'enseignement fonctionnel du français, moins maniable mais plus proche des réalités méthodologiques. » (Cuq/Gruca, 2002 : 323).

3.3. Le français fonctionnel – évaluation des besoins

A partir de 75, le français fonctionnel marque donc une rupture avec l'approche lexicale et grammaticale d'une part et une pédagogie basée sur l'écrit d'autre part. Il a pour objectif de privilégier les formats sur mesure, autour des besoins des apprenants en s'éloignant d'approches trop centrées sur la langue.

Là encore, ce renouveau méthodologique est associé à une mesure du ministère des Affaires étrangères, puisqu'il correspond à la mise en place en 1976 de programmes prioritaires (Eurin/Henao, 1992 : 59), marquant la prise en compte de l'importance de la formation linguistique pour la réussite des formations non linguistiques et initiant une phase politique plus volontariste (bourses, stages de formation, missions).

Le terme de « fonctionnel » est vieilli lui aussi, cependant la distinction faite par Eurin et Henao (1992) paraît tout à fait d'actualité. Il ne faut en effet pas oublier que « fonctionnel » peut se rapporter à la fois au type de public, à l'apprentissage et au courant linguistique. Du point de vue du public, ce terme est associé au français instrumental, puis aux programmes prioritaires lancés en 1976 par le ministère des Affaires étrangères, les auteurs considérant le premier comme une étape vers les seconds. Dans ce cadre, l'enseignement fonctionnel est parfois confondu avec le français scientifique, car les réflexions ont souvent concerné ces publics. Au niveau de l'apprentissage, le terme « fonctionnel » est relié à celui d'analyse des situations de communication et des besoins, accompagnée de la prise en compte des éléments extralinguistiques entrant en jeu dans la communication et des stratégies d'apprentissage des étudiants. Le contenu linguistique « fonctionnel » est donc déterminé par les objectifs langagiers et extra-langagiers du public établis à partir de l'analyse des actes de paroles et discours, et du repérage des opérations cognitivo-discursives des/de domaines scientifiques.

Dans le cadre de ce panorama, c'est la dimension didactique et méthodologique qui nous intéresse, mais il est bien évident que les choix méthodologiques sont déterminés par le public et les contenus visés.

3.3.1. Public visé et positionnement didactique

La volonté des programmes prioritaires est de « *proposer à certains pays non-francophones, reconnus comme prioritaires selon des critères d'intérêt politique et économique, une formation de leurs cadres dans des domaines scientifiques ou techniques bien identifiés* » (Eurin/Henao, 1992 : 59), à savoir, dans un premier temps, l'Iran, l'Irak, l'Égypte, la Corée du Sud, Singapour, l'Indonésie, le Brésil, le Mexique, le Venezuela et le Vietnam, puis, dans un deuxième temps, la Thaïlande, le Nigéria, le Soudan et la Syrie. Les publics visés par le français fonctionnel sont donc clairement ciblés.

L'enseignement fonctionnel du français met l'accent sur les spécificités des publics et de leurs besoins, de façon à mettre en place une pédagogie adéquate, en répondant ainsi à la priorité du public, des chercheurs et professionnels souhaitant avoir accès à des informations scientifiques et/ou techniques en français.

Il s'agit donc d'opérer une analyse des besoins minutieuse, en appui sur le profil détaillé du public (captif ou non, stratégies d'apprentissage, entre autres), de façon à éventuellement anticiper ses besoins encore non ressentis, et les situations de communication dans lesquelles il aura à utiliser le français (rôle, situations, message, interlocuteur).

3.3.2. Contenus et méthodologie

Il est nécessaire de garder à l'esprit que, pour ces apprenants, « *l'objet linguistique n'est pas [...] l'objet primordial de (leur) étude* » et que « *pour des raisons strictement utilitaires ce public a besoin d'une initiation rapide à la langue française afin de pouvoir comprendre des documents paraissant en français, surtout ceux qui ne sont pas encore traduits*⁶⁰ ». Ceci implique que ce soit à nouveau l'apprentissage de la compréhension écrite qui soit privilégié par rapport à celui d'autres compétences ; on voit bien que la rupture avec le français instrumental n'est pas si nette quant aux objectifs visés, au moins dans certaines situations de la formation. Il faut aussi remarquer que les besoins à prendre en compte ne relèvent pas uniquement du type d'études menées et que l'enseignant doit également pouvoir faire la

⁶⁰ Paranjape, Ramakrishna et Gupta, 1986, *Functional French for Scientists and Technologists*, New Delhi, Jawaharla Nehru University, cité dans Mourlhon-Dallies, 2008 : 21.

distinction, en s'appuyant sur son expérience, entre les besoins ressentis par le public et ses besoins réels.

Certains auteurs font, par ailleurs, remarquer que la visée fonctionnelle de l'apprentissage, prenant en compte une analyse détaillée des objectifs, les stratégies d'apprentissage des apprenants et la dimension cognitivo-discursive, a conduit à l'isolement de l'enseignant ; ce dernier étant dans une certaine mesure abandonné face à la conception d'un cours et d'une progression complexifiée, sans réels outils méthodologiques.

D'autre part, en raison de l'importance accordée à l'analyse des besoins, se pose la question de la transférabilité et du coût des formations. En effet, plus l'enseignant « colle » aux besoins, plus il va vers l'individualisation des démarches de formations, et tend vers un idéal de formations qui permettraient un travail pédagogique en binôme d'enseignants ou en équipes pluridisciplinaires. Or, il est évident que dans la réalité de l'enseignement, ce type de formations idéales n'est pas le plus fréquent.

3.4. Langue de spécialité – particularités du public

Le terme de Français de spécialité est appliqué à l'enseignement du FLE calqué sur un domaine professionnel en particulier, par exemple le français du tourisme, des affaires, etc., et il fonctionne par branche d'activité (exemple : tourisme). On peut s'appuyer à ce sujet sur les travaux d'Odile Challe (2000, 2002, 2004) et Denis Lehmann (Challe/Lehman, 1990). L'accent est mis sur les spécificités lexicales et syntaxiques et les contextes d'utilisation de la langue de spécialité.

3.4.1. Public visé et positionnement didactique

Il s'agit d'un public généralement peu professionnalisé⁶¹, dont la durée de formation en français est assez longue, en opposition avec les formations en Français sur objectifs spécifiques (désormais FOS). Ce public est souvent fortement motivé et a une exigence particulière, personnelle, ce qui rend donc le public hétérogène de ce point de vue.

⁶¹ C'est-à-dire avec peu d'expérience professionnelle, ou pas du tout.

La première question qui se pose est celle du degré de connaissance de l'enseignant dans le domaine ou la discipline de spécialité. Celui-ci ne peut s'imposer comme étant le seul détenteur de ce savoir face à des étudiants spécialistes, et cette relation particulière est à exploiter, à négocier, notamment au travers du choix des thèmes, textes, modes de travail. L'enseignant doit en arriver à considérer que l'étudiant est le seul spécialiste du domaine et se baser sur une répartition des tâches entre l'apprenant, lui-même, en tant que spécialiste dans la langue – il n'a pas à traiter le contenu des documents –, et éventuellement l'enseignant de la discipline de spécialité. Cette répartition des tâches et la réattribution des différentes compétences permettraient des échanges « réalistes » dans la classe :

« le dialogue entre l'étudiant qui explique à son formateur une notion spécialisée favorise l'authenticité des échanges pédagogiques » (Challe, 2002 : 19).

Par ailleurs, l'enseignant doit prendre en compte le niveau de connaissance de l'apprenant dans le domaine de spécialité, car il ne s'agit pas de le former à une discipline non linguistique, mais en langue, pour sa spécialité future.

L'enseignant se retrouve également, du fait de la spécialisation du public, face à la pertinence, à la crédibilité scientifique du document, qui n'est pas de son domaine de spécialité. Il a donc à se tourner vers la gamme de documents propres au domaine et probablement vers des spécialistes de ce domaine car ce que les non-spécialistes peuvent ressentir comme spécialisé, peut n'avoir qu'un niveau de vulgarisation scientifique. Il doit donc acquérir des connaissances thématiques et une culture interdisciplinaire avec éventuellement un noyau de départ, lié à un centre d'intérêt particulier ou plus proche de la langue « courante ». Challe donne l'exemple de la géographie pour se rapprocher de la démographie (que ce soit pour les apprenants ou l'enseignant).

Le public se caractérise enfin par un niveau de formation élevé et des stratégies privilégiées d'accès au sens, de mémorisation et de raisonnement. En plus de l'influence de sa personnalité et de son origine, le domaine de spécialité contribue donc au profil de l'étudiant.

3.4.2. Contenus

Les apprenants constituent une « communauté langagière », qui a recours dans sa langue à divers documents spécialisés (articles, dictionnaires spécialisés, ouvrages, études et rapports). Par ailleurs, dans le cas d'étudiants, s'ajoutent des cours et examens, et toute une typologie de documents, ainsi qu'une méthodologie et une logique propre à une culture étrangère. Ces

documents, authentiques, constituent une ressource essentielle pour l'analyse comme pour la sélection des supports de cours, ils ont pour but, traités de façon non-linéaire, de développer des compétences d'accès au sens (structure du texte, structuration du discours et exploitation d'informations parallèles au texte : graphes, formules mathématiques, etc.), culturelles et thématiques. D'où l'importance pour l'enseignant de veiller à la validité de ces documents, validité à la fois scientifique et temporelle.

L'enseignant doit donc identifier les lieux de communication possibles, les interlocuteurs potentiels et les relations qu'ils entretiennent, comprendre le fonctionnement des médias, supports et documents de la discipline pour en analyser à la fois la langue, les genres de discours et les contextes de communication. Cette analyse comprendra d'une part des éléments de nature linguistique (commentaire des annexes de texte, marques de temps, éléments de rhétorique, structure du discours, articulateurs logiques et termes de reprise) et d'autre part de nature thématique.

Une large part est laissée au lexique, tant dans son repérage par l'enseignant, qui se doit de prendre en compte la question de pertinence et non pas seulement de fréquence dans son classement, que par les apprenants. Les activités lexicales proposées dans ce type de formation doivent traiter la question de la polysémie entre langue courante et spécialisée, qui entraîne un risque de confusion, et du lexique inexistant en langue courante, mais présent dans la langue de spécialité. Il ne s'agit bien sûr pas uniquement d'élargir le lexique mais d'utiliser le mot « juste », ce qui nécessite l'intégration de la composante culturelle et micro-culturelle (liée à l'institution, la discipline, etc.) étrangère à l'enseignant, d'où l'importance de l'analyse des contextes de communication.

Les objectifs d'utilisation de ces contenus sont écrits (compréhension, production, méthodologie, par exemple la prise de notes, la rédaction de rapports) et/ou oraux (compréhension, exposés, entretiens d'embauche, etc.), en fonction du contexte.

Notons que de nombreuses formations en Français de spécialité sont mises en place dans différents centres et écoles de langues⁶², et que par ailleurs les manuels de Français de spécialité sont bien représentés dans le monde éditorial⁶³, du fait du nombre potentiel de personnes concernées. Il est en effet possible de s'intéresser à une langue spécialisée, sans

⁶² Relevant de différents domaines de spécialité : « français des affaires », « français commercial », « français du tourisme », « français juridique », « français de la médecine », etc., pour une liste complète, se reporter à Eurin et Henao (1992).

⁶³ Voir par exemple *Affaires.com*, J.L. Penfornis, Clé International, Paris, 2003, qui « aborde tous les aspects linguistiques et culturels de la vie professionnelle à travers des situations de communication liées au monde du travail ».

travailler dans une profession relevant de cette spécialisation. Il nous semble toutefois que le public visé par ces formations diffère de celui présenté dans les recherches sur le Français de spécialité, car il n'est pas spécialisé à la base.

3.4.3. Démarche méthodologique

Challe (2002 : 79) considère que « *la première compétence chez les spécialistes est lexicale* ». Le lexique sera donc traité dans une formation de Français de spécialité au travers des régularités morphologiques, de l'étymologie, de la sémantique, en ayant recours au profil particulier du public, par le biais (entre autres) d'emprunts aux logiques et symboles mathématiques, quand cela se révèle productif, même si bien entendu

« la demande des mathématiciens n'est pas que l'on mette pour eux la grammaire française en équations. Les aider à s'approprier le français avec leurs outils de formalisation ne s'avère possible que jusque dans une certaine limite. Il n'en demeure pas moins que tout non-spécialiste qui veut maîtriser le français dans son domaine est susceptible de réagir par rapport au système de la langue comme il réagit par rapport à son travail d'étude, de recherche ou de terrain. Là réside une demande latente, et un gisement de richesses à exploiter » (Challe, 2001).

La grammaire est par ailleurs présentée comme « *faisant partie intégrante de l'approche lexicale* ». Il s'agit en effet davantage de la compétence linguistique (lexicale et grammaticale), s'articulant dans des discours (contextualisés), de façon imbriquée. Ces contenus ne sont pas organisés dans une progression *a priori*, mais celle-ci est guidée par les demandes des apprenants.

Ce type de formation en Français de spécialité s'inscrit dans une approche de type collaboratif et vise à l'autonomisation des apprenants dans leur apprentissage. L'utilisation de l'informatique et des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) y est prépondérante et s'explique également par le profil des apprenants.

Enfin, c'est la pédagogie de projets ou par tâches qui prévaut dans ce type de formation. L'enseignant proposera ainsi :

« une action dans laquelle [l'apprenant] réinvestira ses acquis et testera ses hypothèses sur la langue, le rassurera et lui procurera confiance. Il y trouvera l'assurance dont il aura besoin pour tenir une conférence ou présenter un rapport, non pas dans un découpage fastidieux de la langue en unités minimales, mais dans la réalisation d'une tâche ou d'un projet » (Challe, 2002 : 57).

Les recherches en Français de spécialité intègrent donc pleinement les spécificités du public auquel s'adressent les formations, que ce soit ses habitudes et stratégies d'apprentissage ou son contexte spécifique. Les formations proposées sous l'appellation « français de spécialité » ne prennent toutefois pas toujours en compte la dimension discursive, et se contentent de balayer le panorama lexical (et parfois grammatical) de domaines de spécialité, pour l'ensemble des professions de ce domaine professionnel. En dehors du fait que ces professions mettent souvent en œuvre des genres discursifs variés et réunissent des acteurs différents, on voit bien que l'utilisation future des contenus de ces formations paraît peu probable et que l'on n'atteint pas les degrés de spécialisation et/ou professionnalisation visés dans les travaux de recherche.

C'est la remarque faite par Carras/Tolas/Kohler/Szilagyi (2007 : 19) :

« dans le cas des formations en Français de Spécialité, qui ne répondent pas à une demande précise mais anticipent en quelque sorte, les besoins futurs et éventuels des apprenants, le lien avec un objectif de sortie est très flou, voire hypothétique. Ainsi des apprenants peuvent choisir de suivre des cours de « Français de l'entreprise » ou de « Français du tourisme » dans le but d'enrichir leur CV, mais rien ne garantit qu'ils travailleront un jour dans ces domaines-là ».

Certains auteurs reprennent cette déformation fréquente dans la pratique des objectifs définis par les travaux de recherche, considérant que le Français de spécialité s'inscrit uniquement dans une logique d'offre et de diversification de l'offre de formation par les écoles/centres de langues (Mangiante/Parpette, 2004 : 10-19).

3.5. FOS – centration sur un/des objectif(s)

Le Français sur objectif(s) spécifique(s) pour sa part répondrait à la demande.

Deux appellations se font concurrence, marquant le pluriel ou non à « objectif spécifique ».

Selon le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003 : 109), le Français sur objectifs spécifiques, appellation en cours depuis le début des années 80, « est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures ». Comme pour le Français de spécialité, c'est donc par le public qu'on définit le FOS, un public de non-spécialistes en français, amenés à apprendre le français ou à acquérir des compétences dans cette langue en vue d'un ou d'objectif(s) spécifique(s). Il s'agit d'une

appellation calquée sur celle d'ESP (*English for Specific Purposes*). Mourlhon-Dallies (2008) suggère que cette nouvelle appellation a permis de prendre la relève et de redynamiser les formations jusqu'alors dans la droite ligne du Français fonctionnel, en évitant l'ambiguïté entre une langue fonctionnelle et un enseignement fonctionnel.

Le Français sur objectif spécifique, au singulier, mettrait davantage l'accent sur la demande, d'opérations très ciblées (former à un objectif en particulier), alors que le pluriel renvoie à la multiplicité des objectifs à prendre en compte dans la construction d'une formation (élargis par l'enrichissement progressif du champ de la didactique).

Quant à la question déjà évoquée de l'offre et de la demande, respectivement attribuées au Français de spécialité et au FOS, il ne nous a pas semblé pertinent de retenir ce critère de distinction dans notre recherche. D'une part, concernant le Français de spécialité, la mise en œuvre de formations ne respecte souvent pas les recherches dans le domaine, comme nous l'avons dit précédemment. D'autre part, il n'y a pas d'avis unanime dans la littérature didactique. Ainsi, Mangiante et Parpette considèrent que ces deux courants correspondent à deux approches :

« La première⁶⁴ est une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public, le plus large possible. Elle tente de rendre compte de la diversité du champ traité. [...]. Le FOS, à l'inverse, travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis » (2004 : 17).

Alors que pour Eurin et Henao :

« Le Français sur Objectif Spécifique dans les milieux du FLE ne désigne [...] pas uniquement des programmes linguistiques répondant à une demande précise, bien identifiée, mais aussi des programmes soutenus par la politique linguistique gouvernementale française afin d'offrir une alternative linguistique à ceux pour qui l'anglais n'est pas la seule langue étrangère utile. Partant qu'une bonne offre pourrait réactiver la demande, le FOS est parfois employé pour désigner des cours qui ont plus une fonction d'appel qu'une fonction de réponse » (1992 : 53).

La dimension politique linguistique est par contre essentielle pour les deux courants. Ils sont soutenus par la loi sur la formation professionnelle continue de juillet 1971, considérant le français comme un « *outil d'insertion et de promotion sociale* », et par l'expérience du français fonctionnel.

⁶⁴ Le Français de spécialité.

3.5.1. Public visé et positionnement didactique

Le public s'intéressant à des formations en FOS serait celui rencontrant des besoins de « communication spécialisée », comprenant donc aussi bien des étudiants en voie de professionnalisation (le Français sur objectif universitaire, dans ce cas), que des professionnels, relativement qualifiés. Cela constitue éventuellement une différence avec le public du Français de spécialité, moins systématiquement professionnalisé dans les faits.

Par ailleurs, les formations proposées en FOS s'adressent en très large majorité à un public parlant déjà français, ayant souvent réalisé 120 heures de FLE, bien que cela ne soit pas systématique, ni évoqué par les initiateurs du FOS.

3.5.2. Contenus

Les formations en FOS proposent donc d'acquérir les compétences de communication nécessaires à certains objectifs déterminés par le profil des apprenants et en relation avec une « communication spécialisée ». Les demandes de formations en FOS sont généralement issues du monde professionnel, d'école ou d'universités, et concernent un/des objectif(s) de formation très ponctuel(s).

Les contenus de formation sont alors déterminés par une analyse des besoins de l'apprenant et organisés en fonction de lui. Dans le cadre d'une démarche FOS, la formation ne s'axe plus sur le domaine de spécialité mais sur des situations cibles relevant uniquement de ce que l'apprenant est amené à rencontrer, pour une profession, dans un domaine. Cela constitue pour nous la principale différence de conception entre le Français de spécialité et le FOS. Par rapport au Français de spécialité, la démarche est transversale, on n'analyse pas les discours de chaque spécialité mais les besoins similaires, en termes de compétences académiques (Mangiante/Parpette, 2010) ou professionnelles (Mangiante/Parpette, 2004). Dans cette logique de formation, on fonctionne par métier et non plus par branche professionnelle.

Les démarches d'analyse des contenus et caractéristiques de la littératie propre à cette communication reviennent à l'enseignant, comme pour une approche en Français de spécialité, ainsi que leur transcription en contenus de formation. Cela entraîne donc les mêmes problématiques que pour le Français de spécialité, dans la mesure où l'enseignant est extérieur au contexte de l'apprenant, mais doit procéder à une analyse pertinente et à une sélection de documents relevant d'un autre domaine de spécialité que le sien.

L'analyse de ces discours et récurrences linguistiques « spécialisés » ne pose d'ailleurs pas uniquement un problème de compréhension, dû à une méconnaissance (initiale) du terrain.

S'y ajoute le fait que, bien que n'étant jamais spécialiste du domaine ou de la profession, l'enseignant/concepteur se familiarise avec des genres de discours, des logiques et des particularités linguistiques qui perdent alors leur degré de « spécialisation ». Avec les auteurs des *Pratiques du français scientifique*, précisons que l'on emploie souvent le terme de « communication spécialisée » quand on ne comprend pas ce dont les autres parlent. Cela correspond à une perception non pas des locuteurs, mais de ceux qui se sentent exclus de la discussion. Dès lors que l'on côtoie ces communications avec une certaine régularité, on peut concevoir que celles-ci deviennent au moins familières. D'après notre expérience dans le cadre de cette recherche, le lexique scientifique et technique est assimilé par l'analyste en quelques heures de cours et n'apparaît très rapidement plus dans les notes prises par celui-ci⁶⁵.

3.5.3. Démarche méthodologique

Lors d'une formation en FOS ou de sa conception, l'enseignement/apprentissage porte sur le discours plutôt que sur la langue, en partant du principe qu'il y a davantage de correspondances entre un cours de droit et un cours de géologie, qu'entre un cours de droit et un arrêté de droit.

Selon certains auteurs, le FOS « *concerne essentiellement des opérations de formation à l'étranger, à destination de professionnels non-francophones entretenant ponctuellement des relations de travail avec des clients, des touristes ou des partenaires français* » (Mourlhon-Dallies, 2007). Les objectifs du public sont potentiellement limités à des échanges ponctuels et en contexte hétéroglotte ; d'autre part, les compétences visées ne seraient donc pas celles propres à une profession, mais aux usages des non-francophones, dans certains contextes. Il existe de nombreuses études en FOS, mais elles restent souvent méconnues car elles sont très spécifiques (à une institution, une école, une entreprise).

Toutefois, du fait de demandes plus spécifiques de programmes sur mesure, apparues récemment, la démarche FOS s'adapte à des formations à fins professionnalisantes, développant le « Français à visée professionnelle », en contexte homoglotte. Ce développement entraîne également la création de certificats et diplômes de Français professionnel, ou de certains domaines permettant une validation des acquis⁶⁶.

⁶⁵ Cf. 3^e partie – Chapitre 5.

⁶⁶ Par exemple les Diplômes de français professionnel (DFP) de la CCIP.

Le domaine du FOS comme celui du Français de spécialité connaissent donc un renouveau, de par leur prise en compte de la spécificité des apprenants et de l'actualité des flux migratoires, du fait de l'émergence de certains domaines, de la diversification des demandes de formation et de la recherche d'amélioration des compétences en français pour l'exercice de professions ou un domaine d'études.

3.6. Discours disciplinaires et interdidacticité

Les discours disciplinaires font l'objet de recherches dans une autre branche de la didactique des langues, le Français langue seconde. Nous nous sommes donc aussi intéressée à ces travaux, cherchant à déterminer comment le FLS considèrerait cet objet d'enseignement/apprentissage.

3.6.1. Français langue seconde

Le FLS est une notion relativement récente et appliquée à des contextes variés, en fonction des époques et des auteurs. La naissance officielle de cette notion elle-même n'est pas stable d'un auteur à l'autre, elle est située entre 1985 et 2000.

Il faut préciser que le FLS, après avoir été considéré comme une sous-catégorie du FLE, s'est positionné entre le français langue maternelle (FLM) – pour les natifs –, et le FLE – non natifs –, et que des débats ont cours sur la validité même du concept, entre autres du fait des multiples situations qu'il recouvre.

En effet, l'utilisation de paramètres différents⁶⁷ – statut politique, sociolinguistique, pédagogique ou simple existence d'une pratique francophone dans le pays –, comme par exemple à l'île Maurice, explique cette diversité.

Pour J.P. Cuq, le FLS

« se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi- ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié » (1991 : 139).

⁶⁷ Voir par exemple Verdelhan (2002), Vigner (2001), Cuq (2000).

Ces paramètres statutaires et d'appropriation vont peu à peu glisser vers des critères de fonction. On distingue alors les pays où une partie de la population est en situation de FLM et l'autre en FLS (Belgique, Suisse, etc.), des pays où le français est la langue d'apprentissage scolaire pour tous, quelle que soit la langue maternelle (DOM-TOM, Afrique noire), et des pays où le français n'est pas pratiqué en dehors de l'école, mais qui ont un enseignement en français pour une partie de la population (Pologne, Liban).

Ces classements recouvrent donc des domaines d'utilisation très larges et s'y ajoutent encore la question de la pertinence du terme de FLS pour caractériser le statut du français pour les immigrés en France, ou dans les pays où le français est langue officielle et nationale, du fait même du critère retenu de fonction de la langue : le français de l'immigration est-il du FLS ?

Il semble actuellement admis que oui, et que « *la question de l'enseignement du français aux élèves nouvellement arrivés en France [soit] désormais officiellement labellisée sous « français langue seconde » (FLS) »* (Chiss, 2008 : 17). Nous sommes donc passés à une définition par fonction de la langue :

« Au-delà de la diversité des contextes concernés, on repère cependant des invariants concernant le français à l'école : il peut être la ou l'une des langues des apprentissages fondamentaux, la ou l'une des langues de communication scolaire, la ou l'une des langues d'enseignement. Mais qu'il s'agisse de la migration en pays où le français est la ou l'une des langues nationales, des DOM-TOM ou encore des contextes africains, étant donné la force des enjeux politiques ou historiques à l'œuvre, ces questions linguistiques sont largement informées par la problématique plus vaste des représentations » (Späeth, 2008 : 67⁶⁸).

Ces définitions évoluent donc, et, prenant en compte des contextes si divers, ne peuvent pas être pleinement satisfaisantes, ce qui explique peut-être qu'à l'heure actuelle le domaine du FLS soit en quelque sorte sous-exploité tant au niveau politique qu'économique et didactique. Basées sur cette utilisation de la langue en contexte scolaire, différentes appellations ont donc émergé, telles que celle de « langue de scolarisation », la plus communément employée.

3.6.2. Langue de scolarisation

Les diverses situations sociolinguistiques en FLS auraient ainsi pour caractère commun celui de conférer au français le statut de langue de scolarisation.

Celle-ci est dans un premier temps considérée comme une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement social et économique des élèves.

⁶⁸ In Chiss, 2008.

Plus tard, Verdelhan (2002 : 19) faisant évoluer la définition, ajoutera que le français de scolarisation n'est jamais circonscrit uniquement à l'école, car s'il est présent, c'est parce que la langue y a un statut officiel ou est associée à une tradition particulière. La langue de scolarisation est, pour elle,

« une fonction qu'une société fixe à une langue, ou à une variété de langue. Cette langue ou cette variété, peut être différente de la langue maternelle ; dans un même pays, la langue de scolarisation peut être langue maternelle ou langue seconde pour des parts différentes de la population. La fonction de scolarisation est une fonction sociale qui se décline en plusieurs rôles : appropriation des connaissances et formation intellectuelle, apprentissages pluridisciplinaires, acquisition scolaire des comportements intellectuels et relationnels, visée d'intégration sociale. »

Cette notion connaît donc des évolutions importantes, passant de langue d'information à langue de communication, spécialisée, et facteur d'insertion sociale, en contexte homoglotte.

La situation du FLS pour la langue de scolarisation apparaît bien, à nouveau, comme « intermédiaire », l'apprenant n'a pas le français pour langue maternelle, mais n'est pas en situation de langue étrangère, ou du moins, très rapidement, il ne l'est plus, de par le contexte homoglotte.

La compétence scolaire constitue ainsi la base de l'apprentissage des comportements sociaux, et les contenus sont non seulement langagiers mais aussi culturels, et la langue de scolarisation toucherait les dimensions psychologique, sociologique, linguistique et méthodologique.

En ce sens, il nous semble intéressant de prendre en compte les apports du FLS et des travaux sur le français de scolarisation dans cette recherche. Les objectifs des publics et les démarches des formateurs/enseignants nous paraissent comparables, voire appartenant à un même champ de recherche,

« L'analyse des « besoins », au sein de l'approche « communicative », avait en son temps distingué le français de la communication et le « français de spécialité » nécessitant une didactique spécifique pour « publics spécifiques », laissant la possibilité d'y inclure le « français de l'école » (Chiss, 2008 : 19).

Il faut noter que les termes FLS et Français langue de scolarisation sont parfois en concurrence pour une même situation. Le FLS constitue donc le statut de la langue et le Français langue de scolarisation sa fonction sociale :

« Se dit d'une langue apprise dans un second temps, après l'apprentissage de la langue maternelle, et qui servira à un degré ou à un autre de langue d'apprentissage ou de scolarisation »⁶⁹.

3.6.2.1. Public visé

En France, le public auquel s'adressent les formations en Français langue de scolarisation est constitué d'enfants et d'adolescents, ayant l'âge d'être scolarisés au collège (les recommandations officielles pour les classes primaires n'ont pas été publiées). Ils sont appelés « nouvellement arrivés », terme employé par Jack Lang en 2001, « primo-arrivants », ENA (Enfants nouvellement arrivés) ou ENAF (Elèves nouveaux arrivants en France), selon les travaux de recherche et les académies.

Ce public se caractérise par son hétérogénéité, quant à l'origine, l'âge, le parcours scolaire, la (les) langue(s) maternelle(s), la culture, le mode de vie, les conditions socio-économiques, la motivation, le projet. Cependant ces apprenants ont en commun le fait d'avoir dû quitter leur pays pour diverses raisons (Davin-Chnane, 2008 : 23-24). Les enseignants prennent généralement en compte cette diversité en l'exploitant au sein de la classe, collectivement (fêtes interculturelles, chansons, etc.) ou dans une relation de face à face (orienter les élèves d'une nationalité vers la littérature de ce pays, textes bilingues, etc.).

Après leurs cours de Français de scolarisation, ils sont orientés en fonction de leur âge dans une classe « ordinaire » du collège.

3.6.2.2. Contenus

Plusieurs organismes se sont intéressés ou s'intéressent à la question, au niveau national, citons le CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français), le CEFISEM (Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants) et le CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et enfants du voyage). Au niveau européen, le Conseil de l'Europe est à l'initiative de nombreux travaux sur les discours et didactiques des langues et disciplines non linguistiques (DNL).

Par ailleurs, différents textes officiels ont paru depuis 1970⁷⁰, donnant des orientations progressives, et permettant la mise en place de CLIN (classe d'initiation), CLAD (classe d'adaptation), CLAC puis CLA (classe d'accueil), CRI (cours de rattrapage intégrés), DAI

⁶⁹ Site du CNDP (Centre National de Documentation Pédagogique), « Ville Ecole Intégration », rubrique « Glossaire » : <http://www.cndp.fr>

⁷⁰ Pour un panorama détaillé des textes officiels, nous renvoyons à Davin-Chnane (2008 : 25 ss).

(Dispositif d'accueil et d'intégration), qui s'appuie sur un travail interdisciplinaire et dont l'objectif est d'apprendre la langue dans toutes les disciplines et non plus isolément, c'est à dire d'apprendre le français et en français.

Ces textes prennent peu à peu en compte les spécificités du public concerné et la maîtrise du français est considérée comme essentielle :

« La capacité de communiquer en français est une condition indispensable à l'intégration de l'enfant étranger dans l'école française, à son accès à la formation qu'elle dispense et donc à sa réussite scolaire »⁷¹.

Quand on sait que le passage en classe d'accueil est de 3 à 9 mois, on réalise l'ampleur de l'enjeu, pour tous, de cette phase de transition.

« Le français est à la fois langue d'apprentissage pour l'élève, avec ses différentes interlangues (à l'oral comme à l'écrit) et sa spécialisation croissante en termes de savoirs et de savoir-faire, langue d'enseignement transversale et spécifique pour les enseignants, repérable immédiatement dans les disciplines, et enfin, pour les acteurs de l'école, langue de communication » (Spaëth, 2008 : 76).

La langue n'est donc jamais un simple instrument.

L'objectif en terme de contenus est alors de répondre à la fois aux besoins langagiers relevant de la langue comme objet dans le cadre scolaire et extra-scolaire, aux besoins langagiers disciplinaires – relevant de la langue de scolarisation, permettant d'acquérir et construire des connaissances, et aux besoins langagiers socio-culturels. Ces contenus disciplinaires discursifs et rhétoriques (transversaux et particuliers), et propres à une culture éducative, peuvent poser problème aussi bien aux allophones qu'aux francophones – un élève ayant suivi toute sa scolarité dans le système scolaire français peut tout à fait rencontrer des difficultés similaires. Les enseignants ont à créer des liens entre discours quotidiens et disciplinaires, en relation avec leurs contextes d'utilisation pour mettre en relief des réalisations particulières. L'ensemble des compétences doit être concerné ; la production écrite qui n'est pas mise en avant dans les formations en FLE, a dans ces contextes toute son importance, étant donné que l'évaluation scolaire passe généralement par ce biais.

⁷¹ Circulaire 86-119, du 13 mars 1986.

3.6.2.3. Positionnement didactique et méthodologique

Il est peut-être utile de remarquer que les regards des chercheurs en didactique du FLE, du FLS et du FLM sur les discours disciplinaires se rejoignent et pourraient se compléter. Des questions, pouvant se poser pour les didactiques du FLE et du FLM, se présentent également, par exemple celle des supports à proposer pour ce genre de contenus. Compte tenu du manque de matériel en FLS, les enseignants doivent-ils se baser sur des manuels issus du FLE ou du FLM ? Dans quelle proportion et sur quels critères sélectionner les documents issus des classes « ordinaires » ? D'autre part, chaque groupe étant fortement hétérogène, la transférabilité des démarches méthodologiques semble peu probable. Pourtant, à notre sens, seul un travail d'équipe visant une mutualisation des pratiques et une démarche interdisciplinaire, pour l'élaboration d'un/de référentiel(s) des pratiques linguistiques, discursives, rhétoriques communes aux disciplines (Spaëth, 2008 : 88 ss, pour l'écrit et, pour l'oral, Weber, 2008 : 167 ss), permet l'évolution des pratiques et l'amélioration des résultats de ces classes d'accueil (il est actuellement généralement considéré que les élèves acquièrent la langue de communication, mais pas la langue de scolarisation).

Précisons encore que les objectifs de ces formations sont essentiels et vastes, que le matériel pour aider les enseignants est très limité et qu'il n'existe pas de programme national. Les enseignants, quant à eux, sont très souvent vacataires s'ils sont formés en FLE/FLS ; ou titulaires en lettres ou dans une autre discipline, mais peu ou pas formés en FLE/FLS⁷². Dans tous les cas, ils ont forcément à développer une méthodologie et un matériel au moins en partie nouveaux pour eux. La question d'un véritable investissement institutionnel se pose donc aussi.

3.6.3. Langue d'enseignement / vecteur d'accès à d'autres matières

La notion de Langue de scolarisation est définie dans ces travaux comme étant non seulement la langue considérée comme matière, mais aussi moyen d'enseignement et d'apprentissage des autres matières et la langue avec laquelle un apprenant est en contact. Elle s'inscrit dans le curriculum des langues dans leur ensemble et dans un contexte de développement des compétences plurilingues, au sens donné par le Conseil de l'Europe :

⁷² Il existe notamment la certification en FLS. Proposée par les CASNAV, elle consiste généralement en une semaine de formation et des observations de classe.

« tous les citoyens européens ont le droit d'acquérir un niveau de compétence communicative dans plusieurs langues, et ce, tout au long de leur vie, en fonction de leurs besoins⁷³ »,

et pluriculturelles, d'expérience de plusieurs cultures, en tant que réelle compétence complexe utilisable propre à tout locuteur (européen). Selon Vollmer (2006), les compétences associées au développement du plurilinguisme et pluriculturalisme, en tant que processus, sont à la fois la capacité innée des humains à apprendre et utiliser plus d'une langue ; à prendre conscience de la diversité linguistique et des différences entre les langues ; à rassembler toutes ses expériences personnelles avec les langues en seule compétence holistique et les lier en un seul répertoire linguistique, englobant donc la compétence interculturelle.

Cette conception de la langue est présente sous différentes appellations. En fonction des auteurs, on relève ainsi celles de langue de scolarisation, d'enseignement, d'Education, ou vecteur d'accès à d'autres matières. Quel que soit le nom qui y est associé, les travaux du Conseil de l'Europe tendent à déterminer et décrire les langues utilisées dans les classes de l'Union européenne, cerner les discours spécialisés des différentes disciplines qui y sont enseignées pour aboutir à un descriptif et un référentiel de ces discours permettant l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation. Dans ces contextes, les travaux, menés parallèlement ou conjointement dans les différents pays européens, s'intéressent aux disciplines scolaires de l'enseignement obligatoire, et aux discours spécialisés et cultures éducatives en jeu dans ces enseignements/apprentissages (par exemple Beacco, 2007).

La mise en place pédagogique se manifeste dans les programmes EMILE (pour le français, Enseignement d'une matière par l'intermédiaire d'une langue étrangère) ou CLIL (en anglais, *Content and Language Integrated Learning*). On la retrouve aussi au travers de la création de la certification complémentaire « Disciplines non linguistiques » (DNL) pour les enseignants de disciplines non linguistiques se destinant à l'enseignement en sections européennes et internationales (dans le cadre du Plan de rénovation de l'enseignement des langues, proposé en 2005 par le ministère de l'Education nationale).

Les travaux du Conseil de l'Europe ont essentiellement connu un essor à partir l'« Enquête préliminaire sur les programmes pour l'enseignement de la (ou des) langue(s) nationale(s)/officielle(s)/langues de l'école dans la scolarité obligatoire », menée auprès des

⁷³ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_FR.asp

pays européens en 2005⁷⁴. L'une des données faisant écho aux problématiques notre recherche est que dans 28 cas sur 44, la situation particulière des migrants est prise en compte dans les programmes ou textes officiels de la scolarité obligatoire et que dans 27 réponses apparaît la nécessité ou la pertinence de changements dans ces textes. Le besoin de voir évoluer les programmes d'enseignement de la langue de scolarisation est donc ressenti par une majorité des enseignants des pays européens.

3.6.3.1. Public visé et positionnement didactique

La langue d'enseignement des disciplines scolaires par des enseignants non-spécialistes des langues est à la fois une activité et un instrument de réflexion et d'apprentissage. L'objectif est que :

« les apprenants soient amenés à distinguer les normes, les contraintes et les formes culturellement variables des discours issus de l'activité scientifique (et des communautés de communication scientifique) de ceux qui sont employés pour permettre sa transmission en classe » (Beacco, 2007).

La question initiale de l'accès à des discours propres à d'autres matières, dites Disciplines non linguistiques, est donc partiellement la même que pour une approche en langue de scolarisation (en amont, car en aval, le profil de l'enseignant est différent). Cependant l'intégralité des matières n'est pas concernée pour une classe, le contexte n'est pas forcément homoglotte et il n'y a pas nécessairement de situation d'immigration. On se rapproche des problématiques propres aux parcours bi- et plurilingues, telles que celles de l'alternance codique, de la motivation des élèves, de leurs meilleures performances en L2 ou du degré de maîtrise de la L2 par l'enseignant de DNL, notamment. A ce sujet, on peut par exemple se référer à l'enseignement bilingue et aux différentes expériences menées, avec divers types de démarches – en immersif total précoce, partiel précoce, tardif, modules pour matières spécifiques. Il y a donc communauté d'objet de recherche pour des utilisations en contextes différents et des acteurs différents.

Les langues étudiées dans ces travaux et expériences correspondent à celles de la scolarité obligatoire généralement, plus rarement à celles des établissements pré-scolaires ou des établissements d'enseignement supérieur. Le public représenté dans les classes visées est donc âgé de 5 à 18 ans (en fonction de l'âge de début et de fin de la scolarité obligatoire dans les différents pays).

⁷⁴ Résultats consultables en ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/schoollang_FR.asp?

3.6.3.2. *Contenus*

Selon Coetzee-Lachman (2006), « *la langue est un instrument servant à la fois à conceptualiser le contenu et à s'exprimer en conséquence dans un style rationnel et « académique » selon les conventions et les registres spécifiques à chaque matière* »⁷⁵.

Pour les chercheurs, il s'agit donc de définir les contextes d'utilisation et compétences propres aux DNL, les méthodes d'observation, de conceptualisation et de communication spécifiques, de repérer les éventuelles compétences transversales entre les DNL, à partir d'un corpus large constitué des programmes d'enseignement, des documents et tâches rencontrés par les élèves, mais aussi d'observation d'activités de classe, d'entretiens et d'enquêtes. En effet, la répartition des discours relevant de la transmission, de la simple interaction de classe (entre les différents interlocuteurs), de la vulgarisation et ceux scientifiques ou spécialisés en eux-mêmes doit être étudiée, ainsi que leur fréquence dans les différents supports (écrits et oraux) de la classe. Les objectifs visés, pour chaque étape de l'enseignement/apprentissage et niveau (à définir) en langue, doivent faire l'objet d'un contrat entre les différents acteurs (élèves, enseignants des DNL et de langues, institutions) :

« [les enseignants des DNL] doivent également établir une liste claire des objectifs langagiers minimaux qu'ils souhaitent faire atteindre à leurs élèves, ceux-ci étant reliés aux objectifs fixés pour leur discipline de spécialité. Pour ce faire, il est nécessaire d'établir une matrice inter-curriculaire des objectifs éducatifs en général, et des compétences en langues en particulier, auxquelles différentes matières et expériences d'apprentissage peuvent contribuer de manière différente. Cet accord, qui doit être passé au niveau institutionnel (voire à un niveau plus général : celui de la société), doit également porter sur le moment et le niveau auquel ces compétences doivent être acquises » (Vollmer, 2006 : 9).

Les finalités sont donc communicatives, discursives, éducationnelles et cognitives. Elles contribuent à la constitution de curricula scientifiques ou disciplinaires (Beacco, 2007) et doivent permettre une meilleure transparence des cours, programmes et qualifications. Le lien nécessaire entre L1 et L2 permettrait un apport bénéfique aux deux, tant au niveau des contenus que de la didactique et de la méthodologie.

Tous ces travaux et préoccupations s'inscrivent donc dans une politique d'inclusion/de cohésion sociale et de développement de la citoyenneté démocratique, par le biais, entre

⁷⁵ Cité in Vollmer, 2006.

autres du plurilinguisme et du dialogue des cultures, ce en quoi ils sont propres à notre époque et aux politiques linguistiques actuelles⁷⁶.

Ces apports pourraient alors servir de base commune pour la réflexion de la didactique des langues et des disciplines, et les échanges intra- et internationaux.

Florentina Sâmihaiian (2006) propose un classement des contenus, organisés de façon progressive, passant de l'expression verbale aux formes de communication non-verbales, des formes monologiques à l'interaction, de la narration et information à la description et l'argumentation, etc.

Cette hiérarchisation pourrait être discutée quant aux critères permettant un tel classement. Pourquoi par exemple séparer l'information de la description ? Mais elle présente au moins le mérite d'ouvrir le débat dans ce domaine, et, ainsi, dans le champ de la notion de progression. Elle propose donc le tableau suivant, reprenant les différentes fonctions de la langue de scolarisation, les contenus linguistiques et discursifs, méthodologiques, communicationnels et interculturels qu'elle y associe :

⁷⁶ Cf. la déclaration de Varsovie du Conseil de l'Europe en 2005.

Tableau 10 : Classement des contenus (Sâmihaian : 2006)

Langue de scolarisation	Connaissances (éléments de contenu)	Apprendre à faire (méthodes et stratégies spécifiques)	Apprendre à être (valeurs et attitudes)	Apprendre à apprendre (méthodes et stratégies spécifiques + auto-évaluation)
« Langue comme matière » - centration sur la langue et la culture « nationales »	Contenu relatif à la langue et aux textes (grammaire et vocabulaire, textes littéraires et non-littéraires, styles et types de textes, histoire littéraire, concepts spécifiques, etc.)	Règles et stratégies pour l'utilisation de connaissances langagières et textuelles pour la compréhension et la production de textes dans divers contextes (dialogue, monologue, points pertinents lors de l'analyse d'un texte, règles de composition, etc.)	Contextes d'apprentissage susceptibles d'encourager la créativité et la responsabilité, l'esprit critique et la participation à de nombreuses interactions (débats, dialogues interculturels, écriture créative, journal personnel à dimension réflexive	Méthodes transférables reposant sur l'utilisation de la communication dans l'apprentissage (prise de notes, recherche de sources, résolution de problèmes, travail en groupe avec un objectif commun, argumentation, etc.)
Langues étrangères Centration sur une langue et sur une culture données	Pratiquement les mêmes connaissances que dans la « langue comme matière »	Pratiquement les mêmes règles et stratégies que dans la « langue comme matière »	Contextes d'apprentissage susceptibles d'encourager l'intérêt pour les « autres » et pour la communication interculturelle	Pratiquement les mêmes méthodes que pour la « langue comme matière » + conscience de la langue
Langue d'enseignement des autres matières Centration sur la spécificité de chaque matière	Contenu et genres de discours spécifiques	Pratiquement les mêmes règles et stratégies que dans la « langue comme matière » et les langues étrangères (mais appliquées à des contextes spécifiques à chaque matière)	Contextes qui encouragent l'intérêt des apprenants pour les connaissances ; contenus pouvant servir de base au développement personnel et à la participation sociale et culturelle	Méthodes et stratégies transférables pour l'apprentissage à partir de toutes les matières scolaires et pour toutes les matières scolaires

3.6.3.3. Démarche méthodologique

Différentes expériences sont menées en Autriche, France, Finlande, Allemagne, Suède et Pays-Bas, et, à une moindre échelle, en Espagne, Italie, Royaume-Uni et Belgique, suite à la formule LM +2 énoncée en 1995 par le Conseil de l'Europe. Cependant l'écart entre ce qui est enseigné dans la classe et la compétence effective n'est plus à démontrer. L'enseignement d'une matière par l'intermédiaire d'une langue étrangère a donc semblé un remède à la fois au

manque de fonctionnalité de la langue et à un manque de motivation des apprenants, face à un apprentissage pour un besoin futur (et éventuel).

L'enseignant, spécialiste en DNL, ne maîtrise pas de la même manière les deux langues en présence, il doit toutefois, comme les apprenants, jouer sur la micro-alternance ou *code switching*, la macro-alternance et l'alternance séquentielle. Certains auteurs vont jusqu'à parler de didactique de l'alternance. Notre sujet n'est pas d'en débattre, mais il est évident que, dans ce cas, ces alternances devraient être planifiées/planifiables et la réflexion porter sur la production de ces alternances, leurs natures et fonctions. L'accès aux savoirs et savoir-faire sur les plans conceptuel, linguistique et disciplinaire peut se faire par économie cognitive (stratégies de transferts) ; défamiliarisation – l'intermédiaire d'une autre langue permet de créer une distance entre le langage quotidien et de spécialité et une acquisition plus rapide en DNL ; éclairage et enrichissement réciproques.

Différentes problématiques se posent dans ces contextes d'enseignement/apprentissage. Certaines relèvent directement des choix initiaux des chercheurs concernant la transmission d'une langue d'enseignement propre à une DNL, par des enseignants de cette discipline et non pas par des enseignants en langue.

La première est celle du transfert de compétences entre analystes des discours, didacticiens des langues et enseignants de DNL. Nous avons vu que ce passage d'informations et de compétences pose problème dans l'autre sens (enseignants DNL vers les didacticiens et enseignants en langues), l'orientation idéale n'est donc pas évidente, mais essentielle car elle autorise ou non le transfert des apports de la recherche à la pratique de classe.

D'autre part la transversalité des compétences est nuancée par l'articulation propre aux différentes disciplines et les travaux aboutissent à l'heure actuelle à des régularités, macro-structures linguistiques et genres de discours caractéristiques d'une discipline.

Cette notion même de genres de discours constitue un obstacle (potentiel) pour des non-spécialistes en didactique des langues et/ou analyse des discours. Il ne s'agit en fait pas uniquement de transmettre des connaissances scientifiques ou disciplinaires, en prêtant attention aux compétences linguistiques qui y sont associées⁷⁷. La mise en place pédagogique et méthodologique se pose nécessairement.

⁷⁷ Compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique, selon le CECRL, 2005, pp.86-92.

Comme nous l'avons vu, des liens existent entre FLS, langue de scolarisation, DNL et enseignement bi- et plurilingue, et les travaux menés sur différents terrains devraient permettre de conduire à une description des discours disciplinaires dont le traitement didactique et méthodologique est en cours d'élaboration.

Les recherches sur la littératie professionnelle ne sont pas, selon certains auteurs (Vollmer, 2006 ; Coetzee-Lachman, 2006), à opposer à ceux sur la littératie académique, dans le sens où l'une et l'autre mettent en jeu une « littératie conceptuelle » – capacité à penser clairement à l'aide de la langue –, des « compétences discursives » – permettant l'application de capacités linguistiques pour communiquer sur des sujets pertinents –, et des structures thématiques. Les compétences langagières de base seraient les mêmes, et les différences contextuelles. Les langues d'enseignement des autres matières visent donc « *à permettre aux apprenants de manier les diverses fonctions du discours impliquées dans les tâches académiques et/ou professionnelles et donc d'acquérir des compétences dans la langue académique/professionnelle pour une participation satisfaisante aux discours pertinents* » (Vollmer, 2006).

3.7. Langue professionnelle – les « *cultures professionnelles*⁷⁸ »

Au moins deux facteurs ont initié et soutenu un renouvellement de la réflexion sur la problématique du traitement en formation d'une langue utilisée dans un contexte professionnel.

D'une part, le public concerné s'est trouvé élargi par la loi du 4 mai 2004 sur le Droit individuel à la formation (DIF), la formation linguistique faisant dorénavant partie des choix possibles pour la formation continue en entreprise.

D'autre part, l'évolution même du monde du travail a joué un rôle, en effet, la maîtrise de compétences écrites et/ou orales devient nécessaire à tout niveau de qualification et peut autoriser ou non l'accès à une profession ou à une progression professionnelle. Ainsi, des organismes ont à mettre en place des formations pour s'adapter à l'informatisation dans certains domaines professionnels ou la rédaction d'écrits inhabituels, mais requis par l'évolution de la profession.

⁷⁸ D'Iribarne, 1989.

Les appellations dans ce domaine varient, cependant celle de Français langue professionnelle semble la plus fréquente, du moins pour ce qui relève du courant didactique.

Selon Florence Mourlhon-Dallies (2007), le Français langue professionnelle (désormais FLP) est « *l'exercice en français d'une profession donnée, que ce soit en France – natif ou migrant – ou à l'étranger, dès qu'on travaille dans une entreprise ou institution française dans laquelle le français est la langue dominante* ».

Si, à l'heure actuelle, les dispositifs de formation en FLP mis en place ne sont pas encore très nombreux, il semble important de présenter plus en détails le terme, puisque le développement théorique est riche et tend à se consolider grâce à l'apport de recherches et d'outils d'analyse et d'évaluation, français, européens (travaux *Odysseus* et *TRIM, Training for the Integration of Migrant and Ethnic Workers into the Labour Market and Local Community* de Grünhage-Monetti, 2007) et canadiens, par exemple par la création de profils linguistiques par professions en manque de main-d'œuvre.

3.7.1. Public visé et positionnement didactique

Les formations en FLP relèvent soit de l'accès à l'emploi pour des francophones arrivant au terme de leur formation académique et ayant une connaissance limitée de leur secteur professionnel ; soit du maintien dans l'emploi, par le développement de compétences linguistiques et discursives, par exemple dans le cadre d'évolution professionnelle à un poste requérant des compétences nouvelles ; soit de « *l'exercice d'une profession dans une autre langue que sa langue maternelle (et souvent dans un autre pays que celui dans lequel on est né)* » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 72), et ce, à tous niveaux de qualification.

Trois éléments semblent importants à noter.

Tout d'abord, le FLP se positionne comme étant non spécifique aux apprenants du français en tant que langue étrangère ou seconde (ce qui rejoint le recoupement interdidactique déjà évoqué). La démarche est en effet suffisamment transversale pour qu'il ne s'agisse plus de s'adresser uniquement à des non-francophones, mais à l'ensemble d'une communauté dont le point commun réside dans les compétences propres à l'exercice d'une profession. Par ailleurs le lien entre FLE/FLS/FLM et FLP (renforcée par l'appellation en « FL ») se fait certainement d'autant plus facilement que ce dernier se place nécessairement en situation homoglotte et est donc, par là même, plus proche de LM, de LS, et des problématiques qui en découlent, telles que l'illettrisme ou l'alphabétisation.

Rappelons ensuite que jusqu'à présent, les publics visés par des formations linguistiques à des fins professionnelles correspondaient plus souvent à des personnes ayant un haut niveau de qualification. Il faut donc noter la prise en compte par le FLP des publics migrants ayant de faibles niveaux de qualification ou de jeunes en voie d'insertion, et donc des problématiques relevant généralement de la langue seconde.

Enfin, pour les formations en FLP, le public n'est pas nécessairement inséré professionnellement. Cela permet ainsi une ouverture des démarches de formations en langue professionnelle, qu'elles s'adressent à des « *personnes qui se perfectionnent en français (ou l'apprennent pour la première fois) dans le but de s'intégrer à un cadre de travail (soit en France, soit à l'étranger dans une structure française)* », ou à des « *publics français, devant accéder à l'emploi pour la première fois ou devant changer de poste de travail* ».

Le public auquel s'adressent les formations en FLP relève donc de différents degrés de maîtrise du français (langue maternelle, seconde ou étrangère), de qualification et de professionnalisation.

Il ne faudrait toutefois pas considérer que celui-ci serait hétérogène, en effet, ces démarches d'enseignement du français à des fins professionnelles ne s'adressent qu'

« à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français. Ainsi, pour les publics en question, le cadre de l'exercice de la profession au complet est en français (pratique du métier, aspects juridiques et institutionnels, échanges avec les collègues et la hiérarchie), même si une partie de l'activité de travail peut être réalisée ponctuellement en anglais ou en d'autres langues (celle de clients, par exemple) » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 72).

Le FLP exclut par ailleurs les publics strictement académiques.

Ce sont ces objectifs et contextes qui constituent les points communs du public en question et distinguent le FLP du FOS, axé sur l'acquisition par des non-natifs de compétences limitées et relevant de leur propre contexte professionnel, par et pour des « *tâches prédéfinies* ».

F. Mourlhon-Dallies (2008 : 77) propose ainsi un tableau permettant de visualiser les divergences et les points d'application communs entre, d'une part, le FLE, le FLS et le FLM (de haut en bas dans le tableau ci-dessous) et les différents usages de la langue (du général au professionnel, de gauche à droite), d'autre part. Ce tableau permet de synthétiser visuellement les différents éléments caractéristiques et distinctifs du FLP.

**Tableau des différents contextes d'enseignement du français
à des fins professionnelles**

	Hors préoccupation d'emploi → Enseignement généraliste de langue.	Préparant l'entrée sur le marché du travail → Français transversal aux domaines d'activité et aux postes de travail.	À l'intérieur d'un secteur d'activité : le domaine est précisé mais pas le poste de travail.	Dans un domaine donné et pour un poste de travail précis.
FLE (étrangers)		Français de la communication professionnelle (cf. <i>Français.com</i> ou le Certificat de Français Professionnel de la CCIP).	Français de spécialité (français du tourisme, français du droit, français scientifique et technique).	Français sur Objectif(s) Spécifique(s) : du français intervenant ponctuellement dans la pratique professionnelle (en France ou à l'étranger). Français Langue Professionnelle (déclinaison par métier) : cas particulier d'étrangers travaillant à l'étranger dans une entreprise française en français.
FLS (migrants)		Français pour l'insertion professionnelle (par exemple dans <i>Trait d'Union</i>).	Français Langue Professionnelle (déclinaison par branche) : - Publics d'étudiants en fin de cursus (école Boule) ; - de professionnels étrangers en complément de professionnalisation en France (médecine).	Français Langue Professionnelle (déclinaison par métier). Publics de migrants : - formés juste avant leur venue en France ; - ou sur place, une fois arrivés (GRETA). S'ils sont formés en entreprise dans le pays d'accueil → La seconde langue sur le lieu de travail (M. Grünhage-Monetti).
FLM (natifs)		Techniques d'expression (CV, entretien d'embauche, recherche de stage). Modules d'insertion professionnelle pour natifs en recherche d'emploi.	Français des disciplines « cours de français » dans les écoles professionnelles, pour les bacs pros, les formations d'apprentis.	Français Langue Professionnelle : - fin de cursus d'écoles professionnelles (écoles d'ingénieurs en informatique) ; - montée en compétences, évolution de carrière, maintien dans l'emploi.

3.7.2. Une approche pluridisciplinaire

Les objectifs des formations en FLP sont nécessairement doubles : formation en français et pour un secteur professionnel.

Or, si l'on n'attend pas du formateur en FLP qu'il soit enseignant d'une discipline autre que le français, ni formateur professionnel, c'est-à-dire qu'il possède la double compétence, il est toutefois nécessaire qu'il soit capable de repérer les logiques professionnelles en œuvre dans une branche professionnelle ou un métier, et qu'il soit à même de déterminer l'influence de ces éléments sur les productions/interactions. Pour cela, la démarche doit être pluridisciplinaire et ne pas relever uniquement d'une ingénierie de formation même solide.

La question du profil du formateur en FLP se pose alors. Nous avons déjà évoqué les problématiques didactiques posées par la mise en place de formations requérant des compétences ne relevant pas du domaine de spécialité de l'enseignant. Ajoutons cette définition, d'Andreas Klepp, des compétences attendues pour la conception d'une formation en langue professionnelle, citée par Grünhage-Monetti (2007 : 37) :

« awareness of the workplace context, capacity of analysing workplace communications and training needs, designing courses, knowledge of different approaches, ability to set up co-operations with the key actors at the workplace: learners, employers, vocational trainers, workers' representatives, and to act as communication consultant in the enterprise, last but not least didactic and methodological know-how as well as linguistic background ».

Le formateur, en dehors de ses compétences de conception d'une formation, doit donc non seulement acquérir une bonne connaissance du terrain (en l'occurrence de l'entreprise ou du lieu de travail), mais aussi des pratiques de la langue, et des implicites de la communication dans ce contexte ; en faire ressortir les genres de discours et actes de parole récurrents et spécifiques ; et collaborer avec les différents acteurs du milieu professionnel, afin de pouvoir mener une analyse des besoins et de la communication organisationnelle, pour pouvoir traduire ces résultats en une formation.

Il est alors nécessaire de mettre en place des outils qui servent d'aide aux concepteurs de formations en FLP (mais pas uniquement). L'analyse des discours et interactions, et la sociolinguistique, entre autres, sous-tendent donc les travaux sur le FLP et les notions développées sont marquées par les avancées récentes dans ces disciplines.

A titre d'exemples, voici deux éléments pris en compte lors de l'analyse précédant la mise en place d'une formation de FLP : l'articulation en pôles et en « zones », en tant que sous catégories permettant l'analyse.

Toujours selon Mourlhon-Dallies (2008), l'enseignement du FLP met à l'œuvre trois pôles. Le premier est centré sur les aspects langagiers et linguistiques, autour de la notion de discours professionnels ; le deuxième s'axe sur l'« *activité de travail* » et consiste en une analyse des dispositifs, rôles, échanges, responsabilités et hiérarchies, dans une optique transversale ; le troisième est le pôle « métier », connaissances acquises au contact des terrains et des acteurs. Ces pôles permettent de mettre « *en perspective les récurrences de formes linguistiques observées en situation professionnelle avec des modèles d'activités de travail (transversaux) et des modèles de pratiques professionnelles (situées)* ».

Le terme de « *pratiques professionnelles situées* » renvoie au modèle de l'activité de travail présenté par F. Mourlhon-Dallies (2007 : 12-31). Ce modèle permet d'identifier les différents espaces « *symboliques* » (en ce qu'il peut y avoir alternance ou chevauchement dans un même espace, en réalité) : la « *zone privative* » (sans échanges en face à face, ni téléphoniques, en huis-clos, mais la personne peut lire/écrire un e-mail, ou autre), la « *zone collaborative* », d'échanges avec des collègues et entre professionnels, et la « *zone client* », zone d'interaction de service. En ce qu'il identifie les différents espaces, ce modèle sert de grille dans laquelle les discours et tâches professionnels individuels ou en interaction vont s'intégrer.

Il ressort donc clairement de ces éléments que la conception d'une formation en FLP nécessite une analyse précise du poste donné, de l'activité de travail, des tâches, discours situés et situations de communication qui y sont associés, des interactions et interrelations, en amont et en aval, et ne constitue pas uniquement le passage en objectifs linguistiques et communicatifs d'analyses de la parole sur le lieu de travail.

Tout ce travail d'analyse permettra au formateur d'établir un référentiel de compétences et/ou une approche non pas individuelle mais basée sur la/les logique(s) d'exercice d'une profession. C'est, entre autres, la prise en compte plus ou moins large de ces différents champs dans la formation qui différencie le FLP du FOS (compétences partiellement prise en compte) ou du Français de spécialité (intégration des principaux aspects de chaque zone, en partant de la relation client vers la connaissance des différents postes).

3.7.3. Méthodologie

3.7.3.1. Contenus

La définition des contenus de la formation en FLP, comme nous l'avons vu précédemment, ne se limite pas à la transposition en contenus linguistiques des éléments ressortant de l'analyse de discours sur le lieu de travail.

Les contenus sont également déterminés par la démarche par branche ou par métier (cf. « Tableau des différents contextes d'enseignement du français à des fins professionnelles » présenté précédemment). Toutefois, on peut considérer avec Mourlhon-Dallies (2008 : 80) que

« la différence entre un programme de FLP décliné par branche et un programme de FLP décliné par métiers est somme toute légère : dans le premier cas, on insiste davantage sur toutes les interactions entre les différents acteurs du secteur, sur la connaissance du fonctionnement du domaine d'activité ; dans le second cas, on se focalise davantage sur la posture professionnelle requise au vu du dispositif d'ensemble, en n'hésitant pas à comparer avec ce qui se passe dans d'autres systèmes ou dans d'autres pays. L'approche est dans tous les cas profondément comparatiste avec un nécessaire décentrement du poste de travail ».

Que ce soit dans l'une ou l'autre des démarches, la connaissance par l'enseignant de l'ensemble du dispositif professionnel amené à interagir (le « *chainage de métiers représentatifs des dispositifs effectifs* ») est indispensable, car elle permet d'opérer de façon complète une définition des objectifs de la formation et une sélection des supports pédagogiques adaptés.

Le formateur doit être capable de « *penser les logiques professionnelles à l'œuvre [...] et identifier les raisonnements attendus à un poste de travail donné [...], les modes de présentation de l'information propre au domaine [...], les postures professionnelles* » (les variantes micro-culturelles entre postes au sein d'une même branche professionnelle, et interculturelles pour un même poste dans différents pays). C'est-à-dire de se centrer sur le dispositif de travail et non l'apprenant.

3.7.3.2. Démarche méthodologique

Du point de vue didactique, la formation est conçue comme un espace collectif et collaboratif, le plus proche possible du contexte professionnel, du fait de l'interdépendance du langage au

contexte d'action (Boutet/Maingueneau, 2005 : 15-47) et l'enseignement se fait dans une perspective actionnelle : on « dit pour faire ».

Il s'agit alors d'analyser et repérer les genres discursifs types, les contextes, les non-dits, le savoir-être dans un milieu professionnel, de manière à déterminer des « *cultures professionnelles* » (D'Iribarne : 1989).

Enfin, le lieu de formation et les tâches proposées en cours se veulent les plus semblables possible aux lieux et tâches du travail.

Ainsi, dans le contexte professionnel, il apparaît nécessaire de prendre en compte une compétence supplémentaire, celle de transcodage, qui vient ainsi s'ajouter aux 4 (compréhension de l'oral et de l'écrit, expression orale et écrite) ou 6 (interaction et médiation) compétences du *CECRL*. Il s'agit de la capacité à transmettre dans un autre mode de communication, un message reçu ou présenté sous une certaine forme, par exemple reformuler oralement le contenu d'un courrier électronique reçu. On ne lit pas un texte seulement pour viser sa compréhension, mais aussi dans une perspective de transmission d'informations, chaque document s'inscrivant dans un « *chaînage d'échanges* ». Il y a « *nécessité d'imaginer des formations qui amènent les étudiants à gérer des tâches en cascade, à prélever des données sous un format et à les restituer sous un autre, ce qui implique de jongler constamment entre plusieurs supports de communication en cours* » (Mourlhon-Dallies, 2007) et de ne plus penser la progression comme linéaire.

Par ailleurs, le FLP s'appuie sur la notion de multicanalité des échanges, c'est-à-dire sur les différents médias de transmission des informations (internet, messages sur répondeur, etc.) pour une profession. Cela induit pour le concepteur/formateur la mise en œuvre d'une analyse multimodale, par l'intermédiaire de films, d'enregistrements et d'analyses plus strictement linguistiques car son champ d'investigation est « *le recours au langage sur le lieu de travail, sous tous ses aspects* » (Mourlhon-Dallies, 2007 : 14). Cette notion, nouvelle en didactique des langues et des cultures, semble essentielle et paraît devoir intervenir dans la conception de formations en langue (étrangère, seconde ou maternelle) pour un public de professionnels ou semi-professionnels.

Enfin, la notion d'évaluation mérite une réflexion particulière dans une formation de FLP, pour les raisons évoquées précédemment de formation et rôle de l'enseignant, de similarité des tâches et échanges avec les interlocuteurs du contexte professionnel.

Le Français langue professionnelle semble bien constituer une voie de réflexion riche et d'actualité pour les formations ayant à traiter l'accès à la langue pour l'exercice d'une profession et la connaissance d'une branche professionnelle en contexte homoglotte, par des natifs débutant dans leur profession ou des non-francophones.

Les expériences renforceront sans doute le bienfondé de ces recherches et permettront de développer de nouveaux outils qui rendent plus homogènes les démarches de formations pour des contextes si divers.

A l'heure actuelle, les appellations associées à des formations portant sur la langue utilisée pour une DNL ou dans un contexte professionnel ne sont pas homogènes, ni fixées peut-être. Ce panorama a permis de situer la continuité épistémologique dans laquelle notre recherche s'inscrit. La prise en compte de la dimension lexicale de domaines de spécialisation, les travaux sur la lecture globale, la position centrale donnée à l'apprenant et ses besoins, et l'intégration des apports d'autres disciplines au champ de la didactique des langues (analyse des discours, textes et interactions, management interculturel, théories d'apprentissages et stratégies cognitives, entre autres) ont permis de faire évoluer les théories et les pratiques, guidées par les politiques linguistiques progressives et les contextes nationaux, communautaires et internationaux. Chacune de ces réflexions, coexistant parfois dans les pratiques, illustre la souvent difficile transposition didactique et les recoupements existant ou à faire entre didactiques des langues (maternelle, seconde et étrangère), mais aussi entre champs de recherche s'intéressant sous différents angles à un même objet.

En prenant en compte l'ensemble de ces domaines et contextes d'enseignement/apprentissage, il apparaît que ces axes de recherche en didactique des langues et des cultures déterminent des implications en termes de méthodologies d'enseignement et de pratiques de classes. La représentation de l'objet d'enseignement est à la fois déterminante et non figée. Elle est largement induite par les représentations de la langue et encore plus largement par les situations d'enseignement/apprentissage considérées. Nous nous sommes attachée (1^{re} partie – Terrain de la recherche) à présenter le lieu de notre recherche et l'objet d'enseignement tel qu'il est actuellement conçu et transposé en pratiques pédagogiques par l'équipe de FLE de l'IFP-School. Dans la continuité épistémologique où nous nous inscrivons, il s'agit également d'interroger les outils de disciplines connexes pouvant enrichir la description contextuelle de notre objet de recherche.

Chapitre 4 – Champ notionnel

L'objectif de notre recherche est de déterminer dans quelle mesure un cours de français destiné à des apprenants non-francophones peut intégrer des composantes issues des pratiques académiques professionnalisantes de l'école d'application dans laquelle ils effectuent leur formation scientifique et technique, et quels en sont alors les impacts sur les choix pédagogiques.

Cela repose sur trois postulats interdépendants :

- Il existe des pratiques académiques propres à un contexte d'enseignement donné.
- Ces pratiques académiques spécifiques nécessitent que l'acteur social mette en œuvre des activités langagières adaptées.
- Il est possible de transposer ces activités langagières « *situées*⁷⁹ » dans une classe de langue étrangère.

Comme nous l'avons vu, les recherches en didactique des langues et des cultures pour des publics « spécifiques » d'apprenants s'appuient sur celles menées dans d'autres disciplines sur ces problématiques d'utilisations des langues en contexte social.

4.1. Un contexte culturel spécifique

4.1.1. Des enseignants de « français scientifique et technique »

Dans la première partie de cette recherche, nous avons présenté des éléments factuels pour décrire notre terrain de recherche (école, supports des cours de français existant). Nous avons également intégré une part représentationnelle sur la langue, les pratiques, ainsi que les sciences et techniques, émettant l'hypothèse que les discours de l'équipe de français sur l'objet d'enseignement avaient des impacts et contribuaient donc à la description de l'existant de notre terrain de recherche. Ces représentations des enseignants de français se manifestent au travers de leurs pratiques actuelles, mais déterminent aussi, selon nous, la marge d'évolution de tels cours de français. En effet, pour une formation donnée, les besoins des apprenants et les objectifs peuvent être déterminés avec précision et pertinence, mais en dernière instance, le profil de l'enseignant, les moyens matériels et financiers disponibles, le

⁷⁹ Au sens de Mourlhon-Dallies (2007 : 12-31).

contexte institutionnel dans lequel il intervient et les volontés politiques influent fortement sur la formation. Peut-être faudrait-il alors intégrer la notion de contexte de formation, comme il existe un « contexte de communication » et s'inspirer de la réalité du terrain pour redéfinir les possibles.

4.1.2. Des interlocuteurs spécialistes

L'écart entre les pratiques de l'équipe de français de l'IFP-School et les recherches théoriques sur l'enseignement du français pour des publics spécifiques est évident. Notre parti pris dans cette recherche n'est pas seulement de présenter des éléments complémentaires d'analyse et de description d'un objet d'enseignement, mais également de définir des facteurs déterminant leur pertinence au regard du contexte dans lequel il s'inscrit.

Dans cet établissement, la nécessité d'un cours de français pour les élèves non-francophones de l'école n'est remise en question ni au niveau institutionnel, ni par les enseignants de français. La question est alors de savoir comment ce cours pourrait intégrer davantage les avancées théoriques de la didactique des langues et des cultures. Rappelons que l'école propose des formations professionnalisantes scientifiques et techniques et entretient des liens forts avec l'industrie. Les enseignants de français, de leur côté, évoquent dans leurs réponses à notre questionnaire leur méconnaissance de ces champs disciplinaires et du monde de l'entreprise.

4.1.3. Un contexte académique et professionnalisant

Au-delà du factuel, il s'est alors agi de dégager des références théoriques permettant d'analyser plus en profondeur notre contexte, une école d'application, pour que les éléments ressortant de l'analyse permettent une description de cette communauté « étrangère » qui soit utile à la didactique des langues et des cultures.

Avec Filliettaz (2005 : 7), on peut estimer que trois axes peuvent être choisis pour l'analyse d'un contexte social donné d'utilisation des langues (en l'occurrence un contexte professionnel) en fonction des champs disciplinaires des analystes :

- « les *situations de travail*, comme points de rencontre entre praticiens et chercheurs, et comme lieux de mise en œuvre de l'interdisciplinarité ;
- l'*action*, comme l'une des problématiques constitutives des sciences sociales, et comme unité d'analyse de la présence humaine dans les lieux de travail ;

- le *discours* enfin, en tant que processus de médiation et comme instrument de planification, d'évaluation ou de reconfiguration des actions en situation de travail ».

Nous nous plaçons partiellement dans ces trois axes, considérant que le discours est suscité par l'action en situations sociales (académiques pour notre recherche) et la communication intimement liée aux « *logiques opératoires* » (Filliettaz, 2005 : 5) en œuvre au sein d'un groupe social.

4.1.4. Un groupe social

Sans nous engager dans un débat sur le « *culturalisme*⁸⁰ » qui dépasse nos compétences de didacticienne des langues, il nous semble légitime de s'intéresser au contexte d'utilisation sociale d'une langue, de logiques acquises par l'expérience collective, et partagées par les interlocuteurs appartenant à un groupe social donné. Cela ne remet pas en question la possibilité de chaque individu de ce groupe social de négocier, rejeter une « logique » ou en proposer d'autres.

Il nous a paru déterminant de nous intéresser aux éléments partagés par les interlocuteurs de l'IFP-School, c'est-à-dire :

« Ce sur quoi la communauté essaie de se mettre d'accord en créant une régulation et en la « négociant », c'est aussi un sens de l'action sociale. [...] Créer des règles de comportement, c'est donner un sens aux objets traités (faste ou néfaste, moral ou immoral, beau ou laid, efficace ou inefficace). Créer des règles de relations, c'est donner un sens à l'espace social. »
(Reynaud, 1989 : 208⁸¹)

Cette observation des règles de comportement et de relations, dans un espace social, ainsi que du sens donné aux objets, dans une perspective dynamique, relève de différentes disciplines étudiant l'être humain en tant qu'acteur social⁸². Les termes utilisés pour qualifier ces objets d'étude, centrés sur l'individu appartenant à un groupe (social, familial, culturel, etc.), sont donc variés. On peut parler, sans être exhaustive, de comportements, d'enjeux psychiques, d'*habitus*⁸³, de routinisation, d'identité, de tradition, d'évidences partagées, d'implicites, de système de représentations voire de culture partagée⁸⁴.

Quelle que soit la terminologie associée, et donc la discipline de référence, tous admettent qu'il existe des modes de relation privilégiés, des références communes, des « logiques

⁸⁰ D'Iribarne, 2008 : 130 ss, par exemple.

⁸¹ Cité par D'Iribarne, 2008 : 131.

⁸² Entre autres psychanalyse, psychologie, sociologie, ethnologie, anthropologie, sociolinguistique, ethno-linguistique.

⁸³ Avec Bourdieu.

⁸⁴ Avec Galisson & André, 1998 : 6.

opératoires » conscientes ou non, dynamiques et relevant à la fois d'une norme et de variations acceptables de cette norme pour les interlocuteurs du groupe social en question. Le parallèle avec la langue et ses actualisations, sociales et individuelles, est évident :

« Ce qui assure la stabilité de ces règles [...], ce sont les stratégies des acteurs qui les utilisent et les construisent⁸⁵ » (Reynaud (1989 : 31).

Des individus de nationalités et cultures diverses peuvent composer ce groupe social, qui partage une culture commune, co-construite et complémentaire, comme l'explique cet anthropologue :

« Dans sa remarquable analyse de la civilisation hellénistique, F. Chamoux⁸⁶ fait une minutieuse description de tous ces étrangers composant les cités grecques. La liste est impressionnante et, outre les commerçants *stricto sensu*, fait état des réfugiés politiques, des mercenaires, des artistes divers, des philosophes et des savants, des acteurs dionysiaques aussi, qui tous contribuent « à développer dans les esprits le sentiment d'une culture commune et d'une solidarité ethnique entre cités » ; circulation des hommes qui, allant de communautés en communautés, établit entre celles-ci une forte liaison non institutionnelle, favorise en son sens le plus fort une culture commune » (Maffesoli, 1998 : 99).

Dans l'optique de notre recherche, le « groupe social » considéré est marqué à la fois par son unité de lieu (l'IFP-School) et sa proximité avec un secteur professionnel international. Ces deux composantes, imbriquées et communes aux interlocuteurs institutionnels, ne le sont que partiellement pour les élèves non-francophones de l'école. S'ils font partie d'un groupe professionnel dépassant les frontières nationales (ingénieurs dans l'industrie de l'énergie et des transports), ils ont choisi d'effectuer leurs études en français et en France. On ne peut donc pas exclure que ces études professionnalisantes soient au moins en partie conçues par leurs interlocuteurs à l'école comme se faisant « à la française ».

Dans tous les cas, nous nous trouvons, en tant que chercheure en didactique des langues et des cultures, dans une situation comparable à celle d'un ethnologue. Il s'agit en effet d'observer et de décrire un groupe social méconnu, partageant des réseaux de représentations académiques et professionnelles, avec des outils d'observation et d'analyse les moins subjectifs possibles, et les plus décentrés de notre propre réseau de représentations.

Il s'agit donc d'appréhender les systèmes de représentations des individus, à la fois dans ce qu'ils ont de commun et de varié, mais aussi comme ayant une influence sur la manière d'interagir et de communiquer entre eux, au sein d'un groupe social donné.

⁸⁵ Cité par D'Iribarne 2008 : 131.

⁸⁶ Chamoux, 1981.

4.1.5. L'expérience de l'altérité

L'objectif pour le didacticien est en partie personnel. Il s'agit de faire l'« *expérience de l'altérité*⁸⁷ », et de :

« se découvrir soi-même dans son identité, prendre conscience de sa culture, de ses valeurs, modèles, aspirations qui sont solidaires aux diverses appartenances qui constituent un individu » (Salengros-Iguenane, 2010 : 111).

L'enjeu pour le chercheur est aussi interculturel, dans une démarche de :

« conscientisation du rôle de la culture dans l'interaction, la communication. Il sera nécessaire, pour l'[individu], de se décentrer, de se mettre à la place de l'autre, de coopérer et de comprendre comment l'autre perçoit la réalité et comment l'autre le perçoit lui-même. En somme, relativiser ses propres certitudes semble souvent aider à accepter l'ambiguïté de certaines situations et de certains concepts relevant d'une culture différente (de Carlo, 1998 : 44). » (Salengros-Iguenane, 2010 : 110).

Cette conscientisation est une aide pour dépasser ses propres filtres, dans l'objectif, pour notre recherche, d'observer et de décrire le contexte autour duquel se réunit un groupe social donné et les « *logiques opératoires* » qui sous-tendent partiellement les activités et relations de ses membres.

Cette approche interculturelle repose sur des outils permettant une « décentration », qui n'est bien entendu pas spontanée, et des démarches ethnographiques⁸⁸ comme l'observation participante et l'entretien nous ont paru pertinentes pour notre recherche.

La technique d'entretien est présentée « *comme un dispositif technique visant à produire un discours traduisant un certain nombre de faits psychologiques et sociaux* » (Blanchet, 2006 : 23).

L'observation participante, quant à elle, confèrerait « *de l'authenticité à la relation entre observateurs et observés, ceux-ci étant souvent conduits, dans une relation dialectique d'échanges, à une appropriation intellectuelle de leur propre pratique* » (Delaporte, 1993 : 337). Cette « *participation aux activités des gens* » (*ibid.*) est aussi « *l'épreuve du réel auquel*

⁸⁷ Beaud et Weber parlent d' « étrangeté » (2003 : 46).

⁸⁸ « C. Lévi-Strauss (1958) a définitivement assigné à l'ethnologue la tâche de la collecte des données, à l'ethnologie celle d'en élaborer la matière à l'échelle de sociétés particulières [...]. Ainsi l'ethnographie intervient-elle dans la première étape du travail anthropologique, celle du « terrain », de telle manière que quand on parle de « méthode ethnographique », on vise l'ensemble des méthodes empiriques – ou des recettes – grâce auxquelles, en situation d'enquête, l'ethnologie établit entre son terrain et lui la relation scientifiquement la plus rentable. » (Bonte et Izard, 1991 : 470).

une curiosité préprogrammée [une problématique initiale de recherche] *est soumise* » (Olivier de Sardan, 2003 : 33)⁸⁹ :

« L'observation n'est pas le coloriage d'un dessin préalablement tracé [...]. Toute la compétence du chercheur de terrain est de pouvoir observer ce à quoi il n'était pas préparé (alors que l'on sait combien forte est la propension ordinaire à ne découvrir que ce à quoi l'on s'attend) et d'être en mesure de produire les données qui l'obligeront à modifier ses propres hypothèses. L'enquête de terrain doit se donner pour tâche de faire mentir le proverbe bambara "l'étranger ne voit que ce qu'il connaît déjà". » (*ibid.*).

L'observation participante pourrait être décomposée en deux genres de situations, l'une où le chercheur serait davantage « *témoin* » et l'autre plus « *co-acteur* » :

« Si les observations et interactions sont consignées, elles se transforment en *données et corpus*. Sinon, elles n'en jouent pas moins un rôle, qui est de l'ordre de l'*imprégnation*. » (*ibid.* : 32)

Dans le premier cas, les données sont considérées comme des « *traces objectivées de "morceaux de réel" tels qu'ils ont été sélectionnés et perçus par le chercheur* ». Dans le second, le chercheur « *rencontre les acteurs locaux en situation quotidienne, dans le monde de leur "attitude naturelle"* ». Ce dont il s'imprègne alors, consciemment ou non, va « *structurer en partie ses interprétations, à une étape ou l'autre du processus de recherche, que ce soit pendant le travail de terrain, lors du dépouillement des corpus ou quand vient l'heure de rédiger* » (*ibid.* pp.33 ss).

D'une manière générale, l'observation participante sous ses différentes formes et en association avec d'autres techniques d'enquêtes plus distanciées, comme l'entretien, sont considérées comme des outils d'observation limitant la tendance inévitable à interpréter à partir de sa seule expérience, l'« *ethnocentrisme* ».

Nous attacherons dans cette recherche à analyser les pratiques académiques, en termes de tâches énoncées par les acteurs et observées, de critères explicites d'évaluation académique, de représentations sur ces tâches, ainsi que les compétences et objets qu'elles mobilisent. L'ensemble nous paraît circonscrire ce que l'on pourrait appeler une « *culture* », relativement stable, partagée par un groupe social, voire une co-mobilisation contextuelle de « *cultures individuelles* » multiples et non figées. Selon Maffesoli (1998 : 98), les groupes sociaux seraient en effet caractérisés par leur « *polyculturalisme* ».

⁸⁹ Ce que nous avons vérifié, cf. 3^e partie – Vers une évolution des pratiques.

Ces apports théoriques d'autres disciplines s'intéressant à l'activité humaine et aux représentations partagées par un groupe social (cultures et évidences partagées) et ces outils, issus de l'ethnologie (observation participante, immersion), nous ont donc paru tout à fait pertinents pour passer de la présentation factuelle d'un terrain de recherche à *une* description du contexte social dans lequel des individus interagissent. Comme nous le verrons, ces éléments ont été déterminants pour la délimitation de notre objet de recherche.

4.2. Des pratiques spécifiques

4.2.1. Un axe pluridisciplinaire d'analyse

D'une manière générale, les enquêtes ethnographiques peuvent cibler des représentations, des pratiques ou les deux. Nous nous situons bien entendu dans le troisième cas. Les questionnaires adressés aux élèves non-francophones de l'école ainsi que les entretiens avec des responsables de l'école⁹⁰ « visent la connaissance d'un *systeme* pratique (les pratiques elles-mêmes et ce qui les relie : idéologies, symboles, etc.) ». Ils sont donc « centrés d'une part sur les conceptions des acteurs et d'autre part sur les descriptions des pratiques » et ont pour objectif principal de faire « émerger la logique de la tâche telle que la perçoit l'opérateur » (Blanchet, 2006 : 33 ss). A l'IFP-School, le recueil de discours d'acteurs des formations scientifiques et techniques a pour objectif de permettre cette décentration pour effectuer une description en termes de pratiques effectives et de tâches académiques et professionnalisantes situées⁹¹.

Nous illustrerons l'écart évident et déjà mentionné entre l'identification de tâches et les pratiques. Cependant, précisons d'ores et déjà que les typologies que nous proposerons ne sont pas conçues comme étant normatives : elles sont descriptives, non closes et dynamiques, basées sur les discours des « opérateurs » à un moment donné. Il nous a tout de même semblé indispensable de ne pas basculer dans un relativisme extrême dans la perspective de proposer des éléments pouvant être utiles à une formation de français pour les élèves non-francophones de l'école.

⁹⁰ Cf. 3^e partie – Vers une évolution des pratiques. Notons d'ailleurs que les enseignants de français de l'école évoquent aussi, nous l'avons vu, une tension entre ce qu'ils ressentent comme une *doxa* et leurs pratiques, ou leurs représentations de l'objet d'enseignement.

⁹¹ Cf. 3^e partie – Vers une évolution des pratiques.

Pour faire un parallèle avec la sociologie des professions⁹², notre description du terrain de recherche se propose d'intégrer plusieurs dimensions pour réduire les tensions évoquées :

« L'objet profession s'établit au croisement de quatre dimensions d'investigation et de théorisation : une analyse microsociologique de l'activité productive individuelle telle qu'elle est enveloppée dans un profil identifiable ; une analyse structurale ou interactionniste des relations qu'entretient le membre d'un groupe professionnel avec ses pairs et avec ses concurrents, dans la profession et dans les professions voisines ; une analyse socioéconomique des caractéristiques du travail, qui dote celui-ci de contenus fonctionnels, issus de la segmentation spécialisante des tâches et des savoirs requis pour les réaliser, et d'un système de cotation ancré dans les conventions taxinomiques d'un répertoire classificatoire, et dont les termes varient dans le temps et l'espace ; une analyse institutionnaliste, et systémique, de la contribution de l'organisation des rapports de travail à la structuration de la totalité sociale » (Menger, 2003 : 2).

Cette dernière composante n'a pas été traitée dans notre recherche, mais nous avons opéré une analyse à l'échelle des profils d'élèves, des situations de communication et des tâches académiques situées.

La sociologie des professions ne rejoint que partiellement notre problématique, cependant certains axes d'analyse nous ont semblé adaptés à notre public. Le travail est perçu comme un champ incluant mais dépassant « *l'identification et la classification des tâches requises par telle ou telle place dans la division sociale du travail* », pour délimiter des « *dynamiques de professionnalisation ou de déprofessionnalisation, [...] des mécanismes institutionnels de contrôle [...], des codes déontologiques, des formes de responsabilité collective* ». Sa description impose de prendre en compte « *des identités sociales* » (celles de l'individu au travail, de l'activité, du groupe)⁹³.

Nous avons également pris le parti d'intégrer autant que possible les logiques des acteurs des formations observées et analysées. Il est ressorti très clairement des entretiens que leur culture professionnelle influençait largement à la fois les contenus des enseignements, les attentes en situations d'évaluation académique et les systèmes représentationnels des responsables de l'école.

Enfin, cette approche disciplinaire, comme celle de l'ethnologie ou celle des didactiques professionnelles, rejoint les catégories par *tâche* effectuée spontanément par responsables que

⁹² L'appellation est en concurrence depuis les années 1970 avec celle de « sociologie du travail » (Dubar *in* Menger, 2003). Au vu des dernières publications, peut-être n'est-ce qu'une orientation sur les professions (influence de la sociologie américaine) qui est marquée par ce terme. Il était jusqu'alors de tradition en France de s'intéresser aux situations et pratiques de travail « comme l'expression directe de purs rapports conflictuels de classes » (Menger, 2003 : 24).

⁹³ Menger, 2003 : 3.

nous avons interrogés, professionnels de l'enseignement, mais d'abord de l'industrie. Le terme de tâche n'est d'ailleurs pas sans écho en didactique des langues et des cultures. Cette catégorisation commune et une problématique similaire de prise en compte de l'actualisation pratique individuelle des tâches nous ont donc guidée dans notre description et l'analyse des situations académiques et professionnalisantes dans lesquelles les élèves de l'école interagissent.

4.2.2. Des termes polysémiques

4.2.2.1. Les tâches

En didactique des langues, il ne semble pas y avoir d'homogénéité sur les définitions associées au terme de « tâche », peut-être du fait de sa polysémie. On trouve dans la littérature deux grands groupes de définitions.

D'une part, elles renvoient à une activité de classe, en structurant d'autres :

« C'est pourquoi nous proposons de distinguer les « micro-tâches » qui consistent à faire travailler certains aspects précis de la langue et les « macro-tâches » qui correspondent à un projet d'apprentissage global au cours duquel les apprenants sont amenés à traiter de l'information écrite ou orale en L2 pour construire un objet de sens écrit ou oral » (Guichon, 2006 : 54).

Ce genre de définition est extrêmement fréquent à la fois dans la littérature consacrée à la didactique du FLE, dans les pratiques de classes, les manuels de langue et les référentiels pour l'évaluation.

D'autre part, il existe des définitions plus ou moins proches d'une approche sociologique de la communication :

« La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (CECRL, 2004 : 5),

« Mettre en œuvre une approche actionnelle, c'est proposer aux apprenants des tâches ancrées dans la vie réelle, des tâches construites autour d'un objectif clairement défini et demandant

une action ou une co-action au sein d'interactions sociales qui déterminent largement l'action ou la co-action. [...] C'est dépasser la simulation quelle qu'elle soit, c'est permettre à l'apprenant de développer de réelles compétences actionnelles et communicatives en prenant en compte l'aspect essentiel : le contexte social qui détermine toute action de communication » (Lions-Oliveri et Liria, 2009 : 283).

Cette hétérogénéité peut provenir d'une certaine difficulté à cerner les contenus langagiers mobilisés :

« Il est à craindre en outre que la focalisation sur les tâches conduise à une introduction aléatoire des contenus linguistiques, en fonction des nécessités du moment, et non selon une logique réfléchie » (Chini, 2008 : 10).

Elle peut s'expliquer aussi par la complexité qu'il y a à appréhender un nouvel objet, relevant jusqu'alors d'autres champs de recherche, et qui dans la pratique peut s'illustrer par un attachement exagéré à ce que l'on connaît, à ce que l'on maîtrise (la langue). S'il est difficile de délimiter des tâches socialement ancrées, cela l'est encore davantage pour des non spécialistes, qui ne disposent pas d'outil d'analyse. Cela a un impact jusque dans les dénominations de ces tâches, qui ne sont pas harmonisées.

Or le secteur de la recherche en didactique des langues et cultures pour des publics non-francophones « spécifiques » force à remettre en question la représentation de l'objet d'enseignement qui existait jusqu'à récemment :

« En évoquant implicitement un environnement technique particulier, des situations non entièrement prédéterminées, et des tâches collaboratives, le « français compétence professionnelle » semble ouvrir la porte à une vision non *linguistico-centrée* de la compétence langagière, c'est-à-dire non basée sur la constitution d'un *répertoire* censé être nécessaire pour effectuer telle ou telle tâche professionnelle » (Matthey, 2008).

Ces nouvelles facettes de l'objet d'enseignement, compris comme contextualisé, dépassent bien sûr les publics dits « spécifiques », mais le fait de travailler avec des professionnels, des scientifiques, des élèves d'écoles d'ingénieurs ou des étudiants permet de voir clairement ses implications. La décentration n'est certainement pas aussi évidente pour le français général, sans que l'on puisse considérer pour autant que « ce » français ne soit pas contextualisable aussi...

Entre l'enthousiasme qu'il peut y avoir à se trouver en position d'enquêteur, le risque possible de « ne voir que ce que l'on connaît déjà⁹⁴ » et la nécessité de faire évoluer sa représentation de l'objet d'enseignement, il ne peut qu'y avoir tension.

Dans une approche décentrée de nos représentations de didacticiens et d'enseignants de langues sur une catégorisation par tâche, il nous faut bien constater que la notion de « tâche de classe » ou de « tâche langagière » est loin d'être transversale, voire est strictement limitée au métier d'enseignant de langue⁹⁵. Pour ne faire référence qu'aux disciplines dont nous nous sommes inspirée, en ethnologie comme en sociologie du travail et dans les référentiels professionnels⁹⁶, les tâches sont en tension avec les pratiques, elles sont langagières, certes, mais parce qu'elles ont des fonctions sociales.

Pour les professions, des référentiels sont élaborés (et en construction), et permettent l'étude de la définition officielle de l'activité pour « *accéder au faisceau de tâches qui définit le poste de travail [...] étant donné les missions qui leur sont confiées* » et saisir « *le faisceau de contraintes* » de ces tâches (Avril, Cartier, Serre, 2010 : 23).

Les « *missions* » comme les contraintes sont donc très essentiellement institutionnelles et contextuelles, elles déterminent en partie les tâches à effectuer et les modes de réalisation « attendus » et « acceptables »⁹⁷ au sein du groupe professionnel considéré.

Il nous semble tout à fait possible et pertinent d'effectuer l'observation et l'analyse de ces missions, contraintes et tâches dans le contexte académique et professionnalisant qui constitue notre terrain de recherche, bien qu'il n'existe pas de référentiel du « métier » d'étudiant à notre connaissance. Cette absence de définition officielle des tâches attendues d'un élève ingénieur dans un établissement français justifie par contre notre démarche d'enquête (questionnaires, observation participante, entretiens, immersion)⁹⁸.

La notion de « tâche à fonction sociale », en l'occurrence académique, mais aussi professionnelle, du fait de notre terrain, a donc retenu toute notre attention. Elle est à la fois impliquée par notre problématique et déterminante pour les axes didactiques et pédagogiques que nous proposerons.

⁹⁴ Pour reprendre le proverbe bambara cité plus haut.

⁹⁵ Et aucun des tests de niveau de français en cours ne prend en compte une autre définition que celle de « tâche langagière ».

⁹⁶ Fiches ROME, catégories socio-professionnelles de l'INSEE, classification nationale des professions (Canadienne), etc.

⁹⁷ Donc également la marge tolérée ou souhaitée d'individualisation de la réalisation d'une tâche.

⁹⁸ Cf. Chapitre 6 (et 7).

4.2.2.2. Les compétences

Si l'on considère que l'identification des « missions », « tâches » et « contraintes » d'effectuation de ces tâches est une étape majeure de la compréhension de notre public, il va de soi que cela a des répercussions sur la notion de compétence associée.

Du côté de la didactique des langues et de l'enseignement du français, on constate la même diversité d'utilisations de ce concept, de la plus langagière (compétence de réception de l'oral, par exemple) à la plus pragmatique (« s'informer sur la location d'un appartement »⁹⁹).

Avant d'être langagières, les compétences sont à notre avis plurielles. Il manque peut-être des termes en français pour l'exprimer, mais reprenant ceux de la *National Post-secondary Education cooperative*¹⁰⁰, nous pourrions dire qu'elles sont une combinaison de « *skills, abilities and knowledges needed to perform a specific task* »¹⁰¹.

Elles sont mobilisables pour une tâche, associées à une actualisation stratégique individuelle qui s'illustre dans une pratique personnelle. Nous pensons avec Bouclet (2010 : 3) que « *la compétence se construit dans, par et pour l'action. L'émergence de la compétence, son existence même, et sa mise en œuvre, ne sont pas dissociables de l'action* ». En soulignant bien que les compétences sont mobilisées ou non, en fonction d'un choix individuel.

Enfin, les compétences sont non figées, ni par un mode unique de combinaison, ou de mobilisation, ni dans leur maîtrise : on peut être plus ou moins compétent pour une tâche donnée sans être pour autant incompetent. Cela nous semble faire écho à la notion de « *compétences partielles* »¹⁰², dans son sens le plus valorisant : nous ne sommes pas résumables à un ensemble de compétences fixes, que ce soit professionnellement, académiquement, culturellement, personnellement¹⁰³ ou langagièrement parlant.

Les compétences partielles en tant qu'ensembles de compétences mobilisables et en (co-) construction intègrent la (les) compétence(s) langagière(s). Elles constituent :

⁹⁹ *Alter Ego 4*, Hachette livre, 2007, p.5.

¹⁰⁰ Programmes d'éducation post-secondaire américains, 2001, cité par Bouclet (2010 : 4).

¹⁰¹ Compétences, facultés et connaissances nécessaires pour effectuer une tâche donnée (notre traduction). Sans être spécialiste de la traduction, on ne peut que constater la polysémie en français de « compétences » (en anglais *skills* et *abilities* pour ce contexte), mais aussi l'ambivalence d'une traduction de *perform* (effectuer, accomplir, réaliser ?) ou de *specific* (donné, spécifique ?).

¹⁰² Nous renvoyons pour ce point à la rétrospective de Matthey (2008), qui nous semble à la fois intéressante et riche de perspectives.

¹⁰³ Y compris les compétences stratégiques, d'évitement, d'interprétation, de construction de sens en interaction avec le contexte (environnement et interlocuteurs), etc.

« la faculté d’agir avec autrui (donc de communiquer) *malgré un niveau minimal en français*. Etant entendu que le but n’est pas de confiner l’apprenant à ce niveau minimal, mais qu’il ne s’agit pas non plus de lui donner des « connaissances de base » en français, en considérant qu’il s’agit d’un préalable nécessaire » (Matthey, 2008 : 43).

Comme chacun l’a expérimenté, il est possible d’interagir dans un contexte exolingue, justement *parce que* la tâche sociale est située dans un contexte social, et grâce à d’autres compétences que les seules compétences langagières, bien que cela puisse parfois être frustrant, imparfait, inefficace par rapport au but recherché. Il est tout aussi possible pour un non spécialiste des sciences de « participer à une conférence scientifique » donnée dans sa langue (pour citer une tâche), en mobilisant ses compétences langagières et stratégiques, et certaines de ses compétences partielles en sciences (avec les mêmes éventuels sentiments de frustration).

Il nous semble alors que l’objectif pour l’enseignant de français est de contribuer, dans un processus, à la construction de compétences langagières mobilisées par des non-francophones pour des tâches sociales effectuées en français. Ce processus est nécessairement « réfléchi » et la sélection de contenus non « aléatoire ¹⁰⁴ » si l’on prend en considération la fonction sociale des tâches et que l’on intègre la relativisation de la prédominance de « la langue » apportée par la notion de compétences partielles complémentaires.

4.3. Des discours situés

4.3.1. Un corpus large

A l’aide des outils ethnographiques présentés précédemment, nous avons collecté pour notre recherche deux grands ensembles de discours : les « discours *sur* » et les « discours *de* ». Il s’agit :

- d’une part, de discours des acteurs des formations scientifiques et techniques (élèves non-francophones, responsables de l’école) et de ceux des enseignants de français, ces discours portant *sur* les pratiques et besoins ;
- d’autre part de discours mobilisés dans les supports de cours de « français scientifique et technique » de l’école, et dans les situations de communication orales et écrites pour les tâches académiques et professionnalisantes définies.

¹⁰⁴ Pour reprendre les termes de Chini (2008 :10) cités précédemment.

Ces ensembles de discours ont été rassemblés dans des objectifs différents et complémentaires pour notre problématique.

Les supports de cours analysés ont permis de faire un état des lieux des pratiques effectives des enseignants de « français scientifique et technique » à un moment donné¹⁰⁵. Les questionnaires qui leur ont été adressés visaient à délimiter des représentations sur leurs pratiques (objectifs, contenus, répartitions des activités langagières, compétences professionnelles)¹⁰⁶. Il s'agit dans une certaine mesure d'une prise en compte de l'existant et du potentiel de transposition des avancées théoriques du domaine dans la classe.

Les questionnaires pour les élèves non-francophones ont été, quant à eux, conçus avec pour objectif majeur de faire ressortir les difficultés et besoins exprimés. Ils permettront aussi de faire émerger des représentations, notamment sur leurs interlocuteurs dans le cadre académique : les autres élèves, les enseignants des cycles francophones, les intervenants extérieurs. Les besoins émergents seront croisés avec ceux exprimés, lors des entretiens, par les directeurs des cycles francophones et le Responsable du développement de l'école. Ces interlocuteurs institutionnels seront interrogés sur deux axes : leurs attentes vis-à-vis des élèves, et leur vision sur l'école et leur cycle (le cas échéant)¹⁰⁷.

Du fait de notre problématique, cette triangulation des données issues des discours des interlocuteurs (élèves et responsables) de l'école sur les tâches à fonction académique qu'ils effectuent ensemble et la traduction de ces tâches par les enseignants de « français scientifique et technique » nous a paru essentielle. L'analyse de ces données nécessitera de mettre en œuvre différents outils d'analyse des contenus.

Enfin, des documents directement issus des pratiques des enseignants de français, enseignants et intervenants scientifiques et techniques et élèves, ont été collectés, qu'il s'agisse des supports de cours de « français scientifique et technique », des enregistrements d'échanges oraux ou de documents écrits issus des tâches académiques. Ces documents seront analysés également pour mettre en regard les discours *sur* et les pratiques effectives.

Le corpus constitué pour notre recherche rassemble donc un certain nombre de « documents ». La définition de « document ethnographique » par Bonte et Izard (1991 : 475)

¹⁰⁵ Cf. 1^{re} partie – Contexte de la recherche.

¹⁰⁶ *Idem.*

¹⁰⁷ Cf. 3^e partie – Vers une évolution des pratiques.

nous semble intéressante et présente l'avantage de pouvoir regrouper les éléments de ce corpus sous un même terme :

« Sous la forme du fait auquel il se réfère, il préexiste à l'enquête ; en tant que document, il est « créé » par l'interrogation qui l'a suscité et l'opération qui l'a isolé d'une pratique pour le promouvoir en instrument de connaissance ».

« Son contenu existe indépendamment de l'observation qui le constitue en témoignage mais il n'accède à la dignité de document ethnographique que pour autant que l'ethnologie est capable de l'utiliser comme *indice*, c'est-à-dire de le rendre à la fois intelligible et significatif au moyen de la question qui lui est posée ».

L'ensemble des « documents ethnographiques » collectés fera donc l'objet d'une analyse croisée, pour observer les « *indices* » propres à orienter des propositions de typologies par tâche académique et professionnalisante, et d'activités pédagogiques à l'échelle de la classe, ainsi que des impacts possibles en termes de formation continue de formateurs.

4.3.2. Une analyse thématique

Les questionnaires et entretiens sont conçus thématiquement, ce qui permettra une analyse à la fois linéaire et transversale des réponses. Les thèmes induits par les questions et ceux abordés de manière récurrente par les répondants feront dans tous les cas l'objet d'une analyse qualitative (en raison du nombre de personnes interrogées). Nous privilégierons, du fait de notre problématique les thèmes en rapport avec les tâches et activités académiques des élèves, la vision de la langue, les sentiments évoqués et les éléments pouvant relever d'une culture partagée par ce groupe social.

Occurrences et contexte immédiat

Nous fondant sur la grammaire des textes et des dialogues (Moirand, 1990), une place particulière sera faite à l'observation des opérations de référence et co-référence, non seulement au niveau des termes en eux-mêmes mais aussi sur le plan de la cohésion et de la progression thématique. Les occurrences relevées seront contextualisées aussi souvent que possible avec les termes les suivant ou les précédant immédiatement, de façon à observer non seulement le sujet développé mais aussi sa caractérisation, dans le co-texte, par l'interlocuteur et/ou les interlocuteurs.

Implicites et culture partagée

Compte tenu de la communication interdisciplinaire que notre recherche propose de mettre en œuvre, il importe également d'observer dans les discours des élèves, des responsables institutionnels, des enseignants de français, ce qui relève des évidences partagées au sein de chacun de ces groupes, ce qui « va de soi ».

Il s'agira donc de s'intéresser aux référents considérés comme évidents pour un groupe donné, ainsi que des éléments de la « *logique ordinaire* » de chacun, à savoir ce qui :

« permet de réduire la part du verbal « exprimé » (ce qu'on appelle parfois **l'implicite** : il peut être d'ordre situationnel ou culturel mais il est également inscrit dans la linguistique) » (Moirand, 1990 : 124).

Certains de ces implicites sont communs à un groupe, d'autres sont propres à un individu, comme le rappelle Aden (2006 : 111) :

« Tout sujet est inscrit dans un "*imaginaire social*", réseau de significations propres à une évolution socio-historique, tout sujet est ainsi affilié à différents groupes sociaux qui constituent une "*matrice sociale*", un environnement culturel symbolique dans lequel il se situe par rapport aux autres et à la société. La représentation qu'il se fait de lui-même dans son environnement social constitue son "*identité sociale subjective*". »

Une attention particulière devra donc être portée à cette marge, afin de ne pas généraliser des logiques et propos individuels, mais aussi de mesurer ce qui dans le discours de l'un peut trouver écho dans celui de l'autre (y compris au sens bakhtinien).

4.3.3. Une analyse sociopragmatique

Ancrage personnel

Pour tous les « documents ethnographiques » mettant en œuvre un « discours *sur* », il sera par ailleurs indispensable de mener une analyse sur la prise en charge par l'énonciateur des « embrayeurs » dans son discours. Nous observerons le nombre d'occurrences des différentes « personnes » et étudierons les implications que cela a sur la répartition énonciateur/co-énonciateur(s) ainsi que sur les « catégorisations » des personnes et les interactions.

« En employant *je* ou *tu*, en se les réappropriant, chaque énonciateur se pose comme énonciateur et mobilise à son profit le système de la langue. C'est là un point essentiel : *je* et *tu* ne sont pas simplement des signes linguistiques d'un type particulier, à savoir des embrayeurs, ils sont avant tout des opérateurs de conversion de la *langue* en *discours*. En tant que morphèmes grammaticaux référentiellement « vides » ils appartiennent à la *langue*, mais en tant que signes inscrits dans une énonciation unique ils réfèrent en marquant qu'un sujet

s'empare du système et ouvre un rapport réversible à quelqu'un qu'il pose comme son allocataire » (Maingueneau, 1999 : 33).

Même si la relation « je ↔ tu, ici, maintenant » est la « *clé de voûte de toute l'activité discursive* » (Maingueneau, 1999 : 33), les déictiques (spatiaux et temporels) ne feront que ponctuellement l'objet d'une analyse, étant donné que nous avons collecté ces documents dans une même période et un même espace. Ce ne sera donc pas un axe majeur pour notre recherche.

Pour les documents où des « discours *de* » sont mobilisés, c'est-à-dire les supports de cours de « français scientifique et technique » et discours associés aux tâches académiques des élèves, l'accent est moins mis sur les embrayeurs et les déictiques. En effet, l'objectif n'était pas d'appliquer méthodiquement l'ensemble des outils d'analyse disponibles, pour aboutir à une typologie de plus par genre de discours scientifique, mais d'opérer des choix en rapport avec notre problématique liant prioritairement les documents aux tâches académiques.

Actes de parole et visée pragmatique

Dans l'analyse des supports de cours et des réponses des enseignants de « français scientifique et technique », le regard s'est également porté sur les actes de parole, mobilisés dans les activités de classe et déclarés par les enseignants comme objectifs ou contenus de cours¹⁰⁸. Cette terminologie, quoi qu'on en dise, fait partie des catégorisations opérées par les enseignants de français et il nous a paru pertinent d'en tenir compte.

Les interrogations sur cette « *notion à risque*¹⁰⁹ » ne se comptent plus. Pour reprendre, avec Mourlhon-Dallies (1995 : 75 ss), certains éléments du débat, on peut dire, il est vrai que :

- le découpage en actes de parole ne rend pas nécessairement compte de la fonction illocutoire globale d'un discours ;
- on ne dit pas toujours pour faire (comme dans ces quelques exemples proposés par Berrendonner¹¹⁰ : « *agresser, tuer, flatter, séduire* », etc.) ;
- cette notion n'est pas adaptée à une démarche comparative, elle est variable d'une « communauté ethnolinguistique » à une autre.

¹⁰⁸ Cf. 1^{re} partie – Le contexte de la recherche.

¹⁰⁹ Mourlhon-Dallies, 1995 : 75 ss.

¹¹⁰ 1981 : 87, cité par Mourlhon-Dallies *ibid.*

Selon nous, toutefois, et pour ne prendre qu'un exemple issu de notre terrain, s'il va de soi qu'un rapport de projet vise à « présenter les résultats du projet » (fonction globale), il nécessite également de « présenter le cahier des charges », « retracer les étapes du projet », « justifier ses choix techniques », etc. Ces actes de parole, qu'on pourrait encore subdiviser, sont bien combinés dans la réalisation d'une tâche académique (et professionnalisante) « à la française » par des élèves ingénieurs¹¹¹. Ils mobilisent, effectivement, d'autres compétences que des compétences langagières, qui ne sont déterminables que lorsque ces actes de parole sont situés dans une tâche : on pourrait « présenter un cahier des charges » (et c'est d'ailleurs le cas) en réunion de projet, entre membres du groupe, ou encore en amphithéâtre sous forme de document écrit distribué aux élèves par un enseignant pour effectuer une étude de cas, etc.

La notion d'acte de parole nous paraît alors effectivement « *dangereuse* » lorsqu'elle est décontextualisée et présentée comme un répertoire non situé de connaissances closes à maîtriser. Elle est pour nous, ancrée dans le discours, lui-même ancré dans une tâche, contextualisée, conduisant à mobiliser stratégiquement des compétences évolutives et en interaction, *entre autres* langagières. Les documents ethnographiques collectés au sein de tâches académiques seront donc analysés également dans l'optique de présenter une typologie d'actes de parole non close et transversale¹¹².

4.3.4. Une analyse discursive et textuelle

Ces derniers documents ethnographiques mobilisent des discours associés à une tâche académique située. Ils nécessiteront une analyse complémentaire dans la mesure où ce sont également des documents destinés à être potentiellement utilisés comme supports de cours à l'école pour le « français scientifique et technique ». Il nous semble de plus que seule une analyse détaillée et croisée permet de sortir d'une centration unique sur les documents produits pour les tâches académiques de l'IFP-School et ainsi d'aller vers un élargissement des horizons pédagogiques pour les enseignants de français.

Pour les apprenants, la problématique est similaire. En tant qu'élèves, ils interagissent avec des interlocuteurs qui ont une idée, même inconsciente, de ce qui est recevable ou non, et qui parfois les évaluent. L'objectif n'est pas qu'ils reproduisent un discours type attendu pour telle tâche, mais que, connaissant (dans un processus d'apprentissage) les attentes et normes

¹¹¹ Les élèves, comme les responsables de cycle, y font référence, comme nous le verrons.

¹¹² Cf. 3^e partie – Chapitre 6.

en vigueur, ils puissent « jouer » avec la marge de recevabilité en tant qu'acteurs de leurs discours.

Cependant, cette optique nous paraît devoir, pour des documents futurs supports de cours de FLE, s'accompagner de regards complémentaires sur les discours situés. C'est bien la marge entre « *chaque opération individuelle et le phénomène, le schéma général de l'énonciation, invariant à travers la multiplicité des actes d'énonciation* » (Maingueneau, 1999 : 10) que nous cherchons à saisir. Pour cela, il paraît indispensable, dans des contextes sociaux d'actualisation de la langue qui nous sont étrangers (des études supérieures scientifiques et techniques effectuées en français), de distinguer ce qui relève de l'invariant, au-delà de l'acte d'énonciation individuel.

Nous revenons alors à la définition de l'« *intérêt heuristique* » de l'analyse du discours selon Maingueneau :

« c'est d'appréhender le discours comme intrication d'un texte et d'un lieu social, c'est-à-dire que son objet n'est ni l'organisation textuelle ni la situation de communication, mais ce qui les noue à travers un dispositif d'énonciation spécifique, à la fois verbal et institutionnel (Maingueneau 1995)¹¹³ ».

Partant de cette définition, il apparaît que notre objet de recherche gagne à être observé au travers de deux angles supplémentaires pour délimiter des invariants : celui de la sociologie et celui de l'analyse textuelle.

Babou et Le Marec (2003), mettant l'accent sur le caractère social des discours, proposent trois catégories d'analyse pour « *décrire les différents processus de signification [qui y sont] mis en œuvre* » : les « qualités », les « faits » et les « lois ». C'est-à-dire d'une part, « *la manière dont les acteurs qualifient leur propre statut et leur propre discours en tant qu'énonciateurs* » (les « représentations identitaires »), d'autre part « *la façon dont les acteurs construisent une place pour le public*¹¹⁴ *dans le discours* », et enfin les lois qui correspondent à « *l'inscription des formes des textes dans des représentations et conventions sociales* ».

Dans le champ des sciences du langage, nous interrogerons les notions de dynamique textuelle (se reflétant « *soit dans la progression des informations, soit dans la progression du raisonnement* »), de cohésion¹¹⁵ (réseaux co-référentiels, opérations discursives, marqueurs temporels et temps verbaux, connecteurs), ainsi que celle de genre de discours, dans la définition proposée par Bakhtine (1984 : 265) :

¹¹³ In Maingueneau, 2005.

¹¹⁴ L'interlocuteur pour être plus générale.

¹¹⁵ Pour ces deux notions, nous nous inspirerons de Moirand (1990 : 46 ss).

« Chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés [...], les genres de discours ».

L'ancrage épistémologique dans lequel nous nous inscrivons a montré à quel point la didactique des langues et des cultures tournées vers des publics « spécifiques » avait pu évoluer dans son appréhension de l'objet d'enseignement/apprentissage. Dans le cadre de notre recherche, bien que notre terrain de recherche soit académique, les apports du Français langue professionnelle nous paraissent tout à fait pertinents en ce qu'ils obligent à opérer des recoupements interdisciplinaires.

Les regards des sciences du langage, de l'ethnologie et de la sociologie sur un objet intéressant également la didactique des langues et des cultures nous paraissent enrichissants et complémentaires. Nous interrogerons notre corpus en prenant garde à ne pas garder une attitude trop ethnocentrée, et en gardant à l'esprit notre problématique de didacticienne des langues et des cultures : former des apprenants non-francophones étudiant les sciences et techniques en français dans une école d'ingénieurs.

3E PARTIE – VERS UNE EVOLUTION DES PRATIQUES

Nous nous sommes dans un premier temps attachée à décrire l'existant en matière d'enseignement du FLE pour les sciences et techniques à l'IFP-School (1^{re} partie – Terrain de la recherche), au travers d'outils d'analyse des supports de cours utilisés et des pratiques des enseignants (sur la base du déclaratif). Les différentes conclusions de ces analyses associées au descriptif du contexte institutionnel dans lequel se déroulent les cours de « français scientifique et technique » ont fait émerger des problématiques que nous avons transcrites en concepts théoriques relevant de la didactique des langues, de l'ethnologie et des sciences du langage (2^e partie – Cadre théorique). Au regard de cette problématisation conceptuelle et théorique du contexte de recherche, l'objectif est maintenant de mettre en correspondance des propositions de démarches et contenus d'enseignement du français dans le cadre de la formation scientifique et technique de l'IFP-School.

Dans la mesure où notre objectif est de décrire, comprendre, analyser et participer ainsi à une évolution possible des pratiques d'enseignement, nous nous inscrivons dans une démarche en interaction pratique/théorie :

« Une démarche dont les six étapes principales peuvent fonctionner soit linéairement, soit en interaction (en boucle ou spirale) :

- 1°) L'identification et la formulation du problème ;
- 2°) L'analyse théorique du problème et le recueil des premières données objectives ;
- 3°) La formulation d'hypothèses d'action pédagogique ou de proposition(s) d'intervention ;
- 4°) La mise à l'épreuve [de la ou] des proposition (s) ;
- 5°) L'ajustement des interventions, s'il y a lieu ;
- 6°) L'évaluation des résultats » (Sprengr-Charolles, Lazure, Gagné, Ropé, 1987 : 62-63).

L'évaluation des résultats consistera pour nous en une phase de questionnement de la possibilité ou non de transposer les résultats pratiques contextuels (démarche, contenus) en une modélisation, c'est-à-dire déterminer si la recherche « *permet l'élaboration de modèles ou de concepts théoriques en interaction avec l'action pédagogique* » (*idem*). Nous interrogerons ainsi les outils issus d'une théorisation des apports de notre recherche dans la perspective

d'autres contextes d'enseignement au travers de la formation continue de formateurs (4^e partie – Apports et perspectives). Nous pensons, comme Macaire (2010 : 26), que :

« Dans la mesure où la recherche-action s'ancre dans le réel de l'action, on pourrait penser qu'elle s'y limite. Or ce n'est pas le cas. Elle s'intéresse aux situations qui visent ou opérationnalisent le changement, l'élaboration de nouvelles connaissances sur les objets langages, sur les apprenants et leurs systèmes représentationnels ou leurs stratégies d'apprentissage, etc. En écrivant cela, nous posons que la recherche-action vise à la fois des démarches d'action, des démarches de recherche et de transformation de l'objet. Elle exclut les approches qui n'ont comme visée que l'action ou que la recherche ».

Sans nous inclure totalement dans cette dénomination, nous retenons cette problématique d'interaction entre la recherche et l'action, la théorie et le terrain. Les objectifs de cette recherche sont alors de définir des contenus et démarches pertinents et opérationnels au regard d'un contexte d'enseignement spécifique et de concepts théoriques, mais aussi de rendre possible une réutilisation de nos propositions en dehors de ce contexte, c'est-à-dire par d'autres apprenants et *d'autres enseignants*.

Nous présenterons ici l'analyse du contexte et des besoins du point de vue des élèves de l'école et de l'institution, et verrons comment « l'observation participante¹¹⁶ » de ce contexte a permis de délimiter des contenus pour le cours de français à l'IFP-School.

¹¹⁶ Cf. 2^e partie, cadre théorique.

CHAPITRE 5 – ANALYSE DES BESOINS ET DU CONTEXTE

Suivant la démarche propre au FOS et au FLP, nous avons procédé à une analyse des besoins, puis à une collecte de données permettant, après analyse, d'élaborer un programme de français pour des scientifiques et techniciens en formation, dont nous avons décrit le profil en détail (1^{re} partie – Contexte de la recherche).

Pour mener l'analyse des besoins, nous avons proposé un questionnaire aux élèves de l'école et un entretien aux directeurs des quatre cycles francophones.

L'objectif de cette analyse est, en l'absence de demande précise de l'IFP-School, de préciser la nature des besoins des élèves, en regard avec l'évaluation de ces mêmes besoins par l'institution demandeuse. Bien qu'il n'y ait pas de demande détaillée de l'école, la demande de formation est réelle puisque le stage intensif de français existe depuis presque 20 ans. Elle correspond donc en apparence partiellement à la définition des cas de FOS (Mangiante/Parpette, 2004 : 21) :

« Les cas de FOS qui relèvent d'une demande clairement identifiable se caractérisent par deux paramètres : la *précision* de l'objectif à atteindre et l'*urgence* de cet objectif. Si ces deux paramètres n'étaient pas réunis, un enseignement de français général pourrait convenir, en faisant l'hypothèse qu'après quelques années d'apprentissage, l'apprenant sera en mesure de réinvestir ses connaissances dans n'importe quelle situation et de s'y adapter sans qu'il soit nécessaire de mettre en place une démarche spécifique d'enseignement. »

En l'occurrence, l'école ressent un besoin *urgent* mais laisse aux enseignants de français la définition *précise* des objectifs de la formation en français. Comme nous l'avons analysé dans la première partie (« Terrain de la recherche »), la définition par l'école des contenus pour le « français scientifique et technique » se résume à :

- « visionner des vidéos (compréhension de l'oral),
- travailler sur des articles (compréhension de l'écrit),
- effectuer des exposés (production orale) » (Cf. tableau 2)

Nous avons souligné le décalage entre la pratique des enseignants lors de ces stages et la représentation qu'en a l'école, aussi ne reviendrons-nous pas sur ce point. Toutefois on comprend bien que, si l'institution n'en définit pas clairement les objectifs alors qu'elle a des exigences d'efficacité, la nécessité émerge pour les enseignants de français de se tourner vers les élèves de l'école et les directeurs des cycles pour faire coïncider leurs besoins et les

contenus de la formation en français. Dans le cadre de notre recherche, nous avons cherché à évaluer ces besoins de façon plus complète que ne pourraient le faire les enseignants (contraintes de temps, statut de vacataires, formation sur le terrain sous la direction des coordinatrices, difficultés d'actualisation des connaissances théoriques, impossibilités d'échanges avec l'institution). Nous avons ainsi interrogé systématiquement les interlocuteurs institutionnels avec pour premier objectif d'« *orienter prioritairement – voire exclusivement – l'enseignement sur les situations de communication auxquelles sera confronté l'apprenant ultérieurement* » (Mangiante/Parpette, 2004 : 21), en recensant les « *situations de communication* » et « *les besoins en termes culturels* » (*idem* pp.22-23).

Prenant bonne note de la composante évolutive des apprenants, et de la marge entre besoins ressentis et besoins effectifs (rappelée notamment par Mourlhon Dallies, 2008 : 193 ss), nous avons proposé un second questionnaire aux élèves non-francophones de l'école à la fin de leur scolarité à l'IFP-School. La part évolutive, tant des besoins exprimés que des représentations sur l'objet langue, nécessite effectivement un questionnement non figé des contextes dans lesquels évoluent les apprenants. Cette relativisation des contenus mentionnés par les élèves de l'école s'est également faite, dans notre recherche, par le biais de la confrontation avec les données issues des pratiques actuelles de formation pour ce stage intensif, des entretiens avec les directeurs des cycles francophones et de notre propre immersion sur le terrain. « *L'identification de ces besoins nécessite [en effet] le croisement des points de vue de tous les acteurs concernés par la formation* » (Mourlhon Dallies, 2008 : 196).

5.1. Questionnaires des élèves de l'école

5.1.1. Conception des questionnaires

Choix d'un questionnaire

De la même façon que pour les enseignants de FLE, notre choix s'est porté sur un questionnaire pour les échanges avec les élèves non-francophones de l'IFP-School. En effet, les questionnaires leur ont été envoyés par courriel quelques semaines après le début des cours scientifiques et techniques puis en fin d'année scolaire. Ce mode de collecte de données de terrain a permis des échanges hors du contexte du cours de français (certains élèves étaient alors dispensés de cours, en apprentissage, etc.), plus flexibles (en raison de leurs contraintes scolaires) et homogènes puisque tous ont répondu à distance et à une période donnée. Bien

que les échanges par courriel aient parfois été nécessaires pour préciser une question¹¹⁷, cette modalité d'enquête a limité les interactions enquêtrice-enquêtés et les transferts de représentations (inévitables dans notre cas du fait de notre statut d'enseignante dans cette école).

Enfin, tous les élèves non-francophones ayant suivi le stage intensif de français ont été informés collectivement de ce questionnaire et de l'objectif général de l'enquête (notre recherche doctorale) par courriel et lors d'une réunion informelle à l'école, réunissant l'enquêtrice et les élèves disponibles. Cette réunion visait à informer les élèves sur notre démarche et leur expliquer succinctement les items éventuellement problématiques.

Le questionnaire d'entrée a été proposé trois années consécutives (2007-2008, 2008-2009 et 2009-2010).

Conception du questionnaire

Ce questionnaire avait pour buts de :

- recenser des informations sur le vécu scolaire des élèves non-francophones de l'école (interlocuteurs, situations concrètes),
- identifier des besoins exprimés,
- questionner leurs représentations sur le français et leurs contacts avec les francophones dans leur contexte académique.

Nous avons opté pour des questions formulées de façon simple, étant donné que les élèves concernés avaient des niveaux variés de français (A2 à C1), privilégiant la compréhension des items à la précision terminologique. Les termes choisis correspondent à ceux connus par les élèves non-francophones (compréhension orale, expression orale, etc.) car utilisés par les enseignants de français pendant le stage intensif, ou issus de leur contexte scolaire (à l'IFP-School), comme « intervenant », « réunion de projet ».

Les trois premières questions correspondent à des entrées très générales :

Tableau 11 : Extrait du questionnaire d'entrée des élèves non-francophones, 2007-2008

1) Qu'est-ce qui est difficile pour vous dans les cours scientifiques ? <input type="checkbox"/> Compréhension orale <input type="checkbox"/> Compréhension écrite <input type="checkbox"/> Expression orale <input type="checkbox"/> Expression écrite
2) Quel type d'activités de compréhension (orale et écrite) avez-vous à faire ?
3) Quel type d'activités d'expression (orale et écrite) avez-vous à faire ?

¹¹⁷ Le niveau de français des « enquêtés » était en effet très varié.

Les questions 4 et 5 du questionnaire de 2007-2008 demandent de spécifier les situations de communication avec chacun des interlocuteurs impliqués dans les échanges pour les cours scientifiques et techniques : les enseignants, les intervenants extérieurs (issus du monde de l'entreprise) et les autres élèves.

Les questions 6 et 7 (puis 8 pour le questionnaire de 2008-2009) demandent des précisions sur certaines étapes de leur scolarité : les examens écrits, les examens oraux, puis les réunions de projets. Pour le questionnaire 2009-2010, nous avons également ajouté la période d'apprentissage, qui s'est révélée non pertinente à cette période de l'année (l'apprentissage commence en janvier, les questionnaires avaient été envoyés fin septembre).

Enfin, quatre questions portent uniquement sur les notes de cours consultées par les élèves non-francophones.

Toutes les questions proposées sont ouvertes et demandent des réponses formulées individuellement, à l'exception de la première, qui a pourtant été traitée comme une question ouverte par les répondants (comme nous le verrons dans l'analyse des réponses), et des questions portant sur les notes de cours.

Du fait des avancées de nos problématiques de recherche et des premières réponses, nous avons fait évoluer le questionnaire. Nous présentons ces évolutions dans le tableau récapitulatif suivant.

Les modifications apportées au questionnaire suite aux premières réponses des répondants et pendant l'avancée de nos recherches sont donc de trois types :

- reformulations pour s'éloigner d'une terminologie marquée par l'enseignement des langues (questions 1, 2 et 3),
- reformulations pour obtenir des informations plus précises (questions 4 et 5),
- ajouts pour mieux correspondre aux tâches des élèves (questions 8 et 9).

Tableau 12 : Comparatif des questionnaires d'entrée proposés aux élèves

	2007-2008	Modifications 2008-2009	Modifications 2009-2010
Question 1	Qu'est-ce qui a été difficile pour vous dans les cours scientifiques ? <input type="checkbox"/> Compréhension orale <input type="checkbox"/> Compréhension écrite <input type="checkbox"/> Expression orale <input type="checkbox"/> Expression écrite	Qu'est-ce qui a été difficile pour vous dans les cours scientifiques ? <input type="checkbox"/> Compréhension orale <input type="checkbox"/> Compréhension écrite <input type="checkbox"/> Parler <input type="checkbox"/> Ecrire	
Question 2	Quel type d'activités de compréhension (orale et écrite) avez-vous à faire ?	Dans quelles situations devez-vous comprendre en français, à l'IFP-School ? - Sources écrites : - Sources orales :	
Question 3	Quel type d'activités d'expression (orale et écrite) avez-vous à faire ?	Dans quelles situations devez-vous vous exprimer en français, à l'IFP-School ? - A l'écrit : - A l'oral :	
Question 4	Quels contacts directs en français avez-vous avec : - Les enseignants : - Les intervenants : - Les élèves :	Quand est-ce que vous devez communiquer en français avec : - Les enseignants : - Les intervenants : - Les élèves :	
Question 5	Pour chacun, citez les situations qui vous posent problème : - Les enseignants : - Les intervenants : - Les élèves :	Dans quelles situations il est difficile pour vous de communiquer en français avec : - Avec les enseignants : - Avec les intervenants : - Avec les élèves :	
Question 6	Lors des examens écrits, qu'est-ce qui est pour vous : - Facile : - Difficile :		
Question 7	Lors des examens oraux, qu'est-ce qui est pour vous : - Facile : - Difficile :		
Question 8		Lors des réunions de projet, qu'est-ce qui est pour vous : - Facile : - Difficile :	

Question 9			Si vous êtes en apprentissage, quand vous êtes en entreprise, qu'est-ce qui est pour vous : - Facile : - Difficile :
Question 10	Avez-vous besoin de reprendre les notes des francophones ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non		
Question 11	Si oui, pour quelle(s) raison(s) ? <input type="checkbox"/> manque d'information <input type="checkbox"/> difficultés de compréhension <input type="checkbox"/> difficulté à prendre des notes <input type="checkbox"/> pour vous rassurer / vérifier votre compréhension <input type="checkbox"/> pour vérifier votre orthographe des mots-clés/votre prise de note <input type="checkbox"/> autres :		
Question 12	Les francophones vous donnent-ils facilement leurs cours ? <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non		
Question 13	Est-ce facile de relire leurs notes ? <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non		
Commentaires	Autre commentaire :		

Elèves concernés

Le questionnaire a été diffusé à tous les élèves de l'école ayant participé au stage intensif. Ceux-ci sont donc non-francophones et suivaient au moment de la diffusion du questionnaire un cycle francophone à l'IFP-School. Leurs profils ont été décrits dans la première partie de cette recherche (« Terrain de la recherche »), nous n'y reviendrons pas plus en détail ici.

Globalement, un peu plus de la moitié des élèves concernés a renvoyé le questionnaire à l'enquêtrice (14 sur 20 pour 2007-2008, 10 sur 22 pour 2008-2009, 10 sur 20 pour 2009-2010). Nous avons donc reçu 34 questionnaires pour ces trois années scolaires.

Méthodologie d'analyse

Pour ce questionnaire comme celui des enseignants, nous avons combiné une approche linéaire (par question) et croisée (par rapprochements transversaux) pour une présentation synthétique des résultats de l'enquête. Même si l'analyse complète a été effectuée, nous n'aborderons ici que les éléments jugés pertinents pour notre recherche et en corrélation avec nos objectifs pour ce public.

Nous avons utilisé des outils issus de l'analyse du discours, une analyse statistique par occurrences et une analyse thématique, ces deux dernières approches étant prépondérantes du fait des objectifs de ce questionnaire. Par ailleurs, les niveaux très divers de maîtrise du français des répondants ne nous semblaient pas rendre pertinente une analyse détaillée du discours de chacun dans le cadre de notre recherche.

De la même manière, l'analyse se veut transversale quant aux besoins exprimés puisque les apprenants sont intégrés dans des groupes de niveaux, et non par nationalité ou par cycle. Soulignons que notre objectif principal est de recenser les situations de communication, les tâches académiques situées qu'ils ont à effectuer et pour celles-ci les difficultés qu'ils peuvent ressentir à les effectuer en français. Une place est faite aux représentations et à l'investissement affectif des élèves dans leur apprentissage du français, mais nous sommes bien consciente du fait que cela pourrait correspondre à une nouvelle recherche à part entière.

5.1.2. Analyse transversale des questionnaires

5.1.2.1. Un fort investissement

Les élèves ont répondu plus massivement au questionnaire que nous ne l'avions supposé. En effet, une majorité d'entre eux avait arrêté les cours de français au moment des enquêtes.

Nous avons estimé que davantage d'élèves seraient uniquement préoccupés par leurs études scientifiques et ne répondraient pas à notre sollicitation.

En outre, plus d'un tiers des élèves (14 sur 34) jugent utile de répondre de façon rédigée à des questions appelant plutôt une liste de situations, ce qui a eu pour effet d'enrichir les éléments d'analyse (question 2 par exemple « Dans quelles situations vous devez comprendre en français, à l'IFP-School ? »).

5.1.2.2. Un investissement affectif

Les répondants s'inscrivent par ailleurs dans leur discours, marquant ainsi leur intérêt personnel pour le sujet de l'enquête et pour leur apprentissage du français. Cette implication prend deux formes :

- un investissement collectif des élèves non-francophones en cycle francophone, pour 6 répondants sur 34 (« on », « nous », déterminants possessifs et pronoms possessifs de la première personne du pluriel),
« ça pose des problèmes parce que pour comprendre on doit poser beaucoup plus de questions » (QE1-4¹¹⁸)
« il nous faut avoir une prononciation orale claire » (QE2-3)
- une inscription individuelle, pour 30 d'entre eux (« je », déterminants possessifs et pronoms possessifs de la première personne du singulier).
« [je m'adresse à un enseignant] dans le cas où j'ai besoin de discuter avec lui hors de la classe » (QE2-3)
« [il est difficile de communiquer en français avec les enseignants] quand je suis pressé, quand je suis gêné » (QE3-1).

Trois répondants utilisent à la fois les marques de la première personne du singulier et du pluriel. Un seul d'entre eux n'utilise aucun marquage de la personne dans ses réponses.

Cette inscription personnelle, et très majoritairement individuelle, est donc presque unanime dans les réponses et rapproche les réponses au questionnaire d'un témoignage. Pour reprendre les termes de Maingueneau (1999 : 22), chacun des répondants « *s'empare du système et ouvre un rapport réversible à quelqu'un qu'il pose comme son allocutaire* ». Ce témoignage de leur expérience est orienté en partie par le sujet du questionnaire. Toutefois les questions ne nécessitent jamais une réponse rédigée dans l'absolu (en dehors de la place faite pour un

¹¹⁸ Les réponses sont reproduites telles qu'elles ont été formulées par les répondants, sauf si une reformulation est nécessaire pour la compréhension.

Les questionnaires d'entrée sont appelés QE, le premier chiffre renvoie à la version du questionnaire (ici celui de 2007-2008), le deuxième chiffre correspond à un élève (par ordre de réception des réponses par courriel).

commentaire final éventuel, utilisée par 11 répondants sur 34, si l'on exclut les trois messages personnels adressés à l'enquêtrice) et nous nous attendions plutôt à des listes de situations ou de verbes à l'infinitif qu'à des phrases complètes¹¹⁹.

Les répondants font également fréquemment part de leurs sentiments personnels. Nous avons relevé cinq groupes de sentiments dans les commentaires (nous donnons quelques exemples représentatifs hors contexte) :

Un sentiment de peur/ un manque de confiance

Certains répondants évoquent leur peur de parler « face aux autres [élèves] » (QE1-8), qui, selon l'un d'eux, « rient et se moquent de [leur] prononciation ou quand [ils font] des fautes linguistiques » (QE1-3) et « n'ont pas de patience » (QE1-1). L'un d'eux évoque son angoisse au moment d'« élever [sa] voix pour résoudre un doute » (QE3-9). D'autres expriment leur manque de confiance pour parler « en face des professeurs » (QE2-9).

Cette inquiétude exprimée dans de nombreux questionnaires semble pourtant être associée soit aux enseignants, soit aux grands groupes. Elle disparaît lorsqu'il s'agit d'échanger avec les élèves « [c'est facile] parce que les réunions [de projet] sont avec mes amis et j'ai plus de confiance pour parler » (QE2-9) et les élèves qui n'ont pas osé poser leurs questions en cours le font après (QE1-8).

Un sentiment de frustration/de colère

Les élèves ayant répondu au questionnaire évoquent souvent leurs difficultés d'expression et la nécessité de simplifier leurs propos (« Quand les professeurs font des questions je réponds, mais pas comme je voudrais », QE1-8).

Les difficultés d'expression peuvent conduire à l'incompréhension (« On doit répéter ce qu'on a dit, quelques fois ils comprennent une autre chose de ce qu'on a dit », QE2-5). Certains les expliquent par des problèmes de phonétique (« quelque fois le prof peut pas comprendre à cause de mon prononciation », QE2-3).

Selon les répondants, des difficultés de compréhension peuvent également nuire aux facultés de concentration (« Chaque fois que un intervenant dit une chiffre, on s'arrête à penser », QE2-5), voire conduire à l'échec de la communication en général (« quand on a pas tout compris, c'est difficile à exprimer quelle est la doute, quelque fois ils ne comprennent pas », QE2-5). Certains optent alors pour

¹¹⁹ Il est possible que cela s'explique par le statut d'enseignante de français de l'enquêtrice.

une solution de contournement : « si ce n'est pas une question avec une réponse simple, on fini pour faire la question après le cours, ou pour demander à des autres élèves » (QE2-5). Ces échecs de communication conduisent parfois à la rupture des échanges, individuels (« Quand je parle avec quelques élèves et je n'arrive pas à m'exprimer ils ne font pas attention », QE1-5) ou au sein d'un groupe de travail (« Les élèves français des deux équipes parlent entre eux mais pas avec les étrangers !!? », QE1-3).

Une généralisation sur l'autre, parfois relativisée

Les répondants commentent aussi les comportements des élèves francophones, qui « ont l'habitude d'interrompre, ce qui est très énervant » (QE1-10) et « ont une tendance à éviter de parler avec « l'élève étranger » dans certains cas » (QE2-2). Les commentaires sur les francophones, notamment les élèves, sont souvent proches du stéréotype, par le contenu et la forme (notons l'utilisation du présent de description, qui, associé au contenu, correspond presque à un présent de vérité générale). Certains répondants modèrent ou nuancent toutefois leurs propos sans pour autant les renier (« [même si certains élèves français sont vraiment gentils] mes observations sont applicables à la plus part des autres », QE-3).

Un effort supplémentaire à fournir, parfois frustrant

Les efforts mentionnés par les élèves sont d'ordre linguistique (« il faut s'exprimer rapidement, mais avec une bonne grammaire ! », QE1-1), mémoriel (« On oublie ce qu'on a compris au cours, on a moins « rétention » », QE2-5) ou communicationnel (« [exprimer mon point de vue dans un groupe] est déjà difficile en mon langue donc en français les problèmes croissent », QE2-2).

Ces simples constats peuvent parfois conduire à un sentiment de frustration : « [c'est difficile] de savoir que je ne parle pas très bien et que je doit travailler plus que les autres de mon course et avec des pires résultats¹²⁰ » (QE1-13).

Un sentiment de satisfaction

Un sentiment de satisfaction est parfois exprimé, il concerne alors essentiellement les études (« On lit des documents scientifiques, c'est génial ! », QE1-1 ; « C'était bien d'être avec un petit groupe de francophones toutes les journées », QE1-2).

¹²⁰ Notons que l'élève en question n'avait pas encore passé d'examen et que ces propos relèvent donc plus d'une projection.

Les élèves non-francophones des cycles francophones ont donc, de notre point de vue, été relativement nombreux à se montrer intéressés par le sujet du questionnaire¹²¹. Par ailleurs ils se sont exprimés en s'inscrivant très généralement personnellement dans leurs réponses et ont fait largement part de leurs sentiments (de la peur à la satisfaction). Bien que notre analyse soit plus qualitative que quantitative, il nous semble que le questionnaire est alors effectivement assez représentatif du vécu des élèves non-francophones de l'école pour qu'ils aient eu envie de s'exprimer de cette manière malgré leurs contraintes de temps¹²².

5.1.2.3. Moi et les autres, nous et les autres

Si tous les répondants s'inscrivent personnellement dans leur discours, ils font bien évidemment (le questionnaire y conduisait) référence à leurs interlocuteurs et les caractérisent. Les questions distinguaient les élèves non-francophones en cycle francophone (« vous »), les élèves, les enseignants et les intervenants.

Lorsque ces deux derniers groupes sont évoqués, les répondants utilisent systématiquement un synonyme (« professeurs », « profs ») ou la troisième personne du pluriel (« ils »).

Un élève fait référence à un « ils » qui serait les « autres personnes de l'IFP », c'est-à-dire en l'occurrence le personnel non-enseignant et francophone. Cette unique référence s'explique bien entendu par le thème de notre questionnaire, ne ciblant que les cours et activités scientifiques et techniques, mais rappelle s'il en était besoin que les préoccupations des élèves ne se limitent pas à cela.

Les référents aux « élèves » (considérés dans leur globalité par l'enquêtrice, sans distinction de langue maternelle) sont plus variés.

Lors de la conception du questionnaire, nous avons fait le choix du vouvoiement compte tenu de la situation relativement formelle (alors que le tutoiement avait été utilisé pendant tout le stage intensif par les enseignants de français et les apprenants). Il est fort possible que l'emploi du « vous » dans le questionnaire ait surpris certains répondants et ait influencé l'usage du « nous » ou du « on » dans certaines de leurs réponses, les élèves ayant interprété un « vous » de politesse en un « vous » collectif. Nous sommes bien consciente de cette possible influence involontaire, tout en la relativisant : la première personne du singulier est largement dominante (30 questionnaires, 190 occurrences) et l'emploi de la première

¹²¹ Il n'est pas exclu que cela s'explique par la relation avec l'enquêtrice (enseignante pendant les stages intensifs de français), nous n'avons toutefois pas d'éléments particuliers pour alimenter cette hypothèse.

¹²² De plus, pour le « questionnaire de sortie », ils avaient terminé leur scolarité.

personne du pluriel ne fait pas nécessairement référence aux non-francophones (il s'agit parfois de l'ensemble des élèves par contraste avec les enseignants et intervenants). Enfin, le stage intensif de français réunit les élèves non-francophones pendant 2 à 6 semaines, alors que l'école est par ailleurs fermée aux autres élèves. Cela entraîne nécessairement un esprit de groupe entre les apprenants du stage et probablement un effet d'identification à ce groupe. Pour confirmer l'effet du stage intensif sur ce sentiment temporaire d'appartenance à un groupe, précisons que, dans le questionnaire proposé en fin d'année scolaire (« questionnaire de sortie »), plus aucune occurrence de « nous » ou de « on » n'apparaît (le « je » se maintient).

Dans leurs commentaires de fin de questionnaire, quatre élèves s'adressent également directement à l'enquêtrice. Ils utilisent le tutoiement lorsqu'ils nous considèrent comme enquêtrice, et le vouvoiement (« vous » collectif) si c'est à l'enseignante au sein d'une équipe, qu'ils s'adressent.

Comme nous le verrons par la suite, les différents interlocuteurs des répondants, pour leur scolarité, sont très fréquemment caractérisés et les images qui leur sont associées, si elles varient parfois d'une personne à une autre, peuvent être schématisées et expliquer ces variations de sentiment d'appartenance à tel ou tel groupe. Bien que les interlocuteurs de ce public soient liés à leurs études et au contexte de la formation, ce sont les tâches pour lesquelles ils interviennent ensemble qui impliquent des relations plus ou moins privilégiées. Elles transparaissent dans la diversité des discours sur chacun de leurs interlocuteurs, au-delà de l'affection ressentie pour un enseignant ou un intervenant en particulier.

Pour illustrer notre propos, les intervenants communiquent avec les élèves essentiellement lors de cours magistraux, pour des entretiens informels concernant la carrière professionnelle des élèves et pour piloter des réunions de projet. Chacune de ces tâches professionnelles des intervenants (enseignement, pré-recrutement/conseil, pilotage de projets) influence davantage les échanges avec les élèves que leur statut d'intervenant pour l'école ou de professionnel issu de l'industrie. Ces éléments issus de l'analyse nous a ainsi permis de dépasser notre postulat de départ par statut des individus pour une approche par tâche professionnelle et/ou académique située.

5.1.2.4. *Moi et la langue*

Ce questionnaire étant proposé aux élèves non-francophones par une de leurs enseignantes, dans la perspective de la réalisation d'une thèse doctorale, nous nous sommes en premier lieu demandé qu'elles étaient leurs utilisations des termes « français » et « langue » dans ce contexte. Nous présentons les résultats de l'analyse effectuée sur les occurrences pour ces termes dans les questionnaires d'entrée, en introduisant une comparaison avec les occurrences relevées dans les questionnaires de sortie¹²³ :

Tableau 13 : Nombre d'occurrences concernant les termes « français » et « langue »

	Questionnaires d'entrée (34 questionnaires)	Questionnaires de sortie (13 questionnaires)
Français	74	<u>36</u>
En tant que langue	47	11
Objet d'apprentissage	6	<u>10</u>
Nationalité	18	<u>11</u>
« Littérature » ¹²⁴ française	1	-
Expressions françaises	1	-
Culture française	-	<u>2</u>
+ scientifique	-	<u>1</u>
+ technique	-	<u>1</u>
Langue	21	4
Les autres langues	8	1
« La langue » (sans précision)	4	1
+ quotidienne	3	
+ maternelle	3	<u>2</u>
+ familière	2	
+ soutenue		<u>1</u>
+ française	1	

Ce tableau reprend l'ensemble des sens donnés par les répondants à « français » et « langue », classés par nombre d'occurrences. Nous soulignons les items en augmentation dans le questionnaire de sortie. Si l'on observe plus en détails les résultats obtenus pour le terme « français », on constate que celui-ci est utilisé plus fréquemment (en proportion), mais surtout dans des sens plus divers et précis que celui, général, de « langue ». Peut-être cela s'explique-t-il par le vécu des élèves : « le français » est *devenu* un objet d'apprentissage (alors qu'ils ont arrêté leurs cours de français depuis 1 à 10 mois au moment de la diffusion des questionnaires), et il est incarné dans des personnes qu'ils ont fréquentées pendant une année scolaire.

¹²³ Proposé en fin d'année scolaire.

¹²⁴ Ce terme est utilisé par les élèves, comme le personnel enseignant de l'école, dans le sens de littérature scientifique ou technique de référence dans leur domaine.

Dans l'optique de notre recherche, nous avons analysé plus précisément les termes qui pouvaient relever d'une terminologie associée à la langue en tant qu'objet d'apprentissage. Lors de la conception du questionnaire, nous avons évité l'utilisation de termes trop proches de la classe de français, d'une part parce qu'ils ne nous paraissaient pas nécessairement maîtrisés par les apprenants, d'autre part parce que nous souhaitions que se dessine un aperçu de la langue dans ses pratiques sociales (en l'occurrence le français) hors de la classe. Nous avons toutefois été surprise lors de l'analyse par le très petit nombre de références faites au français en tant qu'objet d'apprentissage. Les répondants ont peu eu recours à une description du français sous cet angle.

Tableau 14 : Nombre d'occurrences concernant le français, objet d'apprentissage

	Questionnaires d'entrée	Questionnaires de sortie
Mot (mot et terme)	18	<u>9</u>
Prononciation	11	4
Vocabulaire	8	<u>11</u>
Expressions	7	5
Grammaire (grammaire et grammatical)	7	<u>5</u>
Phrase	4 (un seul répondant)	5 (un seul répondant)
Conjugaison	3	2
Verbes	3	<u>2</u>
Orthographe	2	-
Locutions	1	-

Si l'on compare par exemple avec le nombre d'occurrences du terme « cours¹²⁵ » (94 dans les questionnaires d'entrée, 61 dans les questionnaires de sortie) ou du terme « projet » (respectivement 28 et 16), on constate que les nombres d'occurrences concernant les études scientifiques sont plus importants que ceux concernant la langue-objet d'apprentissage. Cela s'explique en partie, comme nous l'avons dit, par l'orientation des questionnaires, mais surtout par le fait que les répondants intègrent apparemment la langue française comme un élément pour la réalisation de leurs activités scolaires (et sociales) : elle n'est pas un élément séparé. Cela se retrouve aussi dans le choix des termes qui suivent ou précèdent directement ceux pouvant être liés à une terminologie d'apprentissage d'une langue (nous ne présentons que deux exemples particulièrement significatifs à nos yeux) :

¹²⁵ Cours scientifiques en l'occurrence.

Tableau 15 : Association au terme « vocabulaire »

Vocabulaire		Questionnaires d'entrée	Questionnaires de sortie
		8	<u>11</u>
	+ réduit (ou limité)	4	1
	+ familier	1	
	+ fluide	1	
	+ spécifique		<u>3</u>
	+ technique		<u>3</u>
	+ simple		<u>1</u>
	+ riche		<u>1</u>

Lorsque le terme « vocabulaire » est directement suivi d'un adjectif, en début d'année scolaire les répondants l'associent essentiellement à un manque ressenti, alors qu'en fin d'année scolaire ils évoquent essentiellement le vocabulaire « technique » ou « spécifique ». Il est possible que cela s'explique par leur association plus marquée en fin d'année scolaire du français à un objet d'apprentissage, et par un lien plus étroit fait entre leurs études scientifiques et leur maîtrise du français.

Tableau 16 : Associations au terme « mot »

Mot		Questionnaires d'entrée	Questionnaires de sortie
		18	<u>9</u>
	+ technique	4	
	+ scientifique	3	1
	+ bizarre (ou étrange)	2	
	+ correct	1	
	+ formel	1	
	+ précis	1	
	+ approprié		<u>1</u>
	+ parfait		<u>1</u>
	+ d'argot		<u>1</u>
	Jeux de +		<u>1</u>

Le terme de « mot » est plus souvent utilisé seul (1 tiers des répondants pour le premier questionnaire et près de la moitié pour le deuxième). Toutefois quand il est caractérisé, il est associé dans plus d'un cas sur deux aux adjectifs « technique » ou « scientifique » en début d'année, tandis qu'en fin d'année il n'y a pas d'homogénéité parmi les répondants.

Si l'on ajoute que les répondants ne parlent que de leurs études (à l'exception de 2), et après analyse détaillée des contextes d'utilisation, on peut affirmer que les termes associés (« parfait », « approprié », « précis », « correct », « bizarre » et même « formel » et « fluide ») font référence également à du vocabulaire et des mots technique(s) ou scientifique(s). Le « vocabulaire familier », les « mots d'argot » et les « jeux de mots » (3 occurrences au total seulement) sont le fait des élèves francophones et des enseignants, et sont associés à des

problèmes de compréhension pour certains répondants. La part de la langue non technique (ni scientifique) est donc très limitée dans les discours des répondants à ce questionnaire, et l'objet d'apprentissage est très largement intégré dans les tâches académiques.

Pour résumer, on peut dire que, dans le discours des répondants, la langue n'est que très rarement évoquée en dehors d'une activité (scolaire en l'occurrence) et peu caractérisée par des termes issus de l'enseignement des langues. En ce sens, les élèves interrogés, lorsqu'ils parlent de leur vécu scolaire en français, n'associent généralement pas leurs difficultés à des éléments strictement linguistiques : s'ils en ont, ils les lient au « cours », au débit des intervenants, au manque d'ouverture des élèves francophones, et non pas à des points linguistiques en particulier.

Puisque davantage d'élèves considèrent le français comme un objet d'apprentissage en fin d'année, on pourrait faire l'hypothèse que c'est au travers de leurs activités scolaires qu'ils prennent conscience de la composante langagière entrant en jeu lors de leur formation scientifique et technique.

Selon la tendance observée, on peut dire que les répondants (non spécialistes de l'enseignement des langues) n'identifient globalement pas les contenus langagiers problématiques, tandis qu'ils sont à même de citer les situations qui les génèrent. Les enseignants de français sont dans le cas inverse, et la délimitation de contenus langagiers dépend de la définition des tâches des élèves et des logiques en œuvre dans leur contexte. Cela nous semble confirmer l'importance de l'analyse des besoins contextualisée menée auprès des élèves non-francophones en terme d'identification des tâches (par les enseignants de français), qui déterminent les contenus mobilisés et mobilisables. C'est également une confirmation, par le terrain de recherche, de l'intérêt d'une vision intégrée de la langue et d'une approche par tâche (2^e partie – Cadre théorique) pour ce public d'apprenants.

5.1.3. Analyse linéaire

Dans cette partie de l'analyse, nous observerons quels sont les points marquants dans les réponses des élèves non-francophones à notre questionnaire. Nous suivrons la progression du questionnaire et effectuerons des recoupements.

5.1.3.1. Les difficultés ressenties dans les cours scientifiques

Il s'agit d'une première entrée, très générale, dans les difficultés exprimées puisque nous avons imposé les entrées par compétence (écrite et orale). Les réponses donnent donc un aperçu à grands traits du ressenti des élèves concernés :

Tableau 17 : Difficultés exprimées par compétence¹²⁶

	Total
Expression orale	20
Expression écrite	18
Compréhension orale	10
Compréhension écrite	2

Le nombre d'occurrences est présenté pour l'ensemble des questionnaires d'entrée (34 réponses) pour garder un angle transversal servant une description globale. Trois répondants ont éprouvé le besoin d'ajouter des commentaires pour préciser leur réponse, presque tous (33 sur 34) ont surligné la ou les compétence(s) plus problématique(s) ou les ont classées par difficulté ressentie.

On constate donc que ce sont les compétences d'expression qui sont ressenties comme les plus problématiques par les élèves non-francophones, et que l'oral (production puis réception) est plus fréquemment cité dans leurs réponses.

Si l'on compare avec les réponses des enseignants de français dans leur questionnaire, on observe un décalage certain dans les priorités (dans l'ordre décroissant : réception de l'écrit, production écrite, production orale, interaction orale, réception de l'oral). Nous sommes toutefois consciente du fait que le questionnaire des enseignants de FLE permet de recenser des contenus déclaratifs, et celui des élèves des besoins exprimés, des ressentis. Nous devons donc affiner ces premières analyses.

Tableau 18 : Activités du cours (questionnaire des enseignants de FLE)¹²⁷

Total Réception de l'écrit	22
Total Production écrite	20
Total Production orale	17
Total Interaction orale	15
Total Réception de l'oral	14

Sans trop détailler l'analyse des quelques commentaires (ajoutés par trois répondants seulement), nous relevons deux éléments intéressants pour notre analyse des besoins car nous n'en avons pas pris conscience auparavant. L'une des répondantes explique ses difficultés de compréhension en ces termes :

¹²⁶ Nous avons gardé dans le questionnaire les formulations connues par les élèves puisque utilisées par les enseignants de français de l'établissement.

¹²⁷ *Idem.*

« La chose la plus difficile est quand le prof parle en français et les *slides*¹²⁸ sont en anglais » (QE1-13)

Il apparaît donc que :

- les compétences orales et écrites ne sont pas pleinement représentatives, pour les élèves, des situations scolaires vécues car elles sont au moins parfois combinées,
- il peut y avoir utilisation simultanée de plusieurs langues.

Cela renvoie nécessairement à la multicanalité évoquée par Mourlhon Dallies (2007) pour caractériser la communication, basée sur différents médias de transmission de l'information, nécessitant une analyse multimodale des données collectées (suite de ce chapitre). Quant à l'utilisation simultanée de plusieurs langues, que nous avons par la suite également constatée en immersion, elle nous paraît aussi être l'une des caractéristiques des pratiques professionnelles scientifiques et techniques.

5.1.3.2. Situations relevant de la réception (de l'oral et de l'écrit)

Nous reprenons ici les expressions des répondants, ce qui explique l'hétérogénéité des entrées (situations, documents, activités...). Dans le premier questionnaire (2007-2008), nous avons formulé la question de façon très vague (« Quel type d'activités de compréhension (orale et écrite) avez-vous à faire ? »), ce qui avait entraîné des réponses également très générales (« tout le temps », « tous les jours je parle avec les français »). Nous avons donc reformulé la question pour les deux questionnaires suivants (« Dans quelles situations vous devez comprendre en français à l'IFP-School ? »¹²⁹), et obtenu des réponses plus précises.

Pour les compétences de compréhension, la proportion de sources orales et écrites citées est équilibrée dans les réponses des élèves non-francophones. Concernant les sources orales plus d'un tiers (20 occurrences) nécessitent une interaction orale (échanges avec différents interlocuteurs, examen, projet). La quasi-totalité des répondants évoquent des situations directement associées aux études obligatoires à l'IFP-School (43 réponses sur 47 occurrences). Les réponses pour les sources écrites relèvent par contre beaucoup plus largement de la compréhension hors interaction (39 réponses sur 46 occurrences).

¹²⁸ Il s'agit des diapositives projetées pendant le cours. Le terme communément utilisé par les élèves et les enseignants de l'école est celui de *slides*.

¹²⁹ En demandant de préciser : sources orales/sources écrites.

**Tableau 19 : Situations relevant de la réception
(questionnaires d'entrée des élèves)**

Sources orales	47
Cours	21
Echanges avec les autres élèves	11
Echanges avec les professeurs	4
Présentations orales	2
Examens oraux	2
Projet	2
Films	1
Questions des professeurs	1
Echanges dans l'IFP-School	1
Cours de français	1
Cours de <i>business skills</i>	1

Sans précision	11
Tout le temps	2
Cours	4
Stage	1
Examens	1
Conférences	1
Présentations	1
Séminaires	1

Sources écrites	46
Polycopiés	11
Livres scientifiques et techniques	10
Documents donnés pendant le cours	5
Panneaux/affiches	3
Etudier	3
Examens écrits	3
Cours de français	2
Courriels	2
Préparation aux examens	2
Journaux	2
Rapports	2
E-campus	1

5.1.3.3. Situations relevant de la production (orale et écrite)

Les réponses à cette question (question 3) présentent les mêmes caractéristiques que celles de la question précédente, quant à leur émergence et regroupement.

Les répondants font référence à la fois à des interlocuteurs (« élèves », « étudiants », « professeurs »), des situations (précises : « en cours », « projets », ou imprécises : « vie personnelle », « stage »), des types de documents (« rapports », « questionnaires », « polycopiés ») et des actes de parole (« donner son avis sur les solutions »). Cela entraîne une hétérogénéité certaine. Il est toutefois possible de regrouper les éléments de réponse, du fait du contexte (par exemple « rapports de projet », « projets »), en fonction des tâches académiques auxquelles ils font implicitement référence.

La question 4 visait à faire délimiter des situations ou tâches pour lesquelles les élèves avaient à communiquer en français avec les enseignants, les intervenants et les élèves. Les réponses n'apportent pas d'information complémentaire par rapport à celles obtenues pour les questions précédentes puisqu'on retrouve les informations ayant émergé antérieurement. Tout au plus certaines situations sont-elles plus détaillées :

(avec les élèves) « Pour les projet, je suis obligé à parler en français parce que je suis le seul non-francophone dans mon équipe. »

(avec les enseignants) « Je pose des questions si je ne comprends pas, j'aide avec les calcules et leur donne les résultats » (QE1-6)

**Tableau 20 : Situations relevant de la production
(questionnaires d'entrée des élèves)**

Sources orales	62
Exposés/soutenance	15
Examens oraux	13
Echanges avec les élèves	13
Echanges avec les enseignants	6
Questions aux enseignants	6
Echanges dans le cours	4
Echanges pour la vie personnelle	4
Echanges pour les projets	1

Sans précision	13
Tout le temps	2
Cours	6
Avec les étudiants	2
Projets	1
Stage	1
Examens	1

Sources écrites	48
Examens écrits	18
Rapports de projet	13
Projets	4
Questionnaires	2
Lettres	2
Courriels	1
Présentations	1
Résumés de cours	1
<i>Chat</i>	1
Rapport d'étonnement ¹³⁰	1
Ecrits pour le cours de français	1
Donner son avis sur les solutions	1
Polycopiés	1
<i>Powerpoint</i> pour exposé	1

¹³⁰ « Rapport » demandé en début d'année par le cycle *Energie et procédés*, au travers duquel les élèves font part de leurs impressions après un mois de scolarité à l'IFP-School.

5.1.3.4. Lien tâche-interlocuteurs-hiérarchisation des priorités de communication

Les questions suivantes du questionnaire visaient à déterminer quelles étaient les difficultés ressenties par les élèves non-francophones dans le cadre de leurs études à l'IFP-School (situations d'échanges avec les différents interlocuteurs, pour leurs examens écrits et oraux, et pour les projets). Ces difficultés sont associées par les répondants d'un côté à la manière de s'exprimer de leurs interlocuteurs et de l'autre à leur propre manque de maîtrise du français :

- Les enseignants sont présentés comme parlant de manière trop formelle (ou « non quotidienne »), souvent trop vite et en prononçant approximativement, voire comme s'exprimant de façon trop générale.
- Les intervenants extérieurs auraient quant à eux des accents, parleraient trop vite, sans articuler et sans tenir compte du fait qu'il y a dans le cours des élèves non-francophones. Ils auraient enfin « moins de pédagogie » que les enseignants de l'école et utiliseraient des « mots très étrangers »¹³¹.
- Les éléments cités par les répondants comme rendant la communication difficile avec les autres élèves sont notamment leur utilisation de l'argot et d'une langue plus familière, la rapidité de leur débit, un volume trop bas. Ils apparaissent également comme peu intéressés par des échanges avec « l'élève étranger » (QE2-2) :
« comprendre les jeunes en général, c'est difficile ! ils parlent trop vite, avec trop d'argot, et avec une mauvaise prononciation. Il est vraiment impossible d'avoir interaction fluide avec les jeunes élèves français. Ils n'ont pas la patience, aussi. » (QE1-1)

Des éléments extérieurs peuvent aussi nuire à l'interaction avec les autres élèves, les répondants relèvent surtout le bruit de fond et le fait que plusieurs personnes parlent en même temps.

Les difficultés ressenties par les répondants comme étant de leur fait ne sont pas toujours les mêmes en fonction de leurs interlocuteurs. Nous présentons ci-dessous un tableau synthétisant les réponses faites :

¹³¹ Il n'a pas été possible dans le cadre de notre recherche de déterminer ce que cet élève qualifiait de « très étranger ». Toutefois, cette idée revenant à plusieurs reprises, il serait intéressant de creuser dans une autre étude cette question d'étrangeté, de bizarrerie des termes utilisés par les intervenants, ressentie par certains élèves non-francophones. Nous émettons l'hypothèse que les intervenants extérieurs ont recours à une terminologie plus directement marquée par leur culture professionnelle, voire d'entreprise, qui serait considérée comme « très étrangère » par des locuteurs non-francophones, ou des étudiants francophones en cours de professionnalisation.

Tableau 21 : Difficultés ressenties par les répondants en fonction de leur interlocuteur

Occurrences	Enseignants	Intervenants	Elèves
Aucune difficulté	7	3	4
Pas de réponse	5	<u>14</u>	4
Poser une question (technique) pendant le cours	4	<u>5</u>	
Expliquer ce qu'on n'a pas compris	2		
Quand on est pressé, stressé ou gêné	2	1	1
Trouver le mot précis	2	1	
Formuler pour se faire comprendre (précision)	2		1
Trouver le terme scientifique	1		
Ne pas comprendre leur question	1	1	
Utiliser le vouvoiement	1		
Prendre la parole	1		
S'exprimer devant les autres	1	1	
Ne pas comprendre un mot technique	1	1	
Formuler correctement		<u>1</u>	<u>1</u>
Ne pas connaître la personne		<u>1</u>	
Avoir une conversation fluide			<u>2</u>
Dans les situations quotidiennes			<u>2</u>
Faire des blagues			<u>1</u>
Rendre la conversation intéressante			<u>1</u>
Trouver ses verbes			<u>1</u>
Devoir simplifier son expression			<u>1</u>

Les occurrences sont présentées ici par ordre décroissant pour celles concernant les enseignants, puis nous avons placé les occurrences apparues pour les autres interlocuteurs (intervenants, élèves) et souligné les occurrences en augmentation par rapport à la première colonne de réponses.

Concernant les échanges avec les enseignants, dans plus d'un tiers des questionnaires, aucune difficulté n'est mentionnée (absence de réponse ou mention « pas de difficulté »). Les difficultés citées relèvent presque exclusivement de l'expression (deux références à des termes techniques inconnus ou au risque de ne pas comprendre leur question). Aucune des réponses n'associe directement la difficulté ressentie à un manque de maîtrise de la langue, même si on peut le supposer dans des occurrences comme « trouver le mot précis ».

Les élèves ayant répondu au questionnaire s'expriment moins sur leurs difficultés dans leurs échanges avec les intervenants (14 d'entre eux ne répondent pas). Il est possible que cela s'explique par un nombre plus limité d'interactions avec ces interlocuteurs, du fait de leur présence ponctuelle à l'école. Parmi les réponses toutes sauf une concernent l'expression orale, et près de la moitié portent directement sur le fait de poser une question technique pendant le cours.

Les échanges avec les autres élèves ont obtenu moins de réponses que ceux avec leurs autres interlocuteurs, mais font émerger des difficultés propres à des échanges hors contexte de cours et plus longues : la fluidité, l'humour, la simplification de son discours par rapport à son intention de communication.

Si ces réponses ne permettent pas, en tant que telles, de lister des besoins exprimés par les élèves non-francophones de l'IFP-School, elles permettent d'esquisser le contexte dans lequel ceux-ci s'expriment en français avec les interlocuteurs associés à leurs tâches académiques. On constate que les échanges avec les enseignants et les intervenants sont plus directement liés à des actes de parole situés (poser une question pendant un cours magistral, répondre aux questions de l'enseignant, expliquer ce qu'on n'a pas compris), voire des termes spécifiques (précision des termes utilisés notamment). Au travers des réponses, même présentant peu d'occurrences, transparait l'idée d'efficacité et de précision, avec une marge faible laissée à l'erreur. Les échanges fonctionnent ou pas : l'élève comprend ou non, trouve le terme juste ou pas, parvient à se faire comprendre ou non, soit un modèle réussite/échec. Avec les élèves, les échanges apparaissent comme beaucoup plus généraux, ils ne sont pas toujours directement liés à des situations de cours.

Les réponses sont souvent propres à chacun (peu d'occurrences communes), comme si chaque élève répondant exprimait sa volonté de se positionner en tant qu'individu, ayant de l'humour, pouvant nuancer ses propos, intéresser son camarade de classe, et donc personnaliser son discours. Cette image nous paraît d'autant plus prégnante qu'elle est en contraste avec celle ressortant des réponses pour les autres interlocuteurs, l'efficacité de la prise de parole n'est pas, avec les élèves, la première préoccupation, et une place plus grande semble être faite au *degré* de réussite ou d'échec de la communication interpersonnelle. La conversation sera plus ou moins fluide, le locuteur intéressera plus ou moins son interlocuteur : la difficulté exprimée ne porte pas aussi systématiquement sur le contenu du message, mais sur la capacité à s'intégrer dans une communauté de collègues.

Du point de vue qui est le nôtre dans cette recherche, l'intérêt est de prendre conscience de la différence de perception par le locuteur du succès ou de l'échec de la communication en fonction du degré de précision induit par le contenu du message, l'objet de la prise de parole, en l'occurrence le contenu technique. D'autre part, on observe que les élèves perçoivent différemment cette question en fonction des interlocuteurs, ce qui pourrait relever d'une

structure hiérarchique intériorisée, impliquant des priorités dans les contenus des informations transmises et dans les modes relationnels privilégiés avec chacun de leurs interlocuteurs¹³². La perception de la réussite ou de l'échec d'une interaction par les répondants semble donc liée parfois à la capacité de transmettre le message, et parfois à la manière d'apparaître en tant qu'acteur social. Les besoins exprimés pour le français portent alors sur des termes précis, des actes de parole, des techniques de communication, un style individuel, en fonction de la prédominance accordée à la nécessité de démontrer une compétence technique, académique ou sociale, en contexte académique.

5.1.3.5. Des difficultés aux compétences mobilisées

Les questions 6, 7 et 8¹³³ concernaient des situations académiques précises (les examens écrits et oraux, et les réunions de projets) et proposaient deux entrées : ce qui était ressenti comme « facile » et « difficile » pour chacune de ces situations. Dans la perspective qui est la nôtre compte tenu du nombre relativement limité de répondants, nous présentons un panorama des réponses, mais ne les détaillerons pas toutes.

Si l'on observe les éléments chiffrés ressortant de ces 3 questions, on constate à nouveau une grande diversité de réponses, donc peu d'items communs. Seul un item rassemble à lui seul plus d'un tiers des répondants : « comprendre » un sujet d'examen écrit serait « facile » (14 occurrences sur 34)¹³⁴. Davantage de réponses apparaissent pour la question portant sur les examens écrits (63 réponses, 42 pour les examens oraux et 30 pour les réunions de projets¹³⁵). Toutefois la proportion de réponses plaçant ces micro-tâches académiques comme « difficiles » est systématiquement plus forte. Un « classement » de ces micro-tâches par nombre de difficultés exprimées situe les examens oraux comme plus « difficiles » (6,9/10¹³⁶ réponses), que les réunions de projets (6,3/10), puis que les examens écrits (5,5/10).

Les réponses présentent évidemment des points communs avec celles aux questions précédentes, mais permettent aussi de faire ressortir plus clairement, car de manière contextualisée, les compétences mobilisées par les élèves de l'IFP-School pour des micro-tâches académiques identifiées. Les éléments relèvent en effet aussi bien de compétences

¹³² A leur sens.

¹³³ Nous ne traiterons pas de la question 9 portant sur l'apprentissage. Nous avons précisé son manque de pertinence au moment où les questionnaires ont été diffusés, au vu des réponses reçues.

¹³⁴ Tandis que pour 6 d'entre eux, ce serait « difficile ».

¹³⁵ Rappelons que les élèves non-francophones pouvaient répondre en listant plusieurs éléments.

Par ailleurs, la question portant sur les réunions de projets présente un nombre de réponses différent puisqu'elle n'a été proposée qu'à partir du deuxième questionnaire (2008-2009).

¹³⁶ En ramenant la proportion initiale à une proportion lisible.

langagières que méthodologiques, parfois culturelles ou disciplinaires, et plus rarement techniques.

Si l'on opte pour une analyse thématique des réponses à ces trois questions, au-delà de cette première approche chiffrée, il est possible d'esquisser les images suivantes pour ces micro-tâches académiques :

- Lors des examens écrits, il semble à première vue « facile » de mobiliser des compétences de réception, de production, de médiation (anglais/français) et techniques, lorsque le contenu de réception comme de production est prioritairement technique. Dans ce cas, l'objectif premier est l'efficacité de la communication pour la production d'informations scientifiques et techniques.

Quand les répondants évoquent leurs difficultés, ils détaillent plus, ils associent davantage d'adverbes et d'adjectifs (« correctement », « fluide », « précise ») et ont recours à des actes de parole effectivement mobilisés pour la production (« développer ses idées », « justifier ses choix »). Si l'on illustre les deux facettes ressortant de ces réponses des élèves, on pourrait dire qu'il est facile de répondre à un examen écrit, mais difficile de se positionner comme on le souhaiterait dans sa réponse, en langue étrangère.

- L'image associée par les élèves non-francophones aux examens oraux présente également cette double facette : il est facile de « finir par se faire comprendre », mais difficile de « répondre avec fluidité » et d'« expliquer des idées compliquées ». Les compétences stratégiques mobilisées transparaissent plus nettement dans les réponses à cette question, les élèves (non-francophones, mais aussi francophones) s'expriment pour leurs examens oraux après préparation et utilisent « les supports » (tableau) pour se faire comprendre.
- Les réunions de projets, phases de négociation des orientations d'un projet de groupe, apparaissent également dans les réponses à ce questionnaire comme un lieu de mobilisation de diverses compétences, langagières, techniques, mais aussi stratégiques et communicationnelles, professionnelles et organisationnelles. S'il est apparemment facile de travailler en groupe et d'organiser le travail, il est difficile d'exprimer son point de vue, de suivre une conversation de groupe, de gérer le plurilinguisme du groupe, de « se mettre d'accord » et « diriger le groupe ou le débat » :

« Je trouve que c'est difficile de diriger les réunions dans 2 langues car il y a des gens avec de niveau des langues différent, quelque fois je dois trouve le mot en espagnol... anglais... français... arab ! » (QE3-3).

En fonction des micro-tâches ciblées dans le questionnaire, les réponses prennent donc en compte des éléments divers mais complémentaires, dont les différents degrés de détail des réponses seront intégrés dans le tableau de synthèse. Les références des répondants à certaines des compétences mobilisées pour réussir ces tâches, mais surtout les réussir « correctement », ont directement infléchi l'orientation de notre analyse en termes de compétences (langagières, disciplinaires, professionnelles et sociales) pour homogénéiser les approches. Cela constitue l'un des apports majeurs de ces questionnaires à notre recherche.

- Passer un examen écrit

Tableau 22 : Examens écrits

Facile

Comprendre	14
Portent sur des éléments techniques	3
Répondre en anglais	2
Comprendre les examens en anglais	1
Changer de langue quand la question est en anglais	1
Répondre brièvement	1
Se souvenir des termes en français	1
Savoir ce qu'on veut dire	1
Rédiger les réponses	1
Ça dépend du contenu	1
Avoir le temps de s'exprimer	1
Rédiger « scientifiquement »	1

Difficile

Ecrire/rédiger correctement	7
Comprendre la question en contexte (formulation compliquée)	6
Rédiger	6
Répondre de manière fluide et précise	4
Justifier ses choix, argumenter	3
Développer ses idées	2
Temps limité	2
Comprendre certains mots	1
Eviter les répétitions (conjonctions)	1
La part technique	1
Rédiger un texte long	1
Non détaillé	1

- Passer un examen oral

Tableau 23 : Examens oraux

Facile

Comprendre les questions	5
Utiliser les supports pour se faire comprendre (tableau)	3
Aspect technique	2
Exprimer ses idées	1
Finir par se faire comprendre	1
Parler après préparation	1

Difficile

Travailler la prononciation	4
Répondre avec fluidité	3
Trouver les mots corrects	2
Expliquer des idées compliquées	2
S'exprimer correctement	2
Répondre comme il le voudrait	2
Répéter les expressions à utiliser	1
Faire un « speech » courant	1
Préparer les exposés	1
Utiliser une langue formelle	1
Répondre aux questions	1
Faire plus de fautes grammaticales qu'à l'écrit	1
Adapter les explications	1
Argumenter	1
Avoir une logique correspondant à la logique française	1
Dire un chiffre	1
Ambiguïté et reformulation	1
Manque de confiance	1
Préparation de la réponse	1
Comprendre la question	1

- Participer à un projet de groupe

Tableau 24 : Réunions de projets

Facile

Organisation du travail	2
Comprendre ce que disent les autres	2
Exprimer son point de vue	1
Travailler en équipe	1
Confiance	1
Aspect technique	1
Rédiger le rapport	1
Communiquer de manière informelle	1
Avoir des idées	1

Difficile

Exprimer son point de vue	5
Suivre la conversation entre les francophones	4
Se mettre d'accord sur les idées et conclusions	2
S'exprimer correctement	2
Se faire comprendre	2
Rédiger le rapport	1
Diriger le groupe ou le débat	1
Utiliser plusieurs langues	1
La soutenance	1

5.1.3.6. La prise de notes

La prise de notes a fait l'objet de plusieurs questions. En tant qu'enseignante de français langue étrangère, nous avons constaté que la plupart des cours de français pour étudiants non-francophones consacraient au moins une séance de cours à ce thème. Nous souhaitions savoir ce qu'il en était des pratiques des élèves de l'IFP-School alors que cette séance n'apparaissait pas dans leur programme de français.

La question 9 (« Avez-vous besoin de reprendre les notes de cours des francophones ? ») a été précisée dans les questionnaires de 2008-2009 et 2009-2010, proposant une entrée supplémentaire :

Tableau 25 : Avez-vous besoin de reprendre les notes de cours des francophones ?

QE1

Oui	5
Non	7
Parfois	2

QE2 et QE3

Oui, au début de l'année	5
Oui, encore maintenant	5
Non, jamais	10

Sur 34 répondants, la moitié n'utilise donc pas les notes des élèves francophones, 7 les utilisent ponctuellement (« parfois » et « en début d'année ») et au moins 5 y ont encore recours deux mois après le début des cours. Dans le questionnaire de sortie, près de deux tiers des répondants déclarent avoir utilisé les notes de cours des élèves francophones et la moitié pour certains cours. Un tiers n'a pas utilisé ces notes de cours.

Tableau 26 : Avez-vous utilisé les notes de cours des francophones ? (QS¹³⁷)

Oui, toute l'année	2
Oui, au début	1
Oui pour certains cours	6
Non, jamais	4

Il ne s'agit donc pas d'une utilisation systématique (ni pour un élève, ni de tous les élèves), d'où l'objet de la question et des entrées de réponses suivantes :

¹³⁷ Questionnaire de sortie (13 répondants).

Tableau 27 : Si oui, pour quelle(s) raison(s) ? (QE et QS)

QE

Manque d'informations	8
Difficultés de compréhension	8
Difficulté à prendre des notes	4
Pour vous rassurer / vérifier votre compréhension orale	10
Pour vérifier votre orthographe des mots clés/ votre prise de notes	8
Autre	3
Récupérer des informations perdues	1
Compléter	1
Vérifier la grammaire	1

QS

Manque d'informations	2
Difficultés de compréhension	2
Difficulté à prendre des notes	2
Pour vous rassurer / vérifier votre compréhension orale	4
Pour vérifier votre orthographe des mots clés/ votre prise de notes	3
Autre	2
Pour comparer	1
Expérience des francophones	1
Après avoir manqué les cours	1

A la fin de leur scolarité comme au début, les répondants utilisent donc davantage les notes des élèves francophones pour les comparer avec les leurs, se rassurer sur leur compréhension du cours et vérifier leur orthographe des mots clés. Peu d'entre eux expriment une difficulté à prendre des notes. Lorsque nous avons assisté aux cours magistraux des élèves, cet élément s'est expliqué (selon nous) par le fait que les élèves prennent des notes sur des photocopies reprenant les diapositives diffusées pendant le cours. Ces notes sont donc souvent limitées, et relèvent très largement de mots isolés ou de formules (présentées par l'intervenant ou l'enseignant au tableau). Ces termes (techniques) sont notés par les élèves en français, mais également en anglais ou dans leur langue maternelle. Selon les répondants les informations complémentaires recherchées sont de l'ordre des conseils et « trucs » d'étudiants :

« parce qu'ils ont toujours des informations utiles pour les examens, car ils ont des amis dans les cours de l'année dernière » (QS2-4).

Mais pas de la méthodologie, puisque les difficultés évoquées correspondent à une :

« Difficulté à prendre des notes EN FRANÇAIS¹³⁸ » (QE1-12)

Certains répondants au questionnaire de sortie évoquent la nécessité de préparer des fiches de révisions pour les examens, ces derniers ayant lieu en français, d'où une nécessité d'avoir effectivement ces termes en français. Cependant on constate bien que l'on est loin dans ces réponses des élèves de pratiques de prise de notes habituellement imaginées par les

¹³⁸ Les majuscules sont le fait du répondant.

enseignants de français. Il ne s'agit plus de transcrire un plan de cours, des idées principales, mais, du fait de l'utilisation d'un support visuel pendant le cours, conservé au format papier comme trame de cours, de noter des éléments complémentaires mais ponctuels, ou de comprendre ce type d'annotations. Pour synthétiser les réponses aux deux questions suivantes, les élèves non-francophones, pour la grande majorité de ceux ayant recours aux notes des élèves francophones, considèrent que ceux-ci leur confient facilement leurs notes (24 oui, sur 25 réponses exprimées) et qu'il est facile de les relire (17 oui sur 22 réponses).

Il nous semble évident que ces éléments de contextualisation (pratiques, natures des annotations, interlocuteurs, destinataires visés, fonctions) sont à même de faire évoluer les contenus proposés dans les cours de français. Les pratiques et usages des notes de cours ont changé, ou sont différents à l'IFP-School¹³⁹, et les problématiques sont maintenant loin de relever d'une méthodologie à acquérir (y compris en termes de sélection des informations). Les réponses des élèves non-francophones soulignent plutôt des difficultés d'ordre lexical, relativement ponctuelles. La collecte de données auprès des principaux intéressés (les élèves) et l'immersion du chercheur dans leur contexte nous semblent bien être complémentaires dans cette illustration *via* la prise de notes.

Il paraît donc important de procéder à une analyse précise avant de concevoir des cours de français portant sur des éléments méthodologiques non vérifiés et pouvant alors être influencés par les représentations des enseignants de français (leur propre expérience académique) ou l'intérêt pédagogique supposé de telles activités. Soulignons que certaines représentations, professionnellement marquées cette fois-ci, présupposent aussi parfois la conception d'activités qui se retrouvent alors déconnectées des pratiques réelles des apprenants. En l'occurrence, relire les notes de cours des élèves, prises à l'intention de l'enseignant de français, et les évaluer hors critères contextuels, n'a, à notre sens, aucune pertinence autre qu'un exercice linguistique. Pour nous, cela correspond à un détournement, à l'usage des cours de français, de pratiques supposées transversales aux étudiants. Leur contexte social de mise en œuvre (fonction, nature, destinataire, et même pour faire référence au schéma de communication de Jakobson code et message) est négligé, ce qui implique des productions différentes et non pertinentes pour ce public.

¹³⁹ Une étude plus large serait très intéressante, à l'échelle des écoles d'ingénieurs et des universités proposant des cursus scientifiques et techniques.

Cela illustre par contraste, selon nous, la nécessité d'une démarche cohérente de bout en bout de la part de l'enseignant de français, de l'analyse de besoins contextualisée à la sélection de contenus et d'activités dans le cours de français.

5.1.3.7. Rencontres de cultures

Au-delà des questions posées, nous l'avons mentionné, les répondants s'expriment sur leur expérience et évoquent des difficultés culturelles rencontrées. Il apparaît que l'identification à un groupe ayant comme point commun de ne pas être francophone est très forte pour certains, au moins en début d'année. Cet esprit de groupe se manifeste par l'emploi du « nous », mais surtout par son association à la caractérisation de « l'autre groupe », celui des francophones ou des Français :

« Il est difficile de travailler avec les francophones dans un projet. Ils ont l'habitude d'interrompre ce qui est très énervant. » (QE1-10)

« Pendant le travail des projets quasiment toutes les élèves françaises ne parlent pas avec nous. Par exemple : il y a une équipe qui travail sur un ordinateur, et une autre qui travail sur l'ordinateur juste à côté; les élèves français des deux équipes parles entre eux mais pas avec les étrangers !!? Tous les groups des projets sont décidés par les profs pour « l'intégration » mais vraiment c'est une torture pour les élèves étrangers et peut-être aussi pour les français !! » (QE1-3).

Il est évident que le trait va ici jusqu'à la caricature et au stéréotype, toutefois ce sentiment est évoqué par plusieurs répondants. Cette rencontre de cultures (nationale, disciplinaire, et même étendue jusqu'à l'espace francophone) est ressentie comme problématique au point d'effacer tout recul sur son propre comportement ou ses lacunes langagières et de provoquer visiblement l'échec de la communication. Il nous semble que cela mériterait une réponse institutionnelle en termes de formation spécifique à l'interculturel de l'ensemble des élèves (francophones ou non).

5.1.4. Evolutivité des besoins ressentis/exprimés (questionnaire de sortie)

En fin d'année scolaire, nous avons proposé aux élèves non-francophones un questionnaire de sortie (déjà mis en parallèle à plusieurs reprises avec le questionnaire d'entrée). L'objectif de ce second questionnaire était de déterminer dans quelle mesure les besoins exprimés étaient évolutifs et de compléter notre analyse de contexte. Le questionnaire diffusé reprenait la plupart des questions, actualisées pour une fin d'année scolaire :

Questionnaire de sortie (2007-2008, 2008-2009)

A la fin de cette année de formation à l'IFP-School, il serait intéressant dans le cadre de ma thèse de faire un bilan de vos avancées.

Je vous rappelle que, pour ma thèse, je m'intéresse uniquement au français dans ses utilisations scolaires, scientifiques et techniques.

Merci d'avance de votre aide et de votre participation !

- 1) Dans vos cours scientifiques, y a-t-il des situations où vous avez rencontré des difficultés jusqu'à la fin de vos études à l'IFP-School ?

Merci de détailler votre réponse (pas seulement oui ou non)

- Cours :
- Examens oraux :
- Examens écrits :
- Projets :
- autres :

- 2) Quels contacts directs **en français** avez-vous eus :

Merci de détailler votre réponse (pas seulement oui ou non)

- Avec les enseignants :
 - Avec les intervenants extérieurs :
 - Avec les élèves :
- 3) Pour chacun, citez les situations qui vous ont posé problème jusqu'à la fin de vos études ?
- Avec les enseignants :
 - Avec les intervenants :
 - Avec les élèves :
- 4) Lors des examens écrits, **en fin d'année**, qu'est-ce qui était pour vous :
- facile :
 - difficile :
- 5) Lors des examens oraux, **en fin d'année**, qu'est-ce qui était pour vous :
- facile :
 - difficile :
- 6) Avez-vous utilisé les notes de cours des francophones ?
- oui, toute l'année
 - oui, au début
 - oui, pour certains cours :
 - non, jamais

- 7) Si oui, pour quelle(s) raison(s) ?

- manque d'informations
- difficultés de compréhension
- difficulté à prendre des notes
- pour vous rassurer/vérifier votre compréhension orale
- pour vérifier votre orthographe des mots-clé/votre prise de notes
- autres :

La méthodologie d'analyse a été la même que pour le premier questionnaire. Compte tenu des objectifs de ce questionnaire de sortie, nous ne mentionnerons ici que les points marquants ou divergents.

5.1.4.1. Une intégration plus grande de la compétence langagière

En contraste avec les questionnaires d'entrée, les répondants au questionnaire de sortie font souvent référence aux éléments linguistiques qu'ils ne maîtrisent pas, ou pas de manière satisfaisante selon eux :

« En général j'ai trouvé que j'ai encore beaucoup de difficultés avec le français. Je vais continuer à l'étudier. La grammaire c'est difficile mais la chose qui me pose plus de problème c'est la partie orale. Il y a beaucoup de sons en français que je n'arrive pas à prononcer correctement.

Cours : en général ça a été facile de suivre les cours. Par revanche, faire des débats ou poser des questions où il faut utiliser les constructions verbales en français n'a pas été facile pour moi.

Examens écrits : en général, il n'y avait pas grand-chose à écrire dans les examens. Il fallait surtout écrire des équations mathématiques. J'ai essayé de faire les commentaires en français, mais je n'ai pas vu les feedbacks, par les notes je pense que ça n'a pas été terrible. J'ai utilisé des structures grammaticaux très simples.

Projets : en général, les présentations orales ont été bien. La chose la plus difficile a été de parler entre les membres de l'équipe. » (QS1-6).

On voit que les contenus linguistiques mobilisés ou ressentis comme étant à mobiliser sont très divers (phonétique, grammaire, actes de parole, constructions verbales), cependant cette intégration des difficultés rencontrées pour des tâches académiques marque une différence notable avec les réponses au questionnaire d'entrée. Elle s'explique probablement par un recul différent sur leur situation de locuteurs du français en apprentissage.

5.1.4.2. Une adaptation variable

Vis-à-vis de l'évolution des difficultés ressenties en fonction des interlocuteurs (question 3), les répondants sont très partagés. Contrairement à nos attentes, peu d'entre eux ont répondu en termes de situations, il semblerait que les élèves se soient à nouveau réapproprié le questionnaire pour y témoigner de leur expérience.

Une partie des sentiments relevés dans les réponses au questionnaire d'entrée sont toujours présents :

Exclusion

« Enseignants/intervenants : l'utilisation des phrases uniquement compréhensibles pour les français (métaphores, emblèmes, caricatures, ... etc ; qui sont liées uniquement à la culture française). Parler à voix basse et sans articulation.

Elèves : avec les élèves français : parler à voix basse et sans articulation, faire des parasites pendant les cours, manque d'esprit d'équipe et manque de tolérance avec les étudiants étrangers. Avec d'autres élèves étrangers : difficultés de compréhension de leurs phonétiques et perte de la concentration/attention avec les élèves qui parlent lentement » (QS1-2),

« Elèves : pendant les projets. Si le projet est court et nous sommes pressés ils font tout, mais si le projet est large et dans assez de temps ils prennent du temps pour nous expliquer » (QS1-1).

Effort supplémentaire

« Elèves : quand on fait des projets, les élèves français vont toujours plus rapide que moi, même si finalement on travaille bien, ça représente pour moi un effort plus grand » (QS2-3).

Intégration/satisfaction

« Elèves : au début ça a été un peu plus difficile parce que eux ils parlaient vraiment vite et avec beaucoup de « slangs¹⁴⁰ », mais après le quatrième mois, même moi, j'ai commencé à parler comme eux ! » (QS2-2).

L'intégration et la coopération pour le travail n'apparaissent pas toujours comme impossibles, mais il semble bien que des clivages (au moins francophones/non-francophones) subsistent toute l'année, renforcés par le sentiment des élèves non-francophones de devoir fournir un effort supplémentaire et d'être tout de même exclus.

Par rapport aux situations académiques par contre, et contrairement aux réponses apparues dans le questionnaire d'entrée, les sentiments presque unanimement partagés sont une satisfaction due à un progrès et une plus grande confiance en soi :

« La dernière présentation orale pour moi a été beaucoup mieux que la première » (QS1-1)
« Mon dernier examen ce n'est pas encore [n'a pas encore eu lieu], mais je sais que ça va aller » (QS2-1).

5.1.4.3. Développement de stratégies

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les répondants se positionnent exclusivement personnellement dans le questionnaire de sortie, contrairement à ce qui avait été constaté pour le questionnaire d'entrée (76 occurrences de « je » et une seule de « nous », aucune de « on »).

Sur les cinq répondants ayant ajouté un commentaire à la suite du questionnaire, deux évoquent les différentes stratégies développées en cours d'année scolaire :

« Il y avait quelques examens des années précédent que j'ai utilisé pour étudier. »
« J'ai utilisé le correcteur de Word et il y avait beaucoup des fautes¹⁴¹. » (QS1-6)

« Bon, ce que je voulais dire, c'est que le vocabulaire technique, tu l'apprends bien parce que cela se répète chaque jour pendant les cours. Mais pendant une présentation, il faut que tu expliques bien ce que tu as fait, et il est souvent difficile de trouver les bons expressions ou le mot parfait pour bien se faire comprendre par les profs ou jurys.

Donc, c'est la vitesse pour trouver comment bien s'exprimer, ce qui me pose toujours des problèmes... mais les profs comprennent, je crois. En tout cas, c'est bien évident en nous regardant les yeux, hahahaha. » (QS1-5).

¹⁴⁰ Argot (en anglais).

¹⁴¹ Le répondant s'adresse ici à l'enquêtrice et lui signale qu'il a utilisé le correcteur orthographique pour répondre au questionnaire.

Ce dernier commentaire montre un fort investissement personnel de la répondante dans son discours, ainsi qu'un humour et une relativisation des difficultés rencontrées totalement absents des réponses au premier questionnaire.

Le questionnaire proposé aux élèves à la fin de l'année scolaire a donc permis de renforcer les éléments observés dans le questionnaire d'entrée, même si peu d'informations nouvelles émergent. Toutefois l'analyse des réponses met en avant une conscience plus marquée des contenus linguistiques mobilisés pour leurs tâches académiques, une prise en charge individuelle de leur discours et le développement de stratégies de communication. Les répondants apparaissent nettement comme des apprenants du français, au statut d'élèves d'une école d'ingénieurs. Au long de ce questionnaire ou en guise de commentaire final, près de la moitié d'entre eux émettent des préconisations en termes de besoins (suivant immédiatement l'expression « avoir besoin de ») ou de conseils (après « il faut ») :

Tableau 28 : Préconisations des élèves (questionnaire de sortie)

Avoir besoin de	vocabulaire pour les examens phrases courtes et simples 30 minutes pour comprendre tous les éléments d'un article (5 minutes en anglais) beaucoup de préparation pour les premiers examens
Il faut	utiliser des constructions verbales complexes expliquer ce qu'on a fait (au cours d'une présentation) trouver des phrases simples et courtes pour exprimer ses idées bien travailler le vocabulaire, les expressions à dire et l'accent avant une soutenance écrire des équations mathématiques

Etant donné que les répondants sont en fin de scolarité, et qu'il ne s'agit donc pas d'obligations ou de besoins ressentis pour eux, on peut postuler qu'ils se positionnent à nouveau sur le registre du témoignage, du rapport d'expérience : en tant que futurs « anciens » de l'école, ils donnent des conseils aux futurs élèves, voire aux enseignants de français.

5.1.5. Synthèse et apports de l'analyse des questionnaires

A l'issue de cette analyse des questionnaires proposés aux élèves non-francophones de l'IFP-School, il est possible de dégager un certain nombre d'éléments déterminants pour la compréhension du contexte dans lequel ils étudient.

Nous avons conçu ces questionnaires dans l'optique d'entrer dans une analyse des besoins exprimés par les élèves. Les apports des réponses vont à notre sens bien au-delà puisqu'ils permettent également de donner une image de leurs représentations sur leur apprentissage du

français, leurs interlocuteurs dans le cadre scolaire, leurs tâches académiques, et leur individualisation de la relation à ces différents éléments.

Les élèves se sont en effet appropriés les questionnaires et ont fait basculer l'enquête en un biais pour témoigner de leur vécu personnel et émotionnel, s'attachant à commenter leurs pratiques scolaires beaucoup plus largement que ce à quoi nous nous attendions et à exprimer leurs sentiments.

Pour reprendre les points marquants de ces questionnaires en termes de description du contexte de ces élèves, notons que :

- La communication scolaire est ancrée dans les tâches, ils n'identifient pas facilement le lien entre le français objet d'apprentissage et la communication en français, mais si c'est le cas ils le situent dans les tâches ;
- Elle est caractérisée par sa multicanalité, une description par compétences de réception et de production (orales et écrites) n'est pas productive avec ce public de non spécialistes de l'enseignement/apprentissage des langues ;
- Elle fait intervenir plusieurs langues en co-utilisation, bien qu'ayant des fonctions différentes dans la communication (en l'occurrence le français et l'anglais majoritairement dans les cours, mais les répondants citent aussi l'espagnol et l'arabe pour les échanges entre élèves) ;
- Lorsqu'ils parlent de leurs usages et difficultés, les répondants font plus largement référence à l'oral, production puis réception, ce qui ne coïncide pas avec les réponses des enseignants de français de l'école¹⁴² ;
- Leur notion d'échec/réussite est très forte sur les contenus techniques et supporte peu de gradation, elle est associée à des éléments linguistiques très précis (à l'échelle du mot) ;
- Les répondants expriment des besoins de l'ordre du lexique, des actes de parole, des techniques de communication ou du style individuel, en fonction des tâches « situées » qu'ils évoquent. Les tâches académiques, les interlocuteurs et le contenu du message relativisent ou accentuent le degré de précision acceptable, pour eux, de leur production ou de leur réception. Ces mêmes éléments laissent plus ou moins de place à l'individualisation du discours et à l'importance de la reconnaissance en tant qu'acteur social ;

¹⁴² Cf. Questionnaires des enseignants de français (Chapitre 2.2. Ressources humaines).

- Les réponses sont très fréquemment formulées en termes de compétences (professionnelles, personnelles, académiques), ce qui a directement infléchi l'angle d'analyse dans le cadre de cette recherche, de façon à pouvoir faire coïncider avec ces entrées des compétences langagières pour la description de tâches académiques ;
- La question des relations entre francophones et non-francophones est très sensible pour les répondants. Les relations interculturelles semblent très problématiques et un sentiment de rejet voire d'exclusion ressort fortement des témoignages, ce qui, à notre avis, justifierait pleinement la mise en place d'une formation à l'interculturel réunissant tous les élèves et les enseignants de l'école.

Les représentations des répondants sont relativement stables, entre le début et la fin de leur année scolaire. Tout au plus le temps permet-il une certaine relativisation des problématiques rencontrées et une appropriation plus grande du discours (utilisation du « je », humour). Les élèves concernés proposent ainsi un témoignage de leur relation affective avec la langue et leurs interlocuteurs, allant dans le questionnaire de sortie jusqu'à un positionnement d'« anciens » de l'école pouvant faire des préconisations aux futurs élèves non-francophones et aux enseignants de français.

Ces différents apports de l'analyse des questionnaires des élèves non-francophones de l'IFP-School nous paraissent en eux-mêmes avoir justifié notre choix d'aller au-delà d'une analyse des besoins en termes langagiers, pour aller vers une compréhension du contexte social et des logiques académiques et professionnelles en œuvre pour ces élèves. L'exemple de la prise de notes nous semble avoir illustré l'importance à accorder à la contextualisation pour des publics d'apprenants étudiants et professionnels. Il s'agit effectivement de comprendre des logiques et des tâches situées, étrangères à notre culture professionnelle d'enseignants de langue, mettant en jeu des problématiques spécifiques et déterminantes pour une conception cohérente d'un cours de français adapté à ces publics.

5.2. Entretiens avec les responsables de l'école

Nous avons procédé également à des entretiens auprès du directeur du développement et directeur adjoint de l'IFP-School, et auprès des directeurs des quatre cycles francophones de l'école (*Développement et exploitation des gisements, Energie et procédés, Energie et motorisations, Energie et produits*) entre octobre et novembre 2008. Ces entretiens avaient pour objectifs de collecter des informations sur les attentes de l'école vis-à-vis des élèves non-francophones qu'elle accueille, pour alimenter notre analyse des besoins et du contexte, et mettre en regard ces éléments avec ceux émergeant des questionnaires des élèves.

Le biais de l'entretien a été choisi dans l'optique de rencontrer ces responsables physiquement (ce qui n'avait pas été le cas précédemment, bien qu'ils aient été informés de notre recherche par courrier électronique). Il nous fallait aussi déterminer des dates auxquelles il était possible d'assister aux cours et examens de leurs cycles. Tous se sont prêtés au jeu et les entretiens individuels ont duré de 30 minutes à une heure et demie, en fonction des personnes interrogées¹⁴³.

Dans la mesure où nous avons détaillé l'analyse des questionnaires adressés aux élèves non-francophones, nous nous contenterons ici de souligner les éléments marquants (complémentaires ou contradictoires), par rapport à ceux déjà collectés (chapitre précédent). Nous procéderons à une analyse thématique non linéaire, et non statistique puisque les entretiens ne concernent qu'une à quatre personne(s).

5.2.1. Entretien avec le Directeur du développement

Comme l'explique Blanchet (2006 : 22) :

« l'entretien, comme l'*habitus*, est en quelque sorte une « improvisation réglée » (Bourdieu, 1980). Une improvisation, parce que chaque entretien est une situation singulière susceptible de produire des effets de connaissance particuliers ; réglée car, pour produire ces effets de connaissance, l'entretien demande un certain nombre d'ajustements qui constituent à proprement parler la technique de l'entretien ».

Les questions posées en face à face diffèrent donc parfois de celles conçues pour la trame de l'entretien pour pouvoir s'adapter aux réponses. Toutefois les grands axes de l'entretien ont été respectés : des informations chiffrées sur la proportion d'élèves non-francophones dans l'école (et son évolution), le mode de recrutement des élèves, l'importance accordée par

¹⁴³ Les transcriptions des entretiens sont présentées dans les annexes 9 à 13.

l'institution à la maîtrise du français par les élèves non-francophones et les outils d'évaluation, le choix des langues d'enseignement dans les cycles, le positionnement de l'école par rapport à sa concurrence, la promotion de l'école à l'international.

Trame d'entretien (Directeur du développement)¹⁴⁴

- 1) Quelle proportion représentent les non-francophones à l'IFP-School ?
- 2) Cette proportion tend-elle à augmenter ou à être réduite ?
- 3) Quelle image l'IFP-School donne-t-elle aux entreprises ?
- 4) Quel(s) moyen(s) institutionnel(s) avez-vous de mesurer le niveau de français des élèves non-francophones ?
- 5) Pourquoi l'IFP-School propose-t-elle des formations techniques en français et en anglais ?
- 6) En quoi la formation des cycles de l'IFP-School diffère-t-elle de celle proposée par d'autres écoles spécialisées dans le domaine pétrolier ?
- 7) Qu'est-ce qui a déterminé le passage des cycles GOL-GOP en anglais ? Cela peut-il se produire pour d'autres cycles actuellement francophones ?
- 8) Quels sont les pays « démarchés » par l'IFP-School ? Sur quels critères ?
- 9) Pour les cycles francophones, le niveau de français est-il un facteur déterminant ? Pour tous les cycles ?

Cet entretien a permis d'obtenir des informations institutionnelles actualisées sur les critères de sélection des élèves et la proportion d'élèves non-francophones accueillis à l'école. Nous les avons mentionnées dans la présentation du lieu de la recherche (Cf. Chapitre 1.1.).

L'analyse thématique menée a également permis de dégager certains discours ayant cours dans l'institution sur les liens de l'école avec l'industrie pétrolière, la langue et le secteur professionnel de l'énergie. Bien consciente du fait qu'il s'agit des propos d'une seule personne et qu'ils n'engagent donc qu'elle, nous nous garderons de généraliser. Il faut néanmoins tenir compte du statut particulier de la personne interrogée, représentant l'institution pour le développement et la promotion de l'école.

Lien avec les entreprises

Au travers de l'entretien, l'influence de l'industrie apparaît à de nombreuses reprises. Ce lien privilégié entre l'industrie pétrolière et l'école se manifeste tout d'abord pour l'orientation des programmes et le choix des langues d'enseignement :

¹⁴⁴ Annexe 6.

« On a proposé d'autres programmes en anglais qui correspondaient souvent à des produits un peu nouveaux et notamment dans le domaine de ce qu'on appelle le réservoir »¹⁴⁵.

L'industrie et l'école interagissent également dans le cadre du recrutement des élèves. Les entreprises définissent des profils-type de candidats, voire des « quotas », même si ce terme n'est jamais directement utilisé, qui permettent à l'école d'orienter les candidats vers une entreprise en particulier :

« Le premier contact [...] peut être chez nous qui allons ensuite faciliter la mise en relation avec une entreprise. »

« En fait ce qui se passe c'est que les entreprises [...] vont nous définir le type de profil qu'elles recherchent. Donc le profil qu'elles recherchent, ça peut être par exemple un type de formation initiale, ça peut être euh, une nationalité parce qu'il faut pas du tout penser que souhaiter telle ou telle nationalité c'est discriminatoire, c'est simplement qu'une société qui a une activité dans tel pays, il y a une incitation à avoir un certain nombre de personnels du pays en question et souvent quand vous n'avez pas un pourcentage de nationaux, de personnes du pays, [...] vous payez comme des amendes quoi, des taxes pour ne pas avoir de personnel local suffisant. Et donc, nous on sait un peu ce que recherche telle ou telle entreprise, donc si on a un candidat qui remplit un certain nombre de critères, à l'issue des entretiens qu'on mène pour évaluer les candidats, on va transmettre les CV [...] en pensant que c'est justement le type de profil que recherche telle ou telle entreprise. »

De son côté une entreprise peut orienter des candidats vers l'école pour mettre en place un parcours en apprentissage, un parrainage, ou un futur recrutement :

« à l'inverse il y a des entreprises qui rencontrent des candidats, et qui leur disent « bon ben écoutez, on est pas forcément prêts à vous embaucher, mais si vous faisiez une spécialisation à l'IFP-School, vous auriez un profil intéressant, donc candidatez à l'IFP-School » ».

Ce lien de partenariat industrie-école est donc très étroit, il nous semble spécifique à cette école et probablement aux écoles d'ingénieurs, en contraste avec le milieu universitaire. Il implique également une composante de professionnalisation marquée dans les enseignements. Nous y reviendrons car celle-ci est plus explicite encore dans les entretiens avec les directeurs de cycles, et déterminante pour l'orientation des cours de français proposés à ces élèves suivant une formation professionnalisante.

Les langues et les cultures

Du fait des objectifs de l'entretien et de notre statut d'enseignante de français, le Directeur du développement a, à de nombreuses reprises, fait référence au français, et aux langues d'enseignement et de travail.

Il associe le français à des contenus (grammaire, temps, verbes, phonétique) qui ne relèvent pas de sa compétence, mais de celle des enseignants de français (ici la coordinatrice 1) :

¹⁴⁵ La version des transcriptions présentées dans le texte est parfois retouchée pour faciliter la lecture. En annexe, les transcriptions sont laissées telles quelles (annexe 9).

« je suis pas prof de français, donc je sais pas forcément quelles sont les bonnes questions à poser pour savoir la maîtrise des conjugaisons, des temps, des verbes etc. Donc parfois on demande à F. en l'occurrence de tester un candidat, de lui faire un entretien que sur le français ».

Différents éléments permettent aussi de tracer à grands traits une image de ses représentations sur l'apprentissage d'une langue (la question de niveau et de test, la notion d'« aptitude à parler une langue étrangère », la progression et la durée nécessaire d'apprentissage d'une langue). Un seul passage évoque un lien fait entre le niveau de maîtrise d'une langue et son utilisation sociale (dans ce contexte, son utilisation académique) :

« [par exemple] un chinois qui ne parle pas un mot de français en deux-trois mois il parlera pas plus français.

E : [R] peut-être plus mais pas suffisamment ?

Un peu plus mais pas suffisamment, c'est-à-dire que quelqu'un qui a un niveau vraiment de grand débutant, selon sa langue maternelle, on verra pas les choses de la même façon pour son aptitude à suivre une scolarité francophone chez nous. »

Malgré la tentative de relativisation de l'enquêtrice, le responsable maintient son propos. Il évoque prioritairement la langue maternelle de l'apprenant et la durée d'apprentissage du français comme facteurs déterminant pour son aptitude ou non à suivre sa scolarité en français. Il y aurait selon lui un niveau nécessaire et « suffisant », non compatible avec certaines langues maternelles et une durée de « deux-trois mois » de cours de français, pour rendre apte à faire ses études en français à l'IFP-School. Il faut préciser que cela va à l'encontre des faits puisque chaque année des élèves non-francophones débutants participent au stage de français intensif et entament leur scolarité francophone après ces six semaines de stage, quelle que soit leur langue maternelle.

La personne interrogée mentionne ainsi différents critères pouvant nuire, à son avis, au bon déroulement de la scolarité d'un élève non-francophone dans l'école :

- sa langue maternelle,
- la durée préalable de son apprentissage du français,
- son aptitude à parler une langue étrangère, ses difficultés d'apprentissage,
- son investissement personnel en termes de travail fourni.

Le Directeur du développement interrogé semble voir la langue française comme déconnectée de son usage social, en l'occurrence académique. L'évaluation du niveau se fait lors d'un entretien ne portant « que sur le français », il existerait un niveau minimum de maîtrise préalable de la langue avant son utilisation sociale et l'apprentissage d'une langue serait essentiellement fondé sur des facteurs individuels (aptitude personnelle, langue maternelle et effort personnel). Cette vision d'une langue coupée de son usage social actualisé semble propre au français, que le répondant oppose à l'anglais au sujet des tests de niveau de langue :

« Si on fait la comparaison avec l'anglais, nous ce qu'on utilise c'est le TOEIC, donc un test d'anglais pour la communication internationale, qui est plus orienté [...] communication que le TOEFL [...]. Mais nous, dans notre école, on fait passer aux étudiants le TOEIC et pour qu'ils obtiennent leur diplôme, on leur demande un niveau de 750 au TOEIC. Et à ma connaissance [...] il n'y a pas de test équivalent en français, c'est-à-dire un test qui va mesurer le niveau de français comme langue de communication, et ben j'en connais pas. [...] J'ai l'impression que le DALF c'est un test très littéraire, c'est-à-dire qu'il y a une grande importance au maniement parfait des objectifs. »

Le test de référence de l'école pour l'anglais serait donc axé sur l'évaluation de la capacité à communiquer en contexte international, tandis que le test de français cité serait « littéraire » et focalisé sur le « maniement parfait » d'une langue qui ne serait pas de « communication », donc inadapté à leurs besoins ou attentes. Le décalage avec la réalité sur le terrain est certain, on peut toutefois aussi y voir une confirmation indirecte de la nécessité de renouveler les outils d'évaluation et l'approche de l'enseignement du français pour les scientifiques et techniciens. Très au fait des attentes des entreprises, des profils recherchés, l'interlocuteur fait des généralisations sur la langue française, mais soulève l'exigence pour les responsables de l'école, d'être centrés sur la dimension professionnelle.

Un dernier élément paraît confirmer cette représentation d'une langue déconnectée des usages et figée :

« si dans votre thèse c'est une provocation vis-à-vis de l'université de mettre un nom en anglais, vous pouvez mettre Ecole du pétrole et des moteurs, mais pas IFP »¹⁴⁶.

Il nous semble donc que le répondant présente la langue française comme un ensemble de contenus linguistiques (grammaire, conjugaison et phonétique), qu'un non-francophone devra maîtriser « suffisamment » pour pouvoir suivre sa scolarité en français, bien qu'elle ne soit pas traitée comme une langue de communication par les spécialistes de l'enseignement des langues (test, université)¹⁴⁷.

Culture professionnelle

Le Directeur du développement de l'école fait aussi très souvent allusion à la culture professionnelle de la formation dans le secteur pétrolier et énergétique. Il adapte alors fréquemment son discours pour expliquer les éléments supposés ignorés des non spécialistes, nous en l'occurrence. Il les définit alors (« la seule fois où on a basculé un programme de français à l'anglais, c'est le programme en géoscience, la géoscience c'est la géologie et la géophysique »), ou les illustre par des situations quotidiennes (« Si vous voulez c'est comme [...] je voyais récemment, je pense

¹⁴⁶ A propos du changement de nom de l'école (Ecole nationale supérieure du pétrole et des moteurs – ENSPM – , et, depuis 2008, IFP-School.

¹⁴⁷ Le répondant précise tout de même, en introduction à ces propos, de les utiliser « avec diplomatie ».

que ce devait être une facture que j'ai reçue chez moi, euh Gaz de France est une marque du groupe GDF-Suez, ben on pourrait dire IFP-School est une marque de l'École nationale supérieure du pétrole et des moteurs »).

De façon transversale, tout au long de l'entretien, il dresse un tableau des cultures et logiques professionnelles du secteur pétrolier. Dans le tableau qui suit, nous reprenons des termes employés associés à des thèmes et des pans complémentaires d'une culture professionnelle marquée par des logiques en œuvre dans l'appréhension des éléments et événements, le choix des orientations et les priorités faites. Ces différents éléments ont joué un grand rôle dans notre recherche puisqu'ils participent largement à notre immersion dans des logiques professionnelles et un contexte « étrangers »¹⁴⁸. Il va de soi que la culture académique, la culture du secteur et les logiques professionnelles sont liées, nous les représentons ci-dessous comme un tout en interaction :

Tableau 29 : Culture professionnelle

Culture professionnelle	Thèmes	Exemples de termes employés
Culture académique	Ecoles de référence Concurrence et partenariat IFP-School	<i>Colorado School of Mines</i> Royaume Uni, Allemagne, Etats-Unis GOL/GOP ¹⁴⁹ , cycles ENSPM, IFP, IFP-School
Culture du secteur pétrolier	Entreprises du secteur Terminologie Secteurs	Repsol, Total Brut, essences, lubrifiants, réservoir Exploration/production, raffinage, automobiles
Logiques professionnelles	Marché et concurrence Visibilité à l'international Recrutement Problématiques d'actualité	Moyen Orient, Emirats arabes unis, Arabie Saoudite, Inde Attirer, promotion, recruter, candidats, positionnement, marque Profil, personnel Hausse du prix du baril

L'entretien avec le Directeur du développement nous a donc permis de prendre conscience de l'influence des logiques professionnelles en œuvre dans les orientations de l'école, tant dans le domaine de conception des cours scientifiques et techniques dispensés, que dans le recrutement des élèves, et même dans les représentations des langues. Les axes essentiels pour les décisions nous semblent être la concurrentialité, la visibilité à l'international et l'employabilité des élèves. Pour n'évoquer que deux exemples qui ont nourri notre réflexion dans le cadre de cette recherche, nous citons pour conclure la position de notre interlocuteur en termes de test de niveau et de formation à l'interculturel :

« Quel que soit le test si on peut le passer en France, évidemment on cherchera à utiliser le test qui semble être le plus prometteur en termes d'avenir qui serait la référence un petit peu. »

« On se disait aussi, comment améliorer les compétences interculturelles de nos élèves, c'est-à-dire qu'on a certes 50% d'étudiants étrangers, mais bon, faut pas forcément se dire que le seul fait de les

¹⁴⁸ Et relativement inaccessibles puisque, bien qu'enseignant le français à l'IFP-School depuis plusieurs années, nous n'avons pas évalué leur influence.

¹⁴⁹ Géologie et géophysique.

mettre ensemble ça va les aider à acquérir des capacités interculturelles, donc il y a peut-être des clés de lecture à leur donner ou une sensibilisation à faire pour qu'ensuite ils analysent mieux les situations dans lesquelles ils se trouvent et avec pour objectifs de les rendre plus efficaces pour travailler dans une équipe où il y aura un français, un indonésien, un mexicain, etc. »

Les propos du Directeur du développement sur des améliorations possibles pour ces domaines sont donc là encore marqués par les axes de l'efficacité et la professionnalisation : les nouveaux « produits », y compris d'évaluation pour les langues et de formation, doivent être plus « prometteurs en termes d'avenir » et permettre de former de futurs professionnels plus « efficaces » dans des équipes pluriculturelles.

5.2.2. Entretien avec les directeurs des cycles francophones

De la même manière que pour l'entretien avec le Directeur du développement, les questions effectivement posées aux directeurs des cycles francophones¹⁵⁰ lors de l'entretien ne suivent pas nécessairement l'ordre de la trame prévue. Toutefois elles en respectent les contenus, les adaptations apportées s'expliquant par l'interaction avec les interlocuteurs.

Trame d'entretien (directeurs de cycles francophones)¹⁵¹

<p>1) Avez-vous l'impression que les élèves suivent facilement les cours scientifiques ?</p> <p><input type="radio"/> Oui</p> <p><input type="radio"/> Non</p> <p><input type="radio"/> Ça dépend</p> <ul style="list-style-type: none">- des cours- de leur niveau de français- de leur nationalité- autre : <p>2) Quel type de tâches demandez-vous aux élèves ?</p> <ul style="list-style-type: none">- en cours (expression/compréhension)- entre les cours- en groupe- dans leurs contacts avec vous- aux examens (écrits et oraux)- en apprentissage <p>3) Quel type de problèmes rencontrent les élèves internationaux au cours de leur scolarité à l'IFP ?</p> <p>4) Quelle maîtrise de la langue attendez-vous des élèves ?</p> <ul style="list-style-type: none">- au début de leur cycle- au 2^e trimestre- à la fin de leur scolarité à l'IFP <p>5) Lorsqu'ils partent, les élèves donnent-ils une image de l'école ?</p> <p>Quelle sont les compétences/spécificités de l'IFP qui importent ?</p> <p>Leur français fait-il partie des compétences qui comptent dans cette image ?</p>

¹⁵⁰ Développement exploitation des gisements, Energie et procédés, Energie et produits, Energie et motorisations.

¹⁵¹ Annexe 7.

Les objectifs de ces entretiens individuels étaient de (d') :

- délimiter les tâches et micro-tâches demandées aux élèves lors des cours, pour les travaux de groupes, dans leurs échanges avec eux, lors des examens et en apprentissage ;
- définir les attentes qu'ils ont vis-à-vis des élèves non-francophones en termes de compétence langagière lors des examens et évaluations académiques ;
- identifier les problèmes des élèves non-francophones perçus par les directeurs de cycles ;
- mieux comprendre les priorités de l'école en termes d'image véhiculée aux entreprises du secteur, au travers des élèves qu'elle forme.

Enfin, dans tous les cas, un entretien vise à :

« saisir la **traduction** personnelle des faits sociaux que l'on veut interroger, c'est chercher le texte conjoint des épreuves et des enjeux tels qu'ils sont reliés dans la pratique, restituer le déroulement de la vie sociale dans son espace naturel d'effectuation, à partir des catégories propres de l'acteur » (Blanchet, 2006 : 28) et

« le ressort le plus sûr de l'enquête ethnographique reste de se décentrer pour voir autrement le monde social, pour découvrir sous des faits apparemment banals, naturels, évidents, des relations sociales, une histoire » (Beaud et Weber, 2003 : 46).

Les directeurs des quatre cycles francophones sur lesquels porte notre recherche ont participé individuellement à l'entretien entre octobre et novembre 2008. La méthodologie d'analyse est la même que pour l'entretien précédent : non linéaire, non statistique, elle a pour but de faire émerger des représentations contribuant à l'appréhension du contexte par des non spécialistes du secteur pétrolier, en l'occurrence des enseignants de FLE.

A partir des questions posées, les directeurs des cycles francophones se sont exprimés de façon transversale sur différentes thématiques : leur cycle, l'école, les difficultés perçues, la langue, l'évaluation, ce qui a permis de préciser l'observation des logiques professionnelles sous-tendant les choix et positions de ces interlocuteurs.

5.2.2.1. Présentation du cycle

Bien qu'aucune question ne porte directement sur ce sujet, chaque directeur de cycle a présenté le sien.

Certains points sont convergents, comme le grand nombre d'intervenants extérieurs sollicités pour assurer un cours et/ou piloter un groupe de projet (le nombre de 70 par an et par cycle est cité deux fois¹⁵²). Cela permet de se faire une idée de la diversité d'interlocuteurs que peuvent rencontrer les élèves de l'école. Les directeurs de cycle sont également unanimes sur le manque de « pédagogie » de ces intervenants extérieurs, élément ressortant aussi des réponses des élèves non-francophones au questionnaire qui leur a été adressé. Nos interlocuteurs pour les entretiens précisent à ce sujet qu'ils « sensibilisent » les intervenants au fait qu'une partie des élèves n'a pas le français pour langue maternelle, mais que le « naturel revient au galop » (DC 4). Le dernier point de concordance quant à la mise en œuvre des cours et activités des cycles francophones est le choix opéré pour la constitution des groupes de projets : ceux-ci sont imposés par les directeurs de cycle pour réunir des personnes de nationalité, langue maternelle, sexe et formation initiale différents et changent d'un projet à l'autre.

Plusieurs des directeurs font également référence à des éléments présentés comme propres à leur cycle.

Le directeur de cycle de l'entretien DC1 présente deux situations récurrentes pour les élèves du cycle *Développement exploitation des gisements* : les cours et les travaux dirigés, en précisant les objectifs principaux de son point de vue :

« En cours, il y a un certain nombre de messages à capter, ça c'est le but du coup, donc après ça tous les moyens sont bons pour que le message soit enregistré »¹⁵³,

« En TD c'est l'acquisition des techniques, c'est souvent en individuel ou par groupe de deux. A partir du moment où on est par groupe de deux, ça marche mieux quand on polémique ».

Il mentionne également une activité non citée par les autres directeurs de cycle, à savoir une présentation individuelle de tous les élèves du cycle, en amphithéâtre, au début de l'année, visant à valoriser les acquis langagiers des élèves non-francophones et faire « prendre conscience à la promotion que certains de leurs camarades ont démarré avant eux en suivant des cours de français ».

Le cycle *Energie et motorisations* (DC 4) privilégie les « rendus oraux » (examens oraux et présentations orales) sur les « rendus écrits » qui « restent » et encouragent donc les « copier-coller » (rapports et même examens écrits). Peu d'indications méthodologiques sont données, du fait du nombre limité de travaux écrits, mais le directeur de ce cycle évoque des « consignes, attendus et objectifs » énoncés oralement. Les travaux écrits collectifs (rapports) sont rédigés par « le copain qui écrit le mieux le français ». Quant aux écrits individuels, ils font parfois émerger des

¹⁵² En comparaison, le nombre d'enseignants de la « structure IFP » est de dix par an et par cycle selon les propos des deux directeurs avançant des chiffres (les directeurs de cycle des entretiens DC1 et DC4).

¹⁵³ La version des transcriptions présentées dans le texte est parfois retouchée pour faciliter la lecture. En annexe, les transcriptions sont laissées telles quelles (annexes 10 à 13 pour les entretiens DC 1 à 4).

problématiques de l'ordre de la « philosophie du système éducatif », mais en général, les élèves non-francophones rédigent leurs examens « presque aussi bien [...] qu'un français ».

Le directeur du cycle *Energie et produits* (DC 3) met en avant une spécificité de son cycle, la diversité des profils réunis, car il permet de former à des métiers relevant des industries automobile et pétrochimique :

« J'ai un cycle où on mélange différentes technologies, c'est vrai dans à peu près tous les cycles de l'école, mais où on mélange des choses qui se rencontrent peu et qui sont parfois antagonistes des études scientifiques. Par exemple ceux qui choisissent de faire de la mécanique, vous allez dans les grandes écoles de mécanique en France, souvent les ingénieurs ils aiment pas trop la chimie, ici j'en fais beaucoup, donc ils la retrouvent. »

Par ailleurs, ce cycle traite de « problématiques de pays développés » dans la mesure où les technologies présentées sont très pointues et relèvent de l'« adaptation du carburant-voiture » actuelle en « Europe de l'Ouest, Amérique du Nord [et au] Japon ». Cela lui confère, selon notre interlocuteur, un statut différent des autres cycles.

5.2.2.2. L'école

Au travers des réponses des directeurs de cycles, transparait également une certaine représentation de l'IFP-School et de l'éducation française qui participent à la compréhension de notre terrain de recherche, donc des besoins des élèves.

Composante professionnalisante

Comme nous l'avons vu dans le discours du Directeur du développement, l'école entretient un lien étroit avec les industries pétrolière et automobile, ce qui implique des orientations particulières dans les contenus des cycles, le recrutement et la manière d'appréhender les choses. Cette influence de l'industrie se manifeste dans le choix de l'école de faire appel à des intervenants extérieurs, des professionnels du secteur, même s'ils ne sont pas formés en pédagogie comme ils le soulignent. Les directeurs de cycle expriment aussi explicitement ce lien à plusieurs niveaux.

Tout d'abord, ils soulignent la vocation de l'école, école d'application :

« On fait que des cours appliqués [...]. C'est-à-dire que, ici on est une école d'application, donc tous les gens qui arrivent ici sont censés avoir un diplôme d'ingénieur, ou équivalent, [...] grosso modo un niveau bac + 5 dans des sciences diverses et variées. Donc [...] les grands principes technologiques sont censés être acquis, les grands principes académiques pardon » (DC 3).

L'école s'est donné pour « mission » de former de futurs professionnels. Elle les prépare à l'exercice de leur métier en leur apportant des connaissances techniques, mais aussi des

compétences professionnelles pour effectuer leurs futures tâches professionnelles en interaction avec les autres métiers du secteur¹⁵⁴ :

« Un des gros atouts de ce cycle c'est [...] l'apprentissage des bases de son métier, mais [...] aussi, l'apprentissage des métiers qui sont tout à fait connexes et qu'ils vont retrouver non pas pendant leur travail à eux, mais dans les travaux qu'ils ont à réaliser, mais dans l'environnement dans lequel ils le font. Les groupes de projet, les relations qu'ils peuvent avoir, etc. ça c'est très important. En tous cas on forme des foreurs, des gens de *reservoir ingeniering* et des gens de production. Tous les jeunes qui passent par ce cycle font et du forage, et du réservoir, et de la production » (DC 1).

Ce lien avec le monde professionnel est également parfois mis en avant comme une justification à une tolérance moins grande vis-à-vis de la langue utilisée :

« En début d'année on tolère¹⁵⁵ et au fur et à mesure on essaie de sévérer entre guillemets, pas dans le sens de sévérer, mais comme ils entrent ensuite dans un monde professionnel français, il va falloir qu'ils s'adaptent à un moment donné » (DC 4)

Enfin, l'école a pour objectif de contribuer au projet professionnel précis d'individus, souvent financés par une entreprise. En ce sens, les directeurs de cycles s'attendent de la part des élèves à une motivation, une détermination et des « efforts » pour acquérir les compétences professionnelles nécessaires à leurs projets :

« On va toujours considérer que c'est leur motivation à faire le métier qu'il y a derrière qui va faire qu'ils vont combler les lacunes qu'ils ont sur certains points, et qu'eux-mêmes vont faire l'effort de combler le *gap* académique qu'ils ont par exemple. Et en fait on fait appel à leur volonté, à leur motivation pour développer un métier, et non plus à leur diligence à apprendre des cours, à enchaîner des cours. Il y a un but derrière, il est concret, la plupart ont un contrat de travail. Ils servent ce qu'ils vont faire, d'accord. Personne les a obligés à venir ici, ils ont tous un diplôme d'ingénieur, ils peuvent aller bosser ailleurs. Donc s'ils viennent ici pour continuer à se former, ils vont faire les efforts nécessaires. » (DC 3).

Cette façon de concevoir les particularités du profil des élèves nous semble intéressante dans le cadre de cette recherche puisqu'elle complète celle que peuvent avoir des enseignants de FLE. Les apprenants ne sont pas seulement les élèves d'une école, mais d'abord des individus engagés dans un projet professionnel, ce qui ne peut qu'avoir des conséquences sur la formation en langue qui leur sera proposée.

Un système éducatif attrayant

L'un des directeurs souligne par ailleurs des dérives possibles de cette relation de proximité entre l'école et l'entreprise. Il évoque le risque d'une utilisation abusive par les élèves du système éducatif français, pour venir se former « gratuitement » en France, sans avoir en contrepartie à « faire l'effort » d'apprendre le français (pour les cycles anglophone). Pour lui, les élèves ne doivent pas devenir des « clients ».

¹⁵⁴ Ce qui fait complètement écho au « *chaînage métiers* » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 80).

¹⁵⁵ Que les élèves non-francophones utilisent l'anglais pour leurs examens.

Par rapport au discours du Directeur du développement, il présente une autre interprétation du passage de cycles francophones en anglais, bien qu'il s'inscrive clairement dans une même logique d'offre :

« Si on veut avoir une originalité, parce que le contenu technologique, qu'on apprenne à droite ou à gauche ce sera toujours le même, la seule originalité c'est le français. [...] De toute façon, l'anglais ils sont obligés de le maîtriser pour travailler dans l'industrie du pétrole, alors, développer des cycles anglophones comme on le fait à l'heure actuelle, [...] c'est appauvrir ce qu'on peut leur offrir, [...] c'est-à-dire donner dans la facilité et satisfaire le client, [...] sans l'obliger à faire le moindre effort. » (DC 3).

Même si la préoccupation de ce directeur de cycle ne se retrouve pas dans les entretiens avec les autres, il nous semble qu'il était important de montrer que des débats qui ont cours dans l'enseignement supérieur universitaire français sont présents également au sein des écoles d'ingénieurs. Le lien avec l'entreprise¹⁵⁶ n'est jamais anodin et chacun des acteurs concernés (école, entreprise, élève) peut potentiellement détourner cette relation et faire oublier la vocation première des établissements supérieurs d'enseignement. Autrement dit, dans cet entretien, le directeur de cycle précise que, même pour un établissement engagé dans un partenariat relatif avec l'industrie, une entreprise n'est pas un commanditaire, une école n'est pas un prestataire de services, un élève n'est pas un client.

A ce stade de notre recherche, il nous paraissait utile de soulever cette ambivalence possible et de prendre en compte cette question de positionnement éthique. Nous nous la sommes nous-même posée en tant qu'enseignante de français langue étrangère et chercheure en didactique des langues et des cultures pour des publics en formation professionnalisante. Il nous semble qu'il n'y a pas d'autre réponse qu'une analyse contextuelle des éléments permettant un positionnement responsable et personnel sur les enjeux des formations que nous pouvons être amenés à concevoir et animer.

5.2.2.3. Difficultés perçues

Telles que les perçoivent les directeurs des cycles francophones, les difficultés rencontrées par leurs élèves non-francophones sont associées beaucoup plus largement à la réception (formulation des questions d'examens écrits, compréhension d'un cours lorsque l'intervenant n'est pas formé à la pédagogie).

¹⁵⁶ Même pour des enseignants par ailleurs issus de l'industrie en l'occurrence.

L'un de nos interlocuteurs pour ces entretiens relève pour sa part des difficultés liées à la logique académique disciplinaire française (« philosophie du système éducatif »), ou à la logique disciplinaire « à la française », qu'il appelle « philosophie structurelle » :

« il y a aussi des problèmes de structure, [...] de méthodologie ou je dirais de philosophie structurelle. Par exemple, ce qu'on attend quand on pose une question. Les Français comprennent la question pas seulement dans le sens mais aussi dans l'attendu. Un étudiant étranger comprend parfois, enfin il comprend souvent la question, mais il va l'interpréter d'une autre manière parce que dans son système éducatif il fallait être par exemple plutôt mathématique ou il va être plutôt démonstratif et ce qui est pas tout à fait, toujours la même chose pour nous, Français. Et puis il y a aussi un problème culturel qui va dans la compréhension, même, même s'ils comprennent très très bien la signification de tous les mots et le sens de la phrase, le rendu est des fois différent. » (DC 4).

Cette conscience de l'impact du contexte académique sur les « attendus » de compréhension et de production des élèves est intéressante dans le cadre de notre recherche, dans le sens où elle montre le lien entre langue et culture, actualisées dans leur utilisation sociale, en l'occurrence académique. Il ne s'agit donc pas pour les enseignants de français de donner des outils linguistiques pour faire une démonstration, par exemple, mais de proposer des outils langagiers dans cet objectif, en ayant à l'esprit le *contexte* de production, avec ses implications sur ce qui est recevable ou non pour les interlocuteurs concernés, qui les évaluent. C'est tout l'objectif de cette phase d'analyse des besoins contextualisée. Tous les directeurs de cycles précisent qu'ils ne donnent pas d'indications méthodologiques, il n'existe donc pas, dans cette école, de réponse institutionnelle à cette problématique pourtant perçue.

Enfin, deux des participants à ces entretiens mentionnent une difficulté, pour eux, à déterminer dans quelle mesure le comportement d'un élève est lié à son manque de maîtrise du français ou à sa personnalité. Pour nous, cela renvoie directement aux sentiments de frustration et d'échec de la communication exprimés par les élèves non-francophones dans leurs questionnaires :

« Mais c'est ce gars-là, par exemple cette année ça me pose un vrai problème [...] J'ai le doute depuis la rentrée de savoir si, soit il comprend rien en français et il a du mal à suivre, soit il comprend très bien mais c'est son attitude un peu nonchalante qui fait que... C'est un problème pour nous de ressentir où est ce problème. » (DC 4)

« La langue a été une vraie barrière pour lui, [...] et à un moment donné j'ai fait un projet avec lui en anglais, et là j'ai vu E.¹⁵⁷ complètement épanoui, un type intelligent... bon, je savais, j'avais pas besoin de ça, mais là on voyait vraiment le potentiel qu'il avait. » (DC 3).

¹⁵⁷ Entendre ici le prénom de l'élève.

Les difficultés langagières de production des élèves non-francophones peuvent donc être assimilées à un manque de motivation, masquer la personnalité, voire être associées à un potentiel à apprendre en général :

« Un étudiant souvent qui progresse lentement en français euh... c'est pas souvent, pas systématiquement, mais ça peut être en relation avec des notes qui sont pas excellentes et qui restent pas excellentes le long de l'année.

E : Et qui restent pas excellentes pour leur niveau en français ou pour leurs compétences techniques ?
Pour l'ensemble. Pour l'ensemble, mais là, auquel cas, c'est... le plus souvent lié à un potentiel de l'étudiant qui est peut-être lent pour acquérir et le français et... et les autres matières. » (DC 1).

Du côté des élèves comme des directeurs de cycles, est donc exprimé un lien fort entre la maîtrise de la langue, et l'image de soi et de l'autre. Dans un contexte académique professionnalisant, où les élèves sont évalués et constituent leur réseau professionnel, on conçoit aisément l'ampleur de l'enjeu que cela représente pour eux, pour l'enseignant de français langue étrangère et pour le chercheur en didactique des langues et cultures s'intéressant à ces problématiques.

5.2.2.4. La langue

Les directeurs des cycles francophones se rejoignent sur un point : ils incitent tous les quatre leurs élèves à échanger en français entre eux et lorsqu'ils s'adressent à leurs différents interlocuteurs dans le cadre scolaire. Presque tous associent également l'apprentissage d'une langue étrangère à une aptitude (« on vérifie l'aptitude qu'ils ont à progresser en langue à l'entrée et puis en cours d'année », DC 4), parfois même liée à un potentiel intellectuel, comme nous l'avons vu. Ce potentiel d'apprentissage devrait selon eux s'accompagner d'un « effort », puisqu'ils accordent leur « confiance » en les recrutant, comme dans ce cas :

« Technologiquement, visiblement, il ne souffrait pas, donc il avait juste l'effort de le faire en français. [...] Il a souffert parce qu'il a capitulé à un moment donné en français et qu'à partir de là il a jamais eu le niveau nécessaire en français pour suivre correctement les cours. Heureusement c'était un type intelligent et il a largement compensé autrement, il bosse aujourd'hui sans problème. Mais... mais il a capitulé, bon ce qui est un autre problème. Alors que moi je lui avais fait confiance au départ » (DC 3).

La langue française apparaît dans ces entretiens comme associée, dans le cadre de l'école, à la communication et aux tâches académiques et professionnelles. Le français permet d'effectuer sa scolarité (DC 1), d'« échanger » (DC 3), de « dialoguer, discuter au quotidien, communiquer » (DC 4). Très peu de termes relevant d'une vision linguistique de la langue apparaissent. Quand c'est le cas, ce sont les mots « lexique » ou « vocabulaire » qui reviennent, généralement immédiatement suivis de « technique ». Mais, pour l'un des directeurs :

« Le vocabulaire [...] n'est pas forcément plus accessible aux français qu'aux non-francophones, parce que tout simplement, quand on enseigne une nouvelle technologie, la découverte technologique pure est la même pour les élèves français, pour tous les élèves en tout cas. La difficulté du vocabulaire, elle est plus liée aux formations scientifiques préalables qu'à la langue » (DC 3).

De plus, ce vocabulaire technique s'acquerrait rapidement puisqu'il est sans cesse mobilisé, il devient même « le langage journalier ». Par contre la phonétique, ou l'accent, second terme récurrent, resterait une difficulté toute l'année scolaire (DC 3 et 4)¹⁵⁸.

Enfin, l'un des directeurs met en évidence deux visions distinctes de la langue : il existerait une langue de la scolarité différente de celle de certains locuteurs (un enseignant ici), qui, eux, parleraient très bien. Cet écart entre la langue parlée en général pour la scolarité et celle parlée par cet enseignant engendrerait des difficultés de compréhension pour les élèves non-francophones :

« J'ai un prof qui parle très bien français... pour les étudiants étrangers... [...] Je vérifierai [...] sur la structure des phrases ce qu'il va faire [dans son prochain examen], voir si ça pourrait induire des interprétations erronées. Je sais pas, c'est des petites choses qui pour nous sont évidentes, mais pour un étranger ça le déstabilise complètement. » (DC 4).

Cette distinction se reflète aussi pour la production dans les critères d'évaluation des présentations orales (soutenances de projets). Les élèves francophones seraient davantage évalués sur leur capacité à parler un « français pur » et employer des « mots justes », tandis que les non-francophones doivent présenter une soutenance « structurée », axée sur la « communication » :

« Et donc là on juge pas de la même manière un français et un étranger et on juge plus sur la structuration, et on tolère les fautes de français je dirais si la structure globale tient la route, on fait un peu abstraction du français pur, on va le juger sur la communication, pour l'étranger, on va pas le juger sur l'utilisation des mots justes, mais plus sur la structure globale. Par contre pour les français, on joue le jeu de... on est pas des profs de français hein... mais on joue le jeu de voir un peu si leur façon de parler est à peu près correcte, est à peu près adaptée. » (DC 4).

Ces différents éléments de représentation de la langue de techniciens et scientifiques amenés à recruter et évaluer des élèves ingénieurs non-francophones nous paraissent montrer que l'importance accordée à la maîtrise du français est grande. La langue est perçue de manière souple et, dans les situations scolaires au moins, les critères d'évaluation sont adaptables. Pour les élèves non-francophones, ce sont l'effort fourni et la capacité à communiquer qui importent, la précision des termes et la maîtrise d'une « langue pure » ne sont pas censées relever de leur compétence. Cette vision des priorités, selon les principaux interlocuteurs des élèves non-francophones, nuance celle exprimée par ces mêmes élèves dans les

¹⁵⁸ Ce que mentionnent aussi les répondants dans le questionnaire adressé aux élèves non-francophones.

questionnaires. Elle actualise aussi l'image ressortant de l'entretien avec le Directeur du développement, où la langue apparaissait comme un ensemble figé de contenus linguistiques, contribuant ainsi au positionnement de l'enseignant de FLE amené à échanger avec ces interlocuteurs et à concevoir une formation adaptée à ce contexte.

5.2.2.5. Evaluation

Les directeurs des cycles francophones évoquent par ailleurs à plusieurs reprises les situations d'évaluation et les critères associés.

Il apparaît clairement que l'anglais¹⁵⁹ est toléré dans les quatre cycles francophones pour les examens écrits et oraux, au moins en début d'année et en fonction des besoins individuels toute l'année (mais il s'agit de cas exceptionnels). L'unique condition est que les examinateurs l'acceptent. Nous présentons dans le tableau suivant les différentes situations académiques évaluées à l'école en mettant en correspondance les types d'examens, contenus et critères d'évaluation.

Tableau 30 : Situations académiques évaluées

Situations académiques	Type d'examens ou de situations	Contenus attendus	Critères et conditions d'évaluation
Examens écrits	Problèmes Exercices calculatoires, dimensionnements QCM ¹⁶⁰	Démonstrations Calculs Justifications des choix	Maximum une page Structure et pertinence
Examens oraux	Sujets écrits tirés au sort	Prise de parole préparée (10 minutes +10 minutes) Utilisation du tableau	Les non-francophones et les non spécialistes passent avec les enseignants de l'école, les autres avec les intervenants extérieurs
Projets	Sujet écrit du projet Réunions de projets Réunions de pilotage Soutenance	Calculs Echanges oraux entre les membres du groupe Echanges oraux avec le responsable du groupe (et les membres du groupe) Rédaction du rapport collective Diaporama Prise de parole individuelle Réponses aux questions individuelles ou adressées au groupe	Note collective Français obligatoire Note individuelle : structure, aptitude à communiquer

Ces éléments issus des entretiens viennent compléter les informations ressortant des questionnaires des élèves. Dans le cadre de notre recherche, ils sont utiles pour préciser le

¹⁵⁹ Et seulement l'anglais.

¹⁶⁰ Questionnaires à choix multiples, ils sont peu utilisés.

contexte et hiérarchiser les priorités en termes de contenus de formation de français pour ce public. Tous ces éléments contextuels seront repris et synthétisés dans les typologies par tâches et contenus (chapitre suivant).

5.2.2.6. Cultures et logiques

Nos interlocuteurs pour ces entretiens se retrouvent tous, bien qu'ils l'expriment différemment, autour de deux axes qui relèvent nous semble-t-il des logiques professionnelles de l'école et de l'industrie.

Efficacité et employabilité

Les élèves ingénieurs de cette école sont, au travers des enseignements proposés, formés prioritairement dans l'objectif qu'ils puissent « pratiquer leur métier d'une manière rapide dans l'industrie » (DC 3). Cela implique des enseignements tournés vers des compétences techniques et scientifiques, mais aussi professionnelles, notamment la notion de chaînage de métiers (DC 1) et le travail en équipe puisque « dans l'industrie on travaille en équipe » (DC 3). Les élèves seront en effet considérés comme des « ingénieurs à part entière » dès leur arrivée dans l'entreprise (DC 4), et l'école a alors pour axe de développement de ses enseignements l'efficacité.

L'orientation professionnalisante des cours de l'école a, nous l'avons vu dans l'entretien avec le Directeur du développement, des conséquences sur le recrutement des élèves. Au long des entretiens avec les directeurs des cycles francophones, on voit que le profil des élèves recrutés par l'école met en relief une autre des caractéristiques de la logique professionnelle en œuvre : l'influence du marché (de l'emploi en l'occurrence). Les profils des élèves sont bien sûr en rapport avec les orientations de chaque cycle, mais tous soumis à cette même logique de marché et d'employabilité.

Langue, rayonnement international et culture d'entreprise

Les directeurs des cycles se rejoignent aussi sur la dimension internationale de l'industrie pétrolière où la langue de travail est d'abord l'anglais :

« E : Quelle est la proportion d'étudiants étrangers qui vont travailler dans l'industrie française ? En fait c'est difficile de répondre à cette question, c'est sans doute pour ça qu'on n'a pas de statistiques parce que ça veut dire quoi l'industrie française ? C'est-à-dire si vous êtes chez Total, on peut dire que c'est une société française, donc l'industrie française, mais il y a beaucoup de pays où la langue de travail de Total c'est l'anglais, si vous n'êtes pas ici à la Défense quoi. Donc il y a tellement de cas de figure qu'on a jamais fait de statistiques là-dessus. » (DC 1)

« On travaille pas dans l'industrie pétrolière si on parle pas l'anglais. » (DC 3).

Par contre la maîtrise du français peut jouer un rôle dans le recrutement par une entreprise française :

« E : Quels sont à votre avis les facteurs qui font qu'ils vous choisissent comme partenaires... enfin quelles sont les compétences qu'ils recherchent et que vous fournissez ?

Alors, ça c'est un autre sujet par rapport au français. Etant donné qu'un de nos partenaires privilégiés, je crois qu'on peut le citer, parce que c'est quand même, dans ce secteur-là, l'exploration-production, le partenaire qui assure presque plus de 50% de nos partenariats financiers, ce qui... donc Total. Total a des filiales dans le monde entier et... Total est sensible à ce que leur futur personnel ait une certaine culture française. » (DC 1).

Et pour l'évolution de carrière des ingénieurs :

« C'est la capacité à faire son boulot qui va dominer que le fait qu'ils parlent pas tout à fait bien le français. Là où ça peut devenir gênant en France, c'est, à moyen terme si. C'est à l'étape d'après si la personne est toujours pas à l'aise en français et qu'il devient manager, enfin aussi (un chef d'équipe). Enfin pour le premier poste c'est pas un problème, c'est après que ça pourrait le bloquer mais après en général, s'il reste en France, il passe ce cap-là. » (DC 4).

Il semblerait donc que l'on ne puisse pas parler d'une industrie française dans le secteur pétrolier, du moins pour l'exploration et la production. Toutefois les entreprises françaises de ce secteur international, si elles n'en font pas nécessairement un critère de recrutement, paraissent accorder de l'importance à une certaine connaissance de la culture et de la langue françaises, également valorisée pour l'évolution professionnelle des ingénieurs. La compétence langagière en français est ainsi d'actualité dans l'exercice d'un métier dans le secteur pétrolier, au-delà d'un cursus de formation effectué en français. Le maintien de cycles francophones pour la formation d'ingénieurs non-francophones dans un secteur international correspond donc à un besoin de l'industrie et explique certainement l'importance accordée par nos interlocuteurs au français et l'image qu'ils y associent. Cela nous paraît aussi déterminant pour l'orientation des formations de français proposées à ce public non-francophone.

5.2.3. Synthèse et apports

Les entretiens menés auprès du Directeur du développement et des directeurs des cycles francophones concernés par notre recherche ont permis de dresser une image en partie marquée par des logiques professionnelles, de responsables de l'IFP-School. Peut-être en raison du choix de l'entretien comme méthodologie d'enquête, les réponses attendues en termes de besoins des élèves n'ont pas toujours émergé ou sont partielles, cependant nos autres sources d'information y répondent selon nous (questionnaires des élèves et collecte de données). Les apports directs de ces entretiens se situent dans le registre d'une description

précieuse du contexte dans lequel s'inscrivent ces besoins langagiers. Ils permettent enfin, nous semble-t-il, de valider un certain nombre de nos hypothèses théoriques sur la conception de notre objet de recherche.

Entrée dans le contexte

Tous nos interlocuteurs pour ces entretiens ne tiennent évidemment pas le même discours. Cependant des informations convergent pour dessiner une idée des logiques opérant pour ces responsables en charge de la promotion de l'école et du développement des cycles francophones :

- L'école vise à répondre à des demandes provenant du monde des industries pétrolière et automobile (profils de recrutement, contenus et méthodologie d'enseignement) ;
- Ce lien entre l'école et l'industrie se manifeste dans le recrutement privilégié de personnel permanent et d'intervenants extérieurs issus du secteur professionnel de l'énergie et des transports ;
- Il s'agit d'une école d'application, ses objectifs sont de former des ingénieurs immédiatement employables en leur fournissant des connaissances scientifiques et techniques, mais surtout en leur permettant de développer des compétences techniques et professionnelles ;
- Ces compétences sont de haut niveau et l'école tient à une image d' « excellence technologique » auprès des entreprises (DC 2) ;
- La culture de l'école semble tourner autour des axes d'efficacité et d'employabilité ;
- Dans le secteur industriel énergétique, les mots-clés pour définir la logique professionnelle des ingénieurs pourraient être fiabilité et amélioration (rentabilité, efficacité), si l'on se prête à un exercice de style inspiré de Mourlhon-Dallies (2008)¹⁶¹.

Représentations de la langue

Ces filtres de décodage de la réalité sont marqués par des cultures nationales, disciplinaires, professionnelles et sectorielles, au même titre que les nôtres (en tant qu'enseignante française de FLE, et chercheure en didactique des langues et des cultures). Il nous semble qu'un autre des intérêts de ces entretiens réside dans la vision de la langue qui en ressort. Pour reprendre

¹⁶¹ Latour (2006 : 7) quant à lui associe les sciences et techniques aux notions de « *vérité, efficacité, rentabilité* ».

les principaux points marquants de notre analyse, nous pourrions dire que la langue française est pour ces responsables à l'IFP-School :

- Relativement figée et constituée de contenus linguistiques (grammaire, lexique, phonétique) quand il s'agit du « bon français », mais souple et en lien avec ses utilisations sociales lorsqu'il s'agit de compétence à communiquer dans ce contexte académique et professionnel ;
- Rarement considérée comme un frein à la communication avec ces élèves, mais pouvant induire des difficultés à discerner entre personnalité, difficulté technique et manque de maîtrise du français ;
- Secondaire dans des secteurs industriels internationaux par rapport aux compétences techniques des ingénieurs, mais importante pour leur recrutement et/ou leur évolution professionnelle.

Dans tous les cas, l'apprentissage du français langue étrangère est considéré comme un « effort » à fournir de la part de l'élève engagé dans un projet professionnel, avec la « confiance » de l'école. Il n'est jamais fait mention de suggestions d'orientation des cours de français par ces responsables de l'école, qui insistent par ailleurs sur le fait qu'ils ne sont pas compétents en la matière. Ces enjeux de poids apparaissent donc comme étant de la responsabilité des élèves et du champ de compétences des enseignants de FLE, ce qui n'est que partiellement le cas, d'où l'intérêt de ces échanges pour une approche pluridisciplinaire des problématiques.

Validation d'hypothèses

Ces entretiens nous semblent enfin avoir validé un certain nombre d'hypothèses émergeant du cadre théorique de notre recherche.

L'importance des regards croisés sur les difficultés et besoins exprimés, ressentis et supposés en termes de formation de français nous paraît maintenant démontrée. Cette démarche mise en œuvre pour notre recherche à partir des questionnaires adressés aux enseignants de FLE et aux élèves, et des entretiens présentés ici apparaît comme productive et montre la complémentarité d'éléments initialement cloisonnés.

Cette mise en regard des discours des acteurs concernés par les formations de français pour un public d'élèves ingénieurs dans le secteur de l'énergie renforce aussi l'importance de la contextualisation des besoins que nous avons soulignée à plusieurs reprises. Cette analyse des besoins contextualisée ressentie sur le terrain, est par ailleurs totalement dans la ligne d'une

approche par tâche située (académique et professionnelle) et prenant en compte le chainage de métiers en interaction¹⁶².

Enfin et peut-être surtout, les échanges avec ces interlocuteurs (élèves non-francophones et responsables de l'école) dans le cadre d'une observation participante nous ont incitée à prendre conscience de la vision inévitablement ethnocentrée qui est la nôtre. Cette attention nouvelle, issue d'une approche ethnologique, nous a permis une certaine décentration, selon nous essentielle dans le cadre de cette recherche sur un contexte étranger à notre culture professionnelle.

¹⁶² Cf. 2^e partie – Cadre théorique.

CHAPITRE 6 – MISE EN PLACE DE FORMATIONS EN FRANÇAIS SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE

L'analyse des besoins contextualisée a permis de dégager un grand nombre d'éléments qui, associés aux démarches issues de notre positionnement théorique, permettent de proposer une typologie de tâches académiques situées pour le public auquel nous nous intéressons. Cette typologie nous paraît correspondre à un cadre pertinent pour l'élaboration d'un programme de formation de français pour ce public spécifique. Des axes méthodologiques ont également émergé de notre analyse du contexte de ces apprenants. Ils constituent l'arrière-plan contextuel nourrissant les choix méthodologiques de mise œuvre de contenus langagiers adaptés à un public d'élèves ingénieurs non-francophones à l'IFP-School.

6.1. Synthèse des données collectées

Les différents interlocuteurs¹⁶³ auprès desquels nous avons mené l'analyse des besoins et du contexte ont fait part d'informations précises quant au déroulement de la scolarité à l'IFP-School. Notre problématique a justifié cette analyse poussée du contexte dans lequel s'inscrivaient les besoins langagiers des élèves de l'école. Au-delà de la nécessité de lister des besoins, il s'agissait en effet de prendre en compte l'influence du contexte institutionnel et du secteur professionnel sur ces besoins, pour s'inscrire avec cohérence dans un paysage « étranger » en ayant un regard moins ethnocentré sur les implicites culturels et logiques en œuvre. Cette « distance » nous a permis une analyse moins orientée par notre culture, entre autres professionnelle et académique, et a pour objectif de faciliter les échanges entre les acteurs du cours de français : les apprenants, les enseignants de français et l'institution.

A l'issue de ce travail d'analyse, nous avons fait le choix de proposer une typologie de tâches académiques et professionnelles situées effectuées par les élèves au cours de leur formation à l'école et d'y associer une deuxième typologie, plus axée sur les contenus mobilisés pour ces tâches.

¹⁶³ Elèves, Directeur du développement et directeurs des cycles francophones.

6.1.1. Typologies par tâche située

L'entrée par tâche de cette première typologie se justifie à nos yeux par l'analyse du contexte. Nous avons en effet déterminé que les élèves comme les responsables institutionnels se représentaient la scolarité au sein de cette école en termes de tâches et de compétences, y intégrant la langue comme l'une de ces compétences, aux contours très flous. Les contenus langagiers effectivement mobilisés n'apparaissaient pas sous une forme directement utilisable pour la conception d'un programme de français, ni dans les réponses aux questionnaires diffusés ni dans les entretiens menés, puisqu'ils sont exprimés par des non spécialistes de l'enseignement des langues étrangères. Cependant, les besoins et difficultés potentielles exprimés sont presque systématiquement liés à des tâches et des interlocuteurs déterminés, ce qui fournit le cadre essentiel de contextualisation difficilement accessible aux enseignants de français. La description précise de ces tâches et interlocuteurs, permettant l'identification des situations de communication et contenus langagiers associés par les enseignants de français, nous apparaît donc comme un apport majeur de l'analyse des échanges avec les acteurs de la formation scientifique et technique de l'école.

Dans le cadre de notre recherche, ces échanges ont été sollicités en appui sur des références théoriques issues de la didactique des langues, pour un public spécifique, et ont été analysés au moyen d'outils ethnographiques et d'analyse du discours. Ces différentes disciplines traitent du « contexte » de manières différentes mais convergentes, qui nous semble faire écho à la façon dont les élèves et les responsables interrogés découpent spontanément leurs pratiques académiques et professionnelles. La typologie proposée ci-dessous nous paraît donc être un pont pluridisciplinaire entre des logiques différentes d'interprétation d'une même réalité.

Tableau 31 : Typologie des tâches académiques des élèves de l'IFP-School

Macro-tâches académiques	Tâches académiques	Interlocuteurs	Lieux associés
S'intégrer dans la vie scolaire		Personnel administratif Directeurs de cycle Elèves Enseignants	Salle BP (panneaux d'affichage) Intranet Amphithéâtre, salle de classe (potentiellement partout)
Suivre un cours	Assister à un cours magistral	Enseignant/intervenant	Amphithéâtre Salle de cours
	Assister à une conférence	Intervenant	
	Participer à un cours magistral ou une conférence	Enseignant/intervenant Elèves Enseignant/intervenant Elèves	Salle de cours Salle informatique
	Participer à TD¹⁶⁴	Enseignant/intervenant Elèves	
	Evaluer un cours	Directeur de cycle Enseignant scientifique/technique	
Valider un cours	Préparer un examen	Elèves Enseignant/intervenant Annales d'examens	Salle de classe (potentiellement partout)
	Passer un examen oral	Enseignant(s)/intervenant(s) examinateur(s) Examinateur(s)	Salle d'examen
	Passer un examen écrit	Enseignant/intervenant Examinateur (si différent) Correcteur	Amphithéâtre, salle d'examen
Participer à un projet de groupe	Développer un projet en groupe	Directeur de cycle Responsable du groupe Membres du groupe Elèves	Amphithéâtre Salle de projet Salle informatique Salle de cours (potentiellement partout)
	Assister à une présentation orale	Elèves Membres du jury	Amphithéâtre Salle de classe

¹⁶⁴ Travaux dirigés.

	Présenter les résultats du projet	Membres du groupe de projet Membres du jury Elèves	
Compléter ses informations scientifiques et techniques	Se documenter		Bibliothèque Internet
	S'informer	Elèves Enseignant/intervenant	Amphithéâtre Salle de cours (potentiellement partout)
Effectuer un stage	Postuler		Lieu du stage (entreprise)
	S'intégrer dans une équipe	Maître de stage	Internet

Ce tableau reprend les informations données par les élèves non-francophones dans leurs réponses au questionnaire et celles apportées par les responsables de l'école interrogés, pour les tâches académiques des élèves. Nous avons maintenu les termes utilisés par eux, considérant que cela faisait partie de la culture partagée au sein de l'école (comme *Powerpoint* pour diaporama ou *slides* pour diapositives).

Les tâches « s'intégrer dans la vie scolaire » et « effectuer un stage » ne sont pas complètes car elles ont peu été citées par les répondants et nous n'avons pas inclus ces éléments pour cette recherche. En effet, la première relève aussi de la vie sociale des élèves et regroupe les informations pour les cours, les conférences ou les notes aux examens, mais aussi les stages d'intégration de début d'année, les soirées de l'école ou non, etc. La seconde s'inscrit bien entendu largement dans les entreprises proposant des stages aux élèves de l'école, ce qui aurait entraîné un second terrain de recherche. Dans les deux cas, le champ de recherche aurait été trop large et nous avons donc exclu ces tâches lors de la définition de nos problématiques de recherche. D'autres tâches académiques comme « s'inscrire dans un établissement » auraient pu apparaître, cependant le cours de français proposé par l'école a lieu après ce recrutement. Nous avons axé notre recherche sur les tâches académiques effectuées dans l'espace école, une fois le recrutement fait, tout en étant bien consciente que la scolarité dépassait ce cadre temporel et géographique.

Enfin dans les réponses aux questionnaires et aux entretiens, nos interlocuteurs ont fait référence aux cours de français que les élèves non-francophones ont à suivre. Nous ne les avons pas intégrés non plus à notre recherche puisque l'un des objectifs de notre recherche est justement de reconnecter le cours de français à la formation scientifique et technique de cette école.

Les tâches présentées ici sont celles évoquées dans les questionnaires et/ou les entretiens, au cours desquels trente-neuf répondants (sur trois années) se sont exprimés. Nous avons également procédé à une immersion dans la scolarité des élèves, sans relever d'autres pratiques. Ce tableau par tâche académique nous paraît donc représentatif de la réalité, voire exhaustif, pour un espace-temps déterminé.

Nous avons associé à ces entrées par tâche académique les interlocuteurs des élèves non-francophones et les lieux correspondant. Certaines catégories ne sont pas renseignées, lorsqu'aucune information pour les compléter n'est apparue pendant notre recherche (par exemple « se documenter »).

Des compétences transversales

Les tâches académiques des élèves de l'école demandent de mobiliser, rappelons-le, des compétences diverses, tant académiques que personnelles et langagières. Il ne nous paraissait pas pertinent de les intégrer sous cette forme dans cette première typologie de description par tâche d'un contexte donné. D'une part, les compétences académiques et personnelles associées sont transversales. Elles sont alors tout aussi non pertinentes comme entrées qu'une schématisation par compétence de réception ou de production (orale ou écrite), car non situées. « Être capable de synthétiser », par exemple, ne renvoie pas aux mêmes éléments lorsqu'il s'agit de concevoir une fiche de révision ou de présenter les principales étapes d'un projet. D'autre part, chaque tâche fait intervenir plusieurs compétences et les redites auraient été multiples. Nous renvoyons pour les compétences de réception et production orales et écrites à la caractéristique de multicanalité de la communication (Mourlhon-Dallies, 2007) : à l'échelle d'une tâche sociale on ne communique pas qu'à l'oral ou qu'à l'écrit, si l'on prend en compte le chaînage des actions.

Des situations de communication plurilingues

Ces tâches académiques présentent une description globale de la scolarité des élèves dans un espace-temps donné, elles ne rendent pas compte à ce stade des langues utilisées. Il ressortait des réponses aux questionnaires et des entretiens que plusieurs langues étaient mobilisées en réception (français et anglais) et en production (français, anglais, espagnol, arabe¹⁶⁵). Il sera indispensable pour une représentation fidèle des pratiques langagières des différents interlocuteurs académiques de l'école de déterminer quelle(s) langue(s) est (sont) attendue(s) et utilisée(s) en fonction des situations de communication voire des productions orales et écrites.

Des priorités différentes

Pour garder à l'esprit le contexte dans lequel ces tâches académiques sont effectuées et les logiques en œuvre, ces différentes tâches académiques ne renvoient pas aux mêmes objectifs et attentes des différents interlocuteurs.

Pour les directeurs de cycle, les tâches « suivre un cours » et « valider un cours » sont purement académiques, il s'agit d'acquérir et restituer des connaissances scientifiques et techniques. Par contre « participer à un projet de groupe » est une tâche professionnelle, à

¹⁶⁵ Pour les langues citées.

laquelle ils préparent les élèves. L'objectif pour les responsables des cycles est alors que les élèves mettent en œuvre des compétences techniques, relationnelles et communicationnelles, et prennent position personnellement ou en groupe pour justifier leurs choix techniques. Le niveau de maîtrise de la langue est secondaire pour eux, la priorité étant donnée à la capacité à communiquer de façon structurée.

Les élèves non-francophones saisissent cette distinction à un autre niveau. Pour eux, toutes ces tâches sont évidemment académiques prioritairement, puisqu'ils sont en formation et ne perçoivent pas nécessairement la dimension professionnalisante avec la même acuité. Par contre, ils distinguent en fonction de leurs interlocuteurs pour ces tâches (élèves, enseignants, intervenants) des priorités en termes de communication et des degrés d'acceptabilité de l'imprécision éventuelle de leur discours, comme nous l'avons vu. S'il est parfois frustrant pour eux de ne pas pouvoir exprimer leurs idées avec les membres de leur groupe de projet, cela n'est pas perçu comme aussi grave que de ne pas trouver le terme technique exact en français lors d'une question posée en cours ou, pire, lors d'un examen oral (au moins en début de scolarité). Autrement dit, les priorités académiques qu'ils décèlent ne sont pas exactement celles de l'école, une « école d'application », qui vise avant tout à former des ingénieurs répondant aux attentes de l'industrie. Il s'agira donc de déterminer comment lier ces objectifs des responsables de l'école et des élèves non-francophones.

6.1.2 Typologie des situations de communication et documents

Cette première typologie par tâche située doit permettre d'aller vers une proposition de programmation de contenus mobilisés pour la réalisation de ces tâches académiques.

L'analyse du contexte académique dans lequel la formation de français s'inscrivait a permis de délimiter des contenus en termes de situations de communication et de documents associés, ainsi que des attentes des responsables en situation d'évaluation académique des élèves non-francophones et francophones. Pour plus de lisibilité, nous présenterons ces contenus dans des tableaux distincts mais complémentaires. Nous n'intégrons dans les tableaux suivants que les éléments évoqués dans les réponses aux questionnaires par les élèves et les entretiens avec les responsables, dans la mesure où toute interprétation pourrait être influencée par nos représentations personnelles.

Les entrées du tableau précédent ont été gardées, nous introduisons les documents et situations de communication associées aux tâches académiques (nous avons exclu les tâches incomplètes). Comme nous l'avons mentionné, une distinction oral/écrit aurait été peu

pertinente ici. Elle aurait alourdi le cadre de description des tâches proposé et surtout aurait totalement déconstruit le chaînage des actions et interactions. Bien que les entrées « réception », « interaction », « production » rendent ce chaînage un peu moins net, elles ne le font pas disparaître, par contre elles permettent de mieux rendre compte du mode de mobilisation des contenus et d'en préciser les interlocuteurs.

Réception, interaction et production

Les définitions proposées pour les activités langagières (réception, production, interaction) sont relativement perméables :

« Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux » (CECRL, 2005 : 18).

Or pour toutes ces tâches, les interlocuteurs font alterner réception, interaction et production. Nous avons opté pour une définition contrastive. Dans notre tableau :

- la production regroupe les produits oraux ou écrits de la communication, émis dans une forme « finie » et non soumise (ou très peu) à l'influence directe de l'interlocuteur (réponses aux examens, résumé de cours, notes de cours, diaporama et soutenance de projet préparée par exemple) ;
- la réception renvoie à des situations de communication où le sujet dont on parle n'a pas nécessairement à produire en réaction au discours de son interlocuteur ;
- l'interaction implique un effet réciproque et synchrone des interlocuteurs de l'échange.

Médiation

La compétence de médiation permet « *par la traduction, l'interprétariat, le résumé ou le compte-rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct* » (CECRL, 2005 : 18). Elle est sollicitée, comme nous l'avons mentionné, de manière transversale et pour les différentes tâches académiques des élèves non-francophones, raison pour laquelle nous ne l'intégrons pas dans le tableau. Cependant cette compétence est constamment mobilisée par les élèves, notamment non-francophones, à destination d'un tiers (équipes plurilingues) ou pour eux-mêmes. En effet, la prise de notes ou les annotations de photocopiés et les résumés de cours par exemple ne se font pas nécessairement en français, et le simple fait d'assister à un cours où le discours de l'enseignant est en français et le diaporama en anglais relève nous semble-t-il de la médiation.

Tableau 32 : Typologie des contenus associés aux tâches académiques

Macro-tâches académiques	Tâches académiques	Interactions ou documents mobilisés		Interlocuteurs	Lieux associés		
Suivre un cours	Assister à un cours magistral	Réception	Présentation orale de l'enseignant/de l'intervenant Notes de l'enseignant au tableau Présentation <i>Powerpoint</i> diffusée pendant le cours magistral Polycopié reprenant les <i>slides</i> du <i>Powerpoint</i>	Enseignant/intervenant	Amphithéâtre Salle de cours		
		Réception	Présentation orale du conférencier Présentation <i>Powerpoint</i> diffusée pendant la conférence	Intervenant			
		Réception	Questions de l'enseignant/intervenant Réponses des élèves Questions des élèves	Enseignant/intervenant Elèves			
	Interaction			Questions/réponses avec l'enseignant/intervenant Echanges informels pendant le cours Echanges oraux sur le cours		Enseignant/intervenant Elèves	
	Production			Prise de notes ou annotation du polycopié			
	Participer à TD¹⁶⁶	Réception	Discours oral de l'enseignant/de l'intervenant Etudes de cas Echanges entre les autres élèves du groupe	Enseignant/intervenant Elèves		Salle de cours Salle informatique	
		Interaction	Echanges au sein du groupe Questions à l'enseignant	Elèves Enseignant/intervenant			
	Evaluer un cours	Interaction	Rapport d'étonnement Questionnaire d'évaluation	Directeur de cycle Enseignant scientifique/technique			
	Valider un cours	Préparer un examen	Réception	Conseils, recommandations Sujets-type		Elèves Enseignant/intervenant Annales d'examens	Salle de classe (potentiellement partout)
			Production	Résumé de cours			(potentiellement partout)
Interaction			Echanges	Elèves Enseignant/intervenant			

¹⁶⁶ Travaux dirigés.

	Passer un examen oral	Réception	Sujet d'examen Consignes données à l'oral	Enseignant (s)/intervenant (s) examineur (s)	Salle d'examen
		Interaction	Questions	Examineur (s)	
		Production	Préparation écrite du sujet Réponse(s) à l'examen Notes et graphes au tableau		
	Passer un examen écrit	Réception	Sujet d'examen	Enseignant/intervenant	Amphithéâtre, salle d'examen
		Interaction	Echanges avec l'examineur	Examineur (si différent)	
		Production	Réponses à l'examen	Correcteur	
Participer à un projet de groupe ¹⁶⁷	Développer un projet en groupe	Réception	Recommandations, consignes Sujet du projet	Directeur de cycle Responsable du groupe	Amphithéâtre Salle de projet
		Interaction	Réunions de projet : échanges entre les membres de l'équipe Définition du cahier des charges Exercices calculatoires (logiciels associés) Fiches techniques Catalogues de produits Réunions de pilotage : échanges entre les membres de l'équipe et le responsable du groupe Echanges intergroupes de projet	Membres du groupe Responsable du groupe Elèves	Salle informatique Salle de cours (potentiellement partout)
	Assister à une présentation orale	Réception	Présentation orale des élèves <i>Powerpoint</i> de présentation Questions des membres du jury Commentaires des membres du jury	Elèves Membres du jury	Amphithéâtre, salle de classe
		Interaction	Questions au groupe		
	Présenter les résultats du projet	Interaction	Organisation de la soutenance Elaboration du <i>Powerpoint</i> Suivi de la rédaction du rapport	Membres du groupe de projet	
			Questions (collectives ou individuelles)	Membres du jury et élèves	
		Production	Soutenance : présentation individuelle <i>Powerpoint</i> de présentation (collectif)	Membres du jury Elèves	
			Rédaction du rapport (collectif)	Membres du jury	

¹⁶⁷ Appelé bureau d'études moteurs (BEM) dans le cycle *Energie et motorisations*.

Compléter ses informations scientifiques et techniques	Se documenter	Réception	Livres scientifiques Articles scientifiques		Bibliothèque Internet
	S'informer	Réception	Questions adressées à l'enseignant/intervenant Réponses de l'enseignant/intervenant Réponses d'un élève	Elèves Enseignant/intervenant	Amphithéâtre, salle de cours (potentiellement partout)
		Interaction	Echange avec un conférencier, un enseignant Echanges avec un élève		

Evaluation

La plupart des situations de communication et documents conçus trouvant leur place dans l'activité langagière de production sont destinées à être notées par les enseignants et directeurs de cycle, donc associés à des critères d'évaluation. Nous proposons le tableau suivant faisant correspondre situations, attentes et critères en matière d'évaluation :

Tableau 33 : Attentes et critères d'évaluation associés aux tâches académiques notées

Tâches académiques	Type d'examens ou de situations	Contenus attendus		Critères et conditions d'évaluation	Examineur(s)	Langues utilisées
Passer un examen écrit	Problèmes Exercices calculatoires ou dimensionnements	Production	Démonstrations Calculs Justifications des choix	Maximum une page Structure et pertinence	Enseignant ou intervenant du cours	Français (anglais toléré en début d'année pour les parties rédigées)
	QCM ¹⁶⁸			Vrai ou faux		
Passer un examen oral	Sujets écrits tirés au sort	Production	Prise de parole préparée Utilisation du tableau	10 minutes de préparation + 10 minutes de prise de parole	Enseignants de l'école pour les non-francophones et les non spécialistes Intervenants extérieurs pour les autres	Français (anglais toléré en début d'année)
Présenter les résultats d'un projet de groupe	Réunions de pilotage	Interaction	Echanges oraux avec le responsable du groupe (et les membres du groupe)	Participation influant éventuellement sur la note individuelle	Responsable du groupe (intervenant extérieur en général)	Français
	Soutenance	Production	Prise de parole individuelle	Note individuelle : structure, aptitude à communiquer	Membres du jury (ensemble des responsables de groupe, directeur du cycle ¹⁶⁹)	
			Prestation d'ensemble Diaporama Rapport	Note collective		
		Interaction	Réponses aux questions individuelles ou adressées au groupe	Participation et pertinence influant éventuellement sur la note individuelle		

¹⁶⁸ Questionnaires à choix multiples.

¹⁶⁹ Ainsi que nous-même pour l'évaluation de la communication, pour le cycle *Energie et motorisations*.

6.2. Collecte, interprétation et analyse des données

6.2.1. Données collectées

Parallèlement à la diffusion des questionnaires et à la réalisation des entretiens, il nous a semblé indispensable d'entrer davantage dans le contexte d'étude des élèves. Nous avons pour cela assisté à des cours magistraux, des travaux dirigés, des réunions de projets et de pilotage, des examens et des soutenances pendant l'année 2009. L'objectif de cette immersion était d'observer les pratiques des acteurs de la formation scientifique et technique de l'école, sans interaction « directive » avec eux. Quand les intervenants en ont donné l'autorisation, les cours, examens, soutenances, et réunions de projet et pilotage ont été filmés¹⁷⁰.

Cette immersion a rendu possibles l'identification¹⁷¹ des situations de communication et la collecte de documents écrits associés aux tâches académiques dans cette école. Une grande partie des documents mentionnés dans les tableaux précédents ont été collectés au format vidéo ou écrit. Toutefois, nous n'avons pu avoir accès aux sujets d'examens écrits, malgré les sollicitations effectuées auprès des directeurs des cycles francophones, ni aux échanges élèves-élèves pendant les cours, ni aux questionnaires d'évaluation des cours. Le tableau suivant reprend les données effectivement collectées dans le cadre de notre recherche.

Les articles et livres scientifiques et techniques utilisés par les élèves pour « compléter leurs informations scientifiques et techniques » sont accessibles au centre de ressources, nous les avons consultés mais pas collectés.

¹⁷⁰ Dans tous les cas, le directeur du cycle concerné est venu présenter les objectifs de notre recherche.

¹⁷¹ En effet, des termes apparus dans les questionnaires ou les entretiens relevaient de la culture partagée de l'école. Il n'a pas toujours été simple de les identifier (par exemple nous avons compris en 2012 que les « questionnaires » cités par les élèves non-francophones faisaient référence aux questionnaires d'évaluation des cours scientifiques).

Tableau 34 : Données collectées

Tâche académique	Enregistrement vidéo	Support écrit
Assister à un cours magistral ou une conférence	Présentation orale de l'intervenant Notes de l'intervenant au tableau Présentation <i>Powerpoint</i> Echanges élèves/intervenant	Polycopié reprenant les <i>slides</i> du <i>Powerpoint</i> ¹⁷²
Participer à un TD	Présentation orale de l'intervenant Echanges élèves/élèves Echanges élèves/intervenant	
Evaluer un cours		Rapports d'étonnement ¹⁷³
Valider un cours	Consignes données par l'examineur Réponse(s) à un examen oral Notes et graphes au tableau	Sujet d'examens oraux
Participer à un projet de groupe	Réunions de projets Réunions de pilotage Présentation orale du projet Questions des membres du jury et réponses du groupe Commentaires des membres du jury	Présentation <i>Powerpoint</i> Rapport

6.2.2. Interprétation des données

Dans notre objectif de croisement des données, l'immersion a aussi permis de concevoir les questionnaires adressés aux élèves et les entretiens, pour être au plus près de la terminologie et des logiques observées, d'interpréter certaines réponses (comme celles concernant les prises de notes) et, d'une manière générale, de mieux appréhender les implicites culturels en œuvre. Nous ne citerons que quelques exemples parlants.

En termes de chaînage des actions marqué par des logiques professionnelles, nous avons à cette occasion appris l'existence des réunions de pilotage jalonnant le développement d'un projet de groupe, en présence du responsable du groupe et concepteur du sujet du projet, dans tous les cas un intervenant extérieur.

Pour la même tâche académique, « participer à un projet de groupe », assister à des réunions de projets a permis d'observer que celles-ci se faisaient essentiellement dans une salle informatique, où les ordinateurs sont en ligne et où plusieurs groupes de projets sont réunis, ce qui a évidemment des incidences sur la manière d'échanger au sein du groupe.

Dans le domaine lexical, nous avons pu observer que des termes souvent traduits par les enseignants de français avaient une utilisation attestée dans l'école et dans le domaine de

¹⁷² Non annoté.

¹⁷³ « Rapport » demandé en début d'année par le cycle *Energie et procédés*, au travers duquel les élèves font part de leurs impressions après un mois de scolarité à l'IFP-School.

l'industrie (par exemple *process*, souvent traduit par procédé ou processus) ou correspondaient à des termes de vulgarisation (*blow out preventer*, BOP, n'est traduit par « mâchoire » que pour les non spécialistes du domaine de l'exploration/production du pétrole¹⁷⁴).

6.2.3. Analyse de données documentaires

Pour notre recherche, les données, issues d'une analyse du contexte dans lequel elles sont utilisées, ont été collectées dans l'objectif de délimiter des contenus linguistiques, socioculturels et pragmatiques pour la formation de français de ces spécialistes du secteur de l'énergie. Nous avons opté en cela pour une approche inspirée du FOS et du FLP. Dans la mesure où l'on aborde des contextes d'utilisation de la langue « étrangers » au chercheur en didactique des langues et des cultures, et à l'enseignant de FLE, ces données de terrain constituent à la fois des objets pour l'analyse (sociopragmatique, discursive et linguistique) et des supports de cours potentiels pour la formation de français.

Ainsi que nous l'avons mentionné précédemment¹⁷⁵, le contexte d'utilisation de ces situations de communication et documents, et les contenus langagiers mobilisés pour les réaliser ont été nos axes d'analyse.

Dans le cadre de cette recherche, il ne s'agit pas de présenter l'analyse complète de l'ensemble des « documents ethnographiques » collectés. Nous présentons les caractéristiques principales de certains, en lien avec leur contexte d'utilisation.

6.2.3.1. Cours magistral

Nous avons au total suivi six cours magistraux de trois heures, animés par des intervenants différents, sur des sujets divers et pour trois des cycles francophones.

La première appréhension d'un non spécialiste assistant à un cours hautement spécialisé¹⁷⁶ est certainement celle du lexique spécifique. Ainsi que l'ont mentionné plusieurs élèves non-francophones et directeurs de cycle, ce lexique s'acquiert très rapidement dans les faits et devient très rapidement tout à fait compréhensible et naturel (en réception) en contexte. Selon

¹⁷⁴ Le BOP est un dispositif de sécurité qui sert à fermer un puits de pétrole extrêmement rapidement en cas d'implosion. Les documents dont l'équipe des enseignants de français disposaient ne proposaient que le terme de « mâchoire ».

¹⁷⁵ 2^e partie – Cadre théorique.

¹⁷⁶ Rappelons que tous les élèves de l'école ont déjà un master ou un diplôme d'ingénieur, pour eux les grands principes académiques scientifiques et techniques sont censés être acquis (DC 3).

notre expérience, après quelques occurrences et une fois un terme compris, il n'apparaît plus dans les prises de notes effectuées pour l'analyse, malgré l'attention spécifique que nous y portions initialement. La deuxième surprise a été pour nous l'alternance, variable selon les intervenants, mais toujours constatée, entre un discours magistral technique ou scientifique de haut niveau (dominant en proportion) et un discours très informel, relevant souvent de l'humour :

« Ce sont des effets spéciaux¹⁷⁷ [R]... bon, alors là je suis sûr que vous avez compris... mais vous me dites si c'est ridicule, hein [R], j'accepte la critique [R] » (cours magistral « vibration de torsion », cycle *Energie et motorisations*)

« On va maintenant appliquer le théorème de XXX... que vous connaissez tous. Non ? Vous vous en rappelez, c'était au CM2 ! [rires] » (*idem*)

« Donc nous,... on peut appliquer Lagrange (l'équation), vous êtes d'accord ? J'ai vu qu'il y avait deux polytechniciens¹⁷⁸, donc on peut peut-être leur demander ? [R] En général ils ne se dénoncent pas, alors... [R] » (*idem*).

Cette alternance de niveaux de langue s'accompagne en général d'un changement de débit et de référent, souvent culturellement marqué (CM2, polytechniciens). Cela peut être une explication aux commentaires de certains élèves non-francophones¹⁷⁹ considérant que les intervenants parlent trop vite et utilisent des mots « très étrangers » ou « bizarres ».

Les cours magistraux auxquels nous avons assisté présentent également des caractéristiques discursives souvent citées¹⁸⁰ sur lesquelles nous ne reviendrons pas plus en détail :

- une structure marquée par la culture éducative, les « attendus » des interlocuteurs et le contexte d'énonciation. On peut citer entre autres : le retour rapide sur la séance précédente (le cas échéant), l'annonce du plan de la séance, la progression thématique, la synthèse rapide de la séance et l'annonce de la suivante (le cas échéant), ou la conclusion du cours ;
- l'alternance théorie/exemplification, propre au discours académique de l'enseignant (ou intervenant) ;
- l'alternance entre un discours descriptif et explicatif, et la sollicitation de prises de parole des élèves (vérification de la compréhension, questions de l'intervenant, questions des élèves).

¹⁷⁷ Sur le diaporama, l'intervenant fait bouger une tige.

¹⁷⁸ Anciens élèves de l'école Polytechnique en France. Notons que, pour des Espagnols ou des Italiens par exemple, ce terme est utilisé pour faire référence aux étudiants de l'université polytechnique dans leur pays (*Politecnico*), qui, bien que prestigieuse, n'est pas associée aux mêmes implicites culturels que l'école Polytechnique en France.

¹⁷⁹ Dans leurs questionnaires.

¹⁸⁰ Cf. par exemple Mangiante/Parpette (2011).

Dans le contexte de l'IFP-School, des caractéristiques supplémentaires apparaissent :

- la présentation professionnelle de l'intervenant en début de première séance (éventuellement faite par le directeur du cycle concerné) ;
- un discours démonstratif extrêmement marqué par l'argumentation et la logique (nombreuses occurrences de marqueurs de cause et de conséquence, expression de l'hypothèse et de la condition) ;
- de très nombreuses occurrences de données chiffrées et descriptions de graphes (donc de variation) ;
- des actes de parole liés aux thématiques et aux objectifs de la scolarité dans cette école : décrire un fonctionnement, un processus, des actions, des produits, des éléments techniques et leurs fonctions, par exemple.

Ces trois derniers points sont, nous semble-t-il, transversaux aux discours scientifiques en général, pas uniquement aux cours magistraux.

6.2.3.2. Réunion de projet, réunion de pilotage

Nous avons eu l'opportunité d'assister à deux réunions de projet dans un cycle et deux réunions de pilotage dans un autre.

Les réunions de projet que nous avons pu suivre réunissaient les membres du groupe (3 à 6 élèves) dans une salle informatique. Ainsi que nous l'avons dit, les ordinateurs y sont placés en ligne et plusieurs groupes étaient réunis dans une même salle. Ces séances avaient pour buts la mutualisation des informations, la définition des orientations choisies, la répartition du travail et le développement du projet. Les élèves travaillaient le plus souvent à 2 ou 3 par ordinateur une fois la répartition des tâches effectuées, la principale activité étant d'effectuer des exercices calculatoires sur des logiciels spécialisés.

Le rôle de chacun était visiblement très défini et, dans la plupart des groupes observés, il y avait un chef de groupe, un référent technique, un ou plusieurs « exécutant(s) ». Les échanges intergroupes étaient très fréquents et ceux-ci se faisaient essentiellement par groupes linguistiques (francophones et hispanophones notamment). Dans leurs réponses aux questionnaires que nous avons diffusés, plusieurs élèves non-francophones avaient mentionné un sentiment d'exclusion et nous avons pu constater que, dans les faits, cette mise à l'écart des élèves non-francophones est évidente dans certains groupes. Nous produisons ci-dessous un extrait de la description d'une des réunions de projet :

Trois élèves pour un ordinateur. J.¹⁸¹ se trouve au milieu, il n'a pas la souris, ni le clavier (les deux autres élèves se les répartissent et alternent leur utilisation). Les deux francophones parlent ensemble de chaque côté de J., se font des propositions d'orientations pour le projet, se consultent, sans jamais se tourner vers J.

J. fait deux tentatives pour donner son opinion (« mais... mais nous pouvons changer les chiffres d'ici... » / « on peut... »), qui restent sans effet.

Certains élèves non-francophones expliquent ce comportement des élèves francophones, dans les questionnaires, comme étant dû à leur culture, à leur manque d'intérêt pour les non-francophones ou à la pression de temps pour la réalisation du projet¹⁸². Il est impossible de déterminer ce qui pousse dans notre exemple les autres élèves à exclure J., cependant il est évident que celui-ci est exclu du groupe, malgré ses tentatives de participation (place centrale, prises de parole). L'immersion dans la vie scolaire des élèves nous a donc aussi permis de mettre en relation des sentiments exprimés par certains élèves dans leurs réponses au questionnaire avec des comportements concrets effectivement constatés, complétant les éléments de contexte issus des questionnaires et entretiens.

Les réunions de pilotage auxquelles nous avons assisté rassemblaient les membres d'un groupe de projet, ainsi que le responsable du groupe. Ce responsable est toujours un intervenant extérieur, issu de l'industrie, c'est à lui que revient la tâche de choisir le sujet de son projet. Ces réunions de pilotage sont l'occasion de faire des points d'avancement réguliers. Les élèves ont à fixer le calendrier du projet, présenter leur définition du cahier des charges techniques, retracer leurs avancées, justifier leurs choix et posent des questions techniques. Le responsable du groupe interroge donc le groupe sur les choix opérés, les difficultés techniques rencontrées, fournit des solutions ou pistes de solutions techniques, propose des réorientations et fait des recommandations. Dans les deux réunions de pilotage que nous avons pu suivre, les intervenants ont fait beaucoup de commentaires sur la place et la fonction d'un ingénieur :

« Ce qu'on demande à un ingénieur, c'est de trouver une solution, pas d'expliquer ce qui arrive »
« Mais faites bien attention de faire vos entrées dans le tableau avec une approche fonctionnelle »
« La technique, le discours qu'on fait au client, et ce qu'il paie, c'est des mondes différents » (extraits de la réunion de pilotage 1).

Au-delà de la tâche académique professionnalisante conçue par l'école, on constate donc que les intervenants extérieurs, responsables de groupe, prennent à cœur de transmettre une certaine logique professionnelle et des éléments de culture professionnelle aux membres de leur groupe.

¹⁸¹ Un élève hispanophone.

¹⁸² Peut-être à mettre en lien avec la notion d'efficacité évoquée Chapitre 5.

Les rôles semblent aussi marqués que dans les réunions de projet (chef de groupe, référent technique, exécutants). Toutefois les prises de parole sont régulées, dans une certaine mesure, par le responsable de groupe qui à plusieurs reprises sollicite les différents membres du groupe, voire demande une modification de la répartition des prises de parole pour la réunion suivante.

6.2.3.3. Présentation Powerpoint des soutenances de projet

Le développement des projets de groupe se conclut par la rédaction d'un rapport et une soutenance en amphithéâtre regroupant tous les élèves de la promotion, et un jury composé des responsables de groupes et du directeur du cycle concerné. Des membres des laboratoires de recherche de l'IFP, des enseignants de l'école et des professionnels de l'industrie peuvent également être présents. Dans le cadre de notre recherche, puis en tant que membre du jury pour l'évaluation de la « communication », nous avons assisté aux soutenances de 2009 à 2012 pour le cycle *Energie et motorisations* et en 2010 pour tous les cycles francophones.

Les soutenances sont faites par l'ensemble des membres du groupe de projet (3 à 6 élèves), qui s'expriment tous (20 minutes au total), puis répondent aux questions du jury et de l'assistance (20 minutes également). Dans tous les cas, ils présentent un *Powerpoint*, dernier document que nous décrirons à titre d'illustration.

Les diaporamas élaborés par les élèves reprennent tous un des formats de présentation proposés par l'IFP-School, ce qui nous paraît une première information importante. Ils se caractérisent aussi par une grande homogénéité de contenus.

En termes de contenus thématiques, tous reprennent les consignes émises par le directeur du cycle :

- annoncer le plan de la soutenance,
- présenter la problématique, le cahier des charges et les exigences techniques du projet,
- retracer la démarche de développement du projet,
- expliquer plus en détail certains points techniques caractéristiques du projet,
- exposer les résultats de leur projet,
- synthétiser les points marquants de leur projet.

Les *slides* présentées par les élèves sont rédigées en français et généralement composées d'une énumération des mots-clés (très largement techniques en l'occurrence), et associent texte et représentations graphiques (images, graphes, copies d'écran des exercices calculatoires). Elles sont marquées par des caractéristiques linguistiques (nominalisation et

phrases nominales) et discursives (une progression logique très nette, sans articulateur logique).

Ces diaporamas sont censés être réalisés collectivement, cependant on constate souvent une certaine hétérogénéité (de forme et de méthodologie) parmi les diapositives d'une même présentation, qui s'explique par le fait que chacun des membres du groupe a conçu les *slides* de la partie qu'il présente. Les membres du jury y font alors systématiquement référence lors de la réunion visant à attribuer les notes aux groupes de projet.

Pour notre recherche, il ne s'agit pas de juger cet état de fait, mais de mesurer la marge entre la consigne et la réalisation par les élèves, relativisée par les « attendus » des examinateurs pour ces tâches académiques notées.

Ces différents documents (collectés au format vidéo ou papier) nous ont paru intéressants à présenter à titre d'illustrations dans le cadre de notre recherche. Ils permettent de vérifier que l'immersion ajoute une valeur à l'analyse des besoins contextualisée, réalisée *via* les questionnaires et les entretiens, et qu'elle met en relief des informations essentielles pour l'analyse de leurs caractéristiques discursives et linguistiques.

6.3. Délimitation de contenus langagiers pour un cours de « français scientifique technique »

On voit bien que l'ensemble des données représentatives d'un document¹⁸³ est trop vaste pour pouvoir être présenté dans un tableau ou une synthèse exhaustive, si l'on veut rendre compte des caractéristiques matérielles, sociopragmatiques, séquentielles, stylistiques, thématiques, culturelles et linguistiques de chacun.

Il nous semble qu'un des apports principaux de notre recherche se situe dans la description du contexte (représentations, logiques en œuvre, tâches académiques situées, situations de communication et documents de référence pour ces tâches). Nous avons mis en regard les besoins exprimés par les élèves non-francophones dans les questionnaires diffusés et ceux ressentis par les directeurs des cycles francophones de l'école pour aboutir à cette analyse des besoins contextualisés. Il est alors important de revenir sur les objectifs et contenus ressortant de l'analyse des supports de cours de français pour ces élèves et des questionnaires

¹⁸³ Au sens de documents d'analyse, en l'occurrence les situations de communication et documents écrits collectés, inscrits dans des pratiques académiques.

diffusés aux enseignants de français de l'école¹⁸⁴, pour transcrire ces différents points de vue sur l'objet d'enseignement/apprentissage en orientations de formation de français pour ce public d'apprenants (Cf. 6.4. Choix méthodologiques et propositions pédagogiques).

6.3.1. Objectifs du cours de « français scientifique et technique »

Dans leurs réponses aux questionnaires, les enseignants de français avaient cité ces items pour définir les objectifs du cours de « français scientifique et technique », selon eux :

Tableau 35 : Objectifs du cours de « français scientifique et technique » (enseignants de FLE)

Items	Occurrences
Enrichir son lexique	6
S'intégrer dans le cursus universitaire	5
S'intégrer dans le milieu professionnel	4
Suivre les cours	2
S'intégrer en France	2
Atteindre l'autonomie linguistique	1

La question du lexique

La réponse la plus fréquente concerne donc le lexique scientifique et technique. Cette réponse s'oppose à celles des directeurs de cycle, qui considèrent que le lexique n'est pas un problème car il s'acquiert rapidement (ce que nous avons effectivement constaté en immersion). Dans les questionnaires des élèves non-francophones, toutefois, on note une évolution, sur cette question, entre les réponses aux questionnaires d'entrée et de sortie. Il apparaît visiblement essentiel pour eux d'utiliser le terme scientifique ou technique précis en début d'année, mais cette préoccupation disparaît et n'est plus exprimée en fin d'année. Rappelons que le cours de « français scientifique et technique » a lieu avant le début de la scolarité des élèves. Il semble alors cohérent avec les réponses des différents interlocuteurs que nous avons eus d'émettre l'hypothèse que les objectifs lexicaux sont centraux à ce moment de la scolarité, mais ne le seraient pas plus tard dans l'année scolaire.

Or, du fait de la diversité des matières enseignées, par des intervenants variés et peu coordonnés entre eux, cet axe lexical ne pourrait évidemment pas permettre de rendre compte de l'ensemble du lexique technique mobilisé dans la scolarité. Il nous semble alors que les enseignants de « français scientifique et technique » pour ce public pourraient proposer des outils visant l'autonomisation des élèves pour le développement de leur compétence lexicale, par exemple en les conduisant à élaborer des bases de données de référence.

¹⁸⁴ Chapitre 2 – Les ressources pour le cours de « français scientifique et technique ».

De l'intégration au projet individuel

Le terme « s'intégrer » est récurrent dans les réponses des enseignants de français et regroupe onze occurrences (« s'intégrer dans le cursus universitaire », « s'intégrer dans le milieu professionnel », « s'intégrer en France »). Il inclut dans une certaine mesure les autres occurrences (« enrichir son lexique » et « suivre les cours ») si on les contextualise.

Les deux items reflètent les lignes directrices des réponses des élèves non-francophones et des responsables de l'école, même si les moyens envisagés ne sont pas exactement identiques.

Pour le Directeur du développement, l'idée serait plutôt de former des élèves pouvant s'intégrer dans l'industrie car correspondant aux profils recherchés. Les directeurs de cycle ajoutent à cela la capacité à communiquer en français de manière structurée dans leurs pratiques académiques et professionnelles. Les élèves non-francophones communiquent en français pour leurs études professionnalisantes, mais estiment pour certains qu'ils sont rejetés par les élèves francophones. Leur attente n'est donc pas seulement de pouvoir s'intégrer grâce à une langue de communication correspondant aux attentes de certains de leurs interlocuteurs pour des pratiques académiques et professionnelles, mais aussi par la capacité à s'exprimer en tant qu'acteurs sociaux, engagés dans des projets individuels.

Dans notre contexte, cela signifierait réussir leurs études du point de vue institutionnel, mais aussi personnel dans leurs échanges avec les élèves francophones. Il s'agit d'être reconnu comme un individu pouvant répondre aux attentes de ses supérieurs (académiques ou professionnels) en termes de compétence, d'efficacité et de fiabilité, mais aussi s'exprimer personnellement avec ses collègues (autres élèves, collaborateurs dans l'entreprise).

Pour nous, cela signifie, à l'échelle de notre recherche, une meilleure compréhension et prise en compte dans les cours de « français scientifique et technique » de l'ensemble des tâches académiques et des différents enjeux qui les régissent, en fonction des interlocuteurs. Les tâches soumises à une évaluation institutionnelle ne sont pas les seules dans lesquelles les élèves (non-francophones) sont engagés et un fort sentiment d'échec ou de réussite de leur intégration peut se manifester pour des tâches académiques réalisées qui ne sont « validées » « que » par leurs pairs. C'est l'une des raisons pour lesquelles nous nous sommes attachée dans cette partie à montrer l'ensemble des tâches académiques de manière située et en intégrant le chaînage des actions aboutissant à une situation d'évaluation.

Par ailleurs, cette problématique forte d'intégration ne peut pas se résoudre uniquement par un cours de « français scientifique et technique ». Une partie des difficultés ressenties par les élèves non-francophones réside en dehors de cette sphère propre à la formation qu'ils suivent. L'élaboration d'un module de français sur l'approche culturelle pour l'intégration des élèves non-francophones dans une autre école d'ingénieurs¹⁸⁵ (Salengros-Iguenane, 2010), nous paraît totalement dans la même logique que la nôtre et complémentaire à nos travaux.

Enfin, il nous semble à ce stade que tout ne repose pas sur les élèves non-francophones et qu'il serait extrêmement pertinent que l'ensemble des élèves de l'école (et des enseignants) puissent bénéficier d'une formation à l'interculturel. Cela correspond d'ailleurs à l'une des compétences auxquelles l'IFP-School souhaite former ses élèves, qui ne peut s'acquérir par simple « contact » (entretien Com. 1)¹⁸⁶.

6.3.2. Typologie de contenus langagiers pour le cours de « français scientifique et technique »

Comme nous l'avons vu (Chapitre 2.2.), les enseignants de français de l'école situent les différences entre un cours de français général et un cours de « français scientifique et technique » dans le registre de la conception et de la mise en place du cours, et des statuts des enseignants et apprenants. La contrainte de temps et la prédéfinition de thèmes à aborder sont ressenties par certains comme une « limitation », et la tension entre la *doxa*, ressentie ou réelle, et leurs pratiques est parfois forte. Toutefois l'expérience de ce type de cours est très largement positive pour tous, en termes de travail d'équipe, relation avec les apprenants et découverte d'un champ différent de l'enseignement du FLE.

Dans leurs réponses au questionnaire diffusé, les enseignants de FLE se placent en médiateurs entre les attentes de l'institution et les compétences en développement des apprenants-élèves.

Il était ressorti de l'analyse contrastive des supports de cours de français, des réponses des enseignants de français, des élèves non-francophones et des responsables de l'école que les priorités faites aux activités langagières n'étaient pas concordantes (réception, production et interaction, à l'oral et à l'écrit). Il nous semble bien que cela relève d'une connaissance partielle des tâches académiques des élèves, logique, compte tenu du statut de vacataires qu'ils ont au sein de l'école. Toutefois, une coordinatrice pédagogique est en poste depuis

¹⁸⁵ L'école nationale des Ponts et chaussées.

¹⁸⁶ L'ensemble de notre démarche d'analyse du contexte nous paraît aussi l'illustrer.

plus de 15 ans dans cette école et il est possible que cet écart s'explique aussi par une assimilation des contenus supposés des cours scientifiques et techniques, et de représentations professionnelles des enseignants de français sur l'apprentissage d'une langue (comprendre avant d'utiliser). Cela pourrait aller dans le sens de la tension parfois exprimée entre ce que les enseignants de français pensent qu'ils doivent faire et ce qu'ils font effectivement, et pourrait se résoudre par une meilleure connaissance du contexte dans lequel les apprenants utilisent le français dans leurs pratiques académiques, ce que notre recherche vise, entre autres, à présenter.

En termes de contenus des cours de français, les enseignants de FLE déclarent dans les questionnaires proposer les contenus suivants pour leurs cours de « français scientifique et technique » :

Tableau 36 : Contenus du cours de « français scientifique et technique » (enseignants de FLE)

Activités de classe	22
Remettre un texte dans l'ordre	4
Présentation de la situation pétrolière par pays	4
Textes à trous	3
Exercices lexicaux	3
Compte-rendu de conférence	3
Résumé	2
Synthèse de documents	2
Interventions des enseignants de l'école	1

Documents spécifiques	20
Académiques	
Documents de cours	1
Professionnels	
Documents professionnels	1
De vulgarisation	
Vidéos sur la technique	8
Emissions radio	4
Sans autre précision	
Articles	4
« Documents authentiques »	2

Situations « académiques »	17
Exposés techniques	7
Prise de notes	4
Echanges avec un professionnel de l'école	3
Préparation de <i>Powerpoint</i>	2
Cours	1

Mise en œuvre	14
Discussions	4
Corrections collectives	3
Travaux de groupe	2
Explications par les apprenants	2
Débats	2
Fiches pédagogiques	1

Actes de parole	10
Interroger un professionnel	3
Expliquer un processus	1
Présenter un procédé	1
Résumer une idée	1
Synthétiser	1
Argumenter	1
Décrire un processus	1
Décrire un phénomène scientifique	1

Contenus linguistiques	4
Lexique technique	2
Syntaxe scientifique	1
« Langue formelle »	1

Cette description de leurs pratiques par les enseignants n'est pas à remettre en question, bien entendu, il s'agit d'un état des lieux effectué sur la base de leurs déclarations. Il ne nous paraît pas pertinent de revenir sur les choix méthodologiques et pédagogiques de l'équipe de français (tableaux « Mise en œuvre » et « Activités de classe »), formée en didactique des langues et des cultures. On observe par contre un net écart entre les pratiques académiques des élèves et leur traitement pédagogique dans la classe de français :

- un certain nombre d'activités de classe sont inspirées de pratiques académiques supposées (synthèse, résumé, compte-rendu, par exemple) mais ne trouvent pas d'échos dans la scolarité des élèves, selon nos observations ;
- les supports de cours, s'ils sont tous apparemment « spécifiques », relèvent davantage dans les faits de la vulgarisation scientifique ou technique ;
- les simulations de situations académiques intégrées dans le cours de français sont uniquement centrées sur les tâches académiques « assister à un cours magistral », « présenter les résultats d'un projet de groupe » (à l'exception peut-être de l'item « échanger avec un professionnel de l'école » qui serait plus transversal et correspondrait éventuellement à une approche de la culture de l'école).

Dans tous les cas, nous pensons qu'il s'agit d'une transposition partielle des besoins supposés des élèves non-francophones par les enseignants de français en pratiques pédagogiques, effectuée à partir des informations dont ils disposent et au travers de leurs représentations sur le domaine de spécialisation des élèves. Notre recherche nous semble pouvoir répondre en partie tant à ce manque d'informations qu'à ces représentations, au travers de l'analyse et de la description détaillées des besoins contextualisés que nous nous sommes attachée à présenter.

Enfin, les actes de parole et les contenus linguistiques cités par les enseignants sont très peu détaillés et correspondent à des nombres d'occurrences limités. L'analyse des supports de cours de français en avait permis un panorama plus large. En croisant ces apports avec ceux de l'analyse des questionnaires des élèves non-francophones, des entretiens avec les directeurs des cycles francophones et des documents (vidéos et écrits) collectés, un grand nombre d'informations apparaît. Nous faisons le choix de présenter ces éléments sous la forme d'actes de parole mobilisés transversalement dans les pratiques académiques de cette école proposant des formations scientifiques et techniques en français.

D'une part, une association de ces actes de parole aux différentes tâches académiques identifiées aurait entraîné de nombreuses redites, puisque chacun est mobilisé à plusieurs

reprises. D'autre part, ces actes de parole s'actualisent différemment en fonction des situations de communication, des documents et des interlocuteurs : présenter une liste figée de contenus linguistiques s'apparentant à un « français fondamental » pour les sciences et techniques n'est pas notre propos. Enfin, ces actes de parole sont mobilisés en co-associations, lesquelles varient selon les tâches situées et les intentions de communication des locuteurs, ce qui aurait rendu une schématisation linéaire impossible.

Nous présentons donc ce tableau avec précaution¹⁸⁷ et comme une description non close et non figée des actes de parole mobilisés dans les pratiques académiques des élèves de l'école. Ce tableau est proposé comme une base de référence pour les enseignants de français, dans l'optique de faciliter leur connaissance des tâches académiques et leurs analyses discursives et linguistiques des situations de communication et documents. Nous soulignons à nouveau l'importance de la contextualisation de ces actes de parole, la principale préoccupation étant selon nous de déterminer pour chacun *pour quoi* il est utilisé. Ainsi l'acte de parole « synthétiser les étapes du développement d'un projet » ne renverra pas aux mêmes contenus linguistiques et culturels s'il est mobilisé en réunion de projet, de pilotage, dans un calendrier, dans un rapport ou en soutenance de projet¹⁸⁸.

¹⁸⁷ Pour les différentes raisons évoquées dans la 2^e partie de cette recherche.

¹⁸⁸ Donc en fonction d'interlocuteurs, d'intentions de communication et de contextes de communication différents.

Tableau 37 : Actes de parole mobilisés dans les pratiques académiques des élèves de l'école

Argumenter	Justifier des choix techniques (but, cause, conséquence) Démontrer la pertinence de ses choix Faire référence aux concepts et théories scientifiques Exemplifier, mettre en parallèle Se répartir des tâches
Commenter	Commenter un schéma, un graphe, une courbe Commenter des données chiffrées
Comparer	Comparer des données chiffrées Exprimer une variation
Débattre	Présenter les avantages et les inconvénients Donner son avis sur une solution technique
Décrire	Décrire une situation Décrire des fonctions Décrire un schéma, un graphe, une courbe Décrire un élément Décrire les relations entre des éléments
Définir	Définir un élément technique Définir un concept scientifique
Expliquer	Expliquer un phénomène scientifique Expliquer un mécanisme Expliquer un processus Expliquer un point technique Expliquer une démarche de résolution de problème Expliquer une difficulté
Présenter	Présenter des éléments techniques (dimensions, caractéristiques, fonctions...) Présenter les étapes d'un procédé Présenter les exigences d'un cahier des charges Présenter les objectifs d'un projet Présenter les étapes du développement d'un projet Présenter les résultats d'un projet
Reformuler	Expliquer ce qu'on veut dire sans connaître un terme précis
Résumer	Résumer un paragraphe Résumer un article Résumer une idée Résumer l'avancée de ses travaux
S'informer	S'informer sur un parcours professionnel S'informer sur le fonctionnement d'une institution S'informer sur les modalités d'évaluation S'informer sur un point technique S'informer sur un terme
Situer	Situer des éléments techniques les uns par rapport aux autres Situer des étapes dans le temps Fixer un calendrier
Structurer	Énumérer Faire un historique Annoncer un plan
Synthétiser	Synthétiser des informations techniques Synthétiser des informations scientifiques Synthétiser les étapes du développement d'un projet

6.4. Choix méthodologiques et propositions pédagogiques

A partir de l'analyse de nos données de recherche, nous avons donc proposé :

- une typologie par tâche académique située,
- une typologie des situations de communication et documents associés à ces tâches,

- les attentes et critères d'évaluation académique pour les tâches concernées,
- une typologie d'actes de parole mobilisés transversalement pour ces pratiques académiques.

Si l'on considère que le cours de « français scientifique et technique » de l'école peut évoluer pour refléter une plus grande proximité avec les pratiques académiques professionnalisantes des élèves, ces différentes synthèses complémentaires des données descriptives et besoins contextualisés nous paraissent une base de données utile aux enseignants de français de l'école. Sources d'informations essentielles pour se situer dans le contexte institutionnel et la formation professionnalisante scientifique et technique proposée, ces typologies sont également à même de faciliter les échanges entre les enseignants et les apprenants, dans la mesure où elles sont une base sur laquelle il est possible d'échanger entre spécialistes de diverses disciplines.

Nous les avons élaborées dans l'optique d'une trame de programme (sans ordre de réalisation). Les groupes de français étant constitués en fonction des niveaux du *CECRL*, il s'agirait de concevoir des fiches pédagogiques adaptées aux différents niveaux permettant aux apprenants d'acquérir des compétences langagières et sociopragmatiques partielles pour ces tâches. Cela a pour conséquence des choix d'orientations méthodologiques et des implications pédagogiques qui sont transversales tout au long de notre recherche. Nous proposons ponctuellement des illustrations sous forme d'activités de classe ou de séances de cours.

6.4.1. Cohérence par rapport aux tâches académiques et analyse des documents

Toute notre recherche est basée sur une approche d'observation et d'analyses croisées mettant en question tout élément non vérifié, car résultant potentiellement d'un filtre d'interprétation culturellement marqué. Les typologies non closes par pratiques académiques observées peuvent servir de point de départ à une recherche de documents, futurs supports de cours de français à la fois diversifiés, pertinents, cohérents et représentatifs car en lien avec des pratiques effectives. Une analyse des caractéristiques¹⁸⁹ des documents identifiés est toutefois indispensable pour aller vers la conception d'activités de cours de français qui ne soient pas déconnectées des conditions et modalités de consultation ou production « normales ». Si cette cohérence peut être gardée à l'échelle de la conception d'un cours de français, au niveau d'une séance de cours c'est, selon nous, à l'enseignant de montrer les objectifs des activités.

¹⁸⁹ Matérielles, sociopragmatiques, structurelles, stylistiques, thématiques, culturelles, langagières.

Celles-ci, et les supports de cours, ne doivent pas apparaître comme des prétextes à l'utilisation de contenus langagiers, mais comme leurs déclencheurs naturels.

La fiche pédagogique 1¹⁹⁰, présentée ci-après, correspond à deux séances de cours. La première, à partir du document 1¹⁹¹, peut être proposée dans un cours de français général avant ou après la seconde fiche. Elle vise un objectif lexical (élaboration d'une fiche outil), sociopragmatique et culturel (échanger des informations d'actualité sur son secteur professionnel avec des interlocuteurs du domaine). Elle nécessiterait d'être développée pour effectivement répondre à ces objectifs, il ne s'agit ici que d'une amorce tournée vers une tâche sociale non académique, ce qui n'est pas tout à fait notre objet.

Nous l'avons toutefois associée à celle nous intéressant directement car elle illustre une possible approche contrastive de la mobilisation de discours, types de documents, situations de communication ou actes de parole. Cette présentation contrastive est, comme nous l'avons vu¹⁹², productive avec des publics spécifiques dans la mesure où, si elle est menée de façon explicite, elle permet aux apprenants d'acquérir des outils d'identification des documents et discours, donc d'aller vers une autonomisation.

La seconde séance est complète car relève directement du « français scientifique et technique ». Les activités sont essentiellement lexicales et discursives, mais visent à la réception et la production à l'écrit de brefs commentaires de graphes à destination d'experts du domaine. Cette séance trouverait sa place dans les tâches académiques « passer un examen écrit » ou « présenter les résultats d'un projet » (rapport).

¹⁹⁰ Toutes les fiches présentées sont la propriété de Rhème formation langues (à l'exception de la fiche 5), pour qui elles nous les avons conçues, seule ou en binôme.

¹⁹¹ Le document 1 regroupe trois courts articles des *Echos*, relevant des secteurs automobile et exploration / production des hydrocarbures. Nous le présentons en annexe 15, toutefois tout autre article ayant les mêmes caractéristiques conviendrait.

¹⁹² Cf. Deuxième partie – Cadre théorique.

Fiche pédagogique 1 : Ca augmente ou ça diminue ?

Ca augmente ou ça diminue ?

A partir du texte, complétez la fiche suivante avec les mots utilisés pour marquer l'augmentation, la stabilité ou la diminution.

(document 1)

	Augmentation	Stabilité	Diminution
Noms			
Verbes			

Ces termes expriment aussi une augmentation, une stabilité ou une diminution.

A vous de compléter votre fiche !

Une augmentation	Un maintien
Une amélioration	Une chute
Augmenter	Un redressement
Se stabiliser	Une croissance
Rester stable	(Se) ralentir
Une diminution	Une stagnation
Une baisse	S'améliorer
Une progression	Reculer
Se redresser	Diminuer
Une dégradation	Un recul
S'effondrer	Se maintenir
Un effondrement	Une reprise
Être en baisse	Stagner
Une stabilisation	Se dégrader
Progresser	Chuter
Un ralentissement	

1) Par deux, dites si ces affirmations sont vraies ou fausses.

(document 2¹⁹³)

2) En groupes : sur une autre feuille construisez les graphes à partir la description suivante.

(document 3¹⁹⁴ : une description pour le groupe A, une autre pour le groupe B)

3) Échangez votre graphe avec celui de l'autre groupe et faites la description du graphe de l'autre groupe.

4) Ensemble comparez les descriptions et les graphes obtenus !

6.4.2. Répartition des rôles

Il nous semble important de mentionner une nouvelle fois que les rôles doivent être particulièrement bien définis dans un groupe de « français scientifique et technique ». Les apprenants sont spécialistes de leur domaine et ont donc la responsabilité du fond, des éléments techniques ou scientifiques qu'ils utilisent. L'enseignant est quant à lui le référent pour la forme, les contenus discursifs et linguistiques mobilisés sont de son ressort. Pour les contenus culturels et sociopragmatiques, les compétences sont certes partagées, mais l'enseignant de français a également une fonction particulière du fait de son appartenance à la

¹⁹³ Le document 2 est un extrait du *Français pour les sciences* (PUG) présenté en annexe 16.

¹⁹⁴ Le document 3 est également un extrait du *Français pour les sciences*, présenté en annexe 17.

culture française et de son statut d'enseignant dans cette école. Pendant le cours intensif d'été, il est de fait le premier intermédiaire entre les élèves et leur future scolarité, ce qui le met en porte à faux quand il ne dispose pas d'informations précises, ce à quoi nous espérons avoir remédié par cette recherche.

La répartition des rôles est donc importante, au-delà de la « simple » logique contextuelle. L'enseignant doit accepter qu'il n'ait pas la main sur tout ce qui se dit dans un cours de « français scientifique et technique », encore moins que dans un cours de français général. Toute entrée dans le domaine de spécialisation des apprenants peut de plus être ressentie comme intrusive par ces derniers.

Nous présentons deux activités de classe pouvant s'inscrire dans la tâche académique « suivre un cours ». La première porte sur l'énoncé oral d'une formule mathématique et sa réception à l'oral. Notons, pour illustrer nos propos précédents, qu'à aucun moment l'enseignant n'intervient autrement que dans son rôle d'initiateur et régulateur des activités de classe, la « dictée » est réalisée par les apprenants, pour les apprenants, qui s'autoévaluent sur leur réception de l'oral et prononciation, pas sur leurs connaissances scientifiques. Il va toutefois de soi qu'une activité ou séance précédente devra avoir permis l'acquisition d'outils nécessaires à la réalisation de cette activité.

Activité pédagogique : Formule mathématique

Matériel : aucun
Support de cours : aucun

Consignes :
Ecrivez (discrètement !) une formule mathématique sur votre feuille.

Vous allez la dicter à vos camarades de cours, qui vous en dicteront aussi... Pour ne pas trop les aider, choisissez une formule peu connue, voire fausse !

Chacun ira ensuite au tableau pour écrire la formule qu'il a dictée.

La seconde activité de classe que nous proposons ici s'inscrit dans la même démarche, pour l'acte de parole « définir un élément technique », intégré en l'occurrence dans la tâche académique « valider un cours » si la rédaction des définitions est effectuée par les apprenants. Elle pourrait aussi être incluse dans la tâche « assister à un cours magistral », s'il s'agit d'une « simple » compréhension d'une définition technique donnée oralement par l'intervenant. Dans tous les cas, elle n'est pas seulement une activité de classe visant la mobilisation d'un lexique technique, elle est justifiée par une tâche académique, nécessitant

des contenus discursifs et linguistiques, et impliquant des modalités de réception ou de production précises :

Activité pédagogique : Questions pour un champion

Matériel : un chronomètre, *buzzer*

Support de cours : des cartons sur lesquels sont définis des termes techniques (source : un dictionnaire de géologie, de raffinage, etc.). Les définitions peuvent avoir été écrites par les apprenants (résultats d'une autre séance de cours).

Consignes :

Réunissez-vous par cycle d'études.

Pendant 5 minutes chacun, vous allez lire rapidement la définition d'un terme (sur un carton). En 15 secondes, vos camarades doivent retrouver le terme qui correspond à la définition que vous avez lue. Le premier qui trouve marque un point !

6.4.3. Culture professionnelle

Les documents identifiés autour des tâches académiques de cette école ne sont pas les seuls à être consultés par les élèves. Certaines des situations de communication (« échanges informels ») demandent des connaissances culturelles, acquises *via* la consultation régulière de la littérature¹⁹⁵ du domaine et des sources d'informations reconnues dans la profession. Celles-ci ne sont pas nécessairement consultées en français, toutefois les élèves ont à se tenir informés des débats d'actualité et des références françaises dans leur secteur. Les deux fiches suivantes en proposent une illustration.

La première est conçue à partir d'un article de presse intégrant une fiche technique. Elle permet d'aborder, pour un sujet d'actualité (les moteurs hybrides), deux genres de documents consultés par les élèves visant à « décrire un fonctionnement » et « comparer des éléments techniques ».

La seconde fiche pédagogique (fiche 3) correspond à deux problématiques plus transversales : la culture professionnelle et celle de la structure à laquelle appartient l'école, l'Institut français du pétrole. Les discours promotionnel et professionnel se côtoient dans la vidéo élaborée par l'IFP sur un projet mené des partenaires industriels. Le discours commercial est relativement peu traité dans cette fiche, au profit de la méthodologie et de la terminologie de projet. Il ressort cependant clairement.

¹⁹⁵ Il s'agit ici des ouvrages et revues de référence pour les secteurs de l'énergie et des transports.

Fiche pédagogique 2 : La voiture de demain¹⁹⁶

« La voiture de demain, propre et toute en douceur » (magazine *Investir*, 01/01/2004)

Niveau : Faux-débutant/intermédiaire
Energie et motorisations

1/ Complétez ce tableau avec les informations données dans l'introduction du texte. Donnez aussi un nom à chaque type de voiture.

	Avantages	Inconvénients
Voiture type 1 :		
Voiture type 2 :		
Voiture type 3 :		

2/ Parle-t-on de la Toyota ou de la Honda ?

	Toyota	Honda
Description extérieure :		
- goutte d'eau		
- carrosserie peu populaire en France		
- aileron aérodynamique		
Description intérieure :		
- affichage digital		
- vaste écran		
- accumulateurs cachés		
- indicateurs de changement de vitesse		

3/ Fonctionnement des moteurs

Choisissez entre « électrique » et « thermique » pour compléter ce texte.

Une voiture hybride est équipée d'un moteur _____ (à essence) et d'un moteur

_____.

Toyota

Le démarrage se fait avec le moteur _____.

En dessous de 50 km/h, c'est le moteur _____ qui est sollicité, au-dessus c'est le moteur _____ qui prend le relais.

Le moteur _____ vient soutenir le moteur _____ lors de l'accélération.

Honda

Le démarrage se fait avec le moteur _____.

Le moteur _____ sert de turbo.

Si la voiture s'arrête plus de trois secondes, le moteur _____ s'éteint puis redémarre.

4/ Cherchez les informations dans le tableau associé au texte et dites si ces affirmations sont vraies ou fausses.

Le moteur essence de la Toyota est plus puissant que celui de la Toyota.	Vrai	Faux
Le moteur électrique de la Honda est aussi puissant que son moteur thermique.	Vrai	Faux
La Honda est la voiture la plus rapide à l'accélération.	Vrai	Faux
La voiture la moins chère à l'achat est la Honda.	Vrai	Faux
On peut avoir une réduction si on achète une Toyota.	Vrai	Faux

¹⁹⁶ Associée au document 4, fourni en annexe 18.

La plupart des fiches pédagogiques sont réalisées sur deux niveaux, à partir des mêmes supports de cours.

Démarrage de nouvelles unités de conversion en Corée

Institut français du pétrole

Niveau : Faux-débutant/intermédiaire

Energie et procédés

A- Contexte

Complétez l'extrait avec le mot qui convient parmi les suivants :
descriptifs/expansion/Extrême-Orient/marché/raffinage/dimensionnements

L'----- est, pour la vente des procédés de ----- et pétrochimie, un ----- en pleine -----.

[...]

Le contrat comprend la fourniture par l'IFP des ----- et ----- d'unités de conversion de résidus.

B- Présentation du projet

1) Quel est le chiffre d'affaires de ce projet ?

2) Remettez les étapes de ce projet dans l'ordre :

- Faire une proposition
- Remettre le *process book*
- Mettre en route les unités
- Conduire les études
- Construire les unités

3) Combien d'ingénieurs IFP vont intervenir sur ce projet ?

11 – 13 – 15

4) Choisissez la proposition qui convient :

Il s'agit d'un *gros chantier / du plus gros chantier au monde* dans le domaine de la valorisation des coupes lourdes. C'est un succès *collectif / relatif*. La *direction / production* industrielle bénéficie du savoir-faire des équipes de recherche *notamment en / concernant la* cinétique, chimique et catalyse.

C- Difficulté

1) L'équipe a un problème de :

- chute
- cuite
- fuite

2) Quelles solutions sont choisies par l'ingénieur (2 réponses) ?

- Serrer les brides
- Changer le joint
- Faire un contrôle final

D- Objectifs du projet

1) Sélectionnez les trois objectifs de l'IFP pour le premier projet :

Obtenir :

- l'installation d'un catalyseur efficace
- des opérations de démarrages sûres
- une installation conforme aux plans
- un fonctionnement performant

2) Quelles sont les deux unités concernées par le deuxième projet ?

E- Conclusions du projet

1) Cochez les qualités d'un bon médiateur d'après ce film :

- | | |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> diplomate | <input type="checkbox"/> souple |
| <input type="checkbox"/> intransigeant | <input type="checkbox"/> capable d'adaptation |
| <input type="checkbox"/> exigeant | <input type="checkbox"/> sympathique |
| <input type="checkbox"/> simple | <input type="checkbox"/> intéressant |

¹⁹⁷ Associée à une vidéo de promotion réalisée par l'IFP.

2) Numérotez ces trois phrases pour les remettre dans l'ordre logique :

- d'autres régions dans le monde représentent des enjeux potentiels pour des complexes de conversion de ce type
- la réalisation du projet démontre que l'IFP se situe incontestablement au tout premier plan international
- si l'Extrême-Orient est un marché en pleine expansion

3) Le directeur industriel de l'IFP utilise l'expression « prendre une part du... »

- cadeau »
- gâteau »
- plateau »

4) Dites si ces affirmations sont vraies ou fausses :

L'IFP est au second rang dans le métier de détenteurs de procédés.

V / F

Il sera facile de devenir les premiers.

V / F

Ils sont déjà premiers dans certains secteurs.

V / F

6.4.4. Autonomisation

Dans la mesure où la formation de « français scientifique et technique » est brève, et que les besoins des élèves sont vastes et urgents, il est nécessaire de leur permettre de développer des compétences et des outils pour poursuivre leur apprentissage en autonomie.

La fiche pédagogique 4 conduit les apprenants à se constituer une sitographie¹⁹⁸ de référence sur leur domaine. Ils visiteront ainsi des sites internet et en conserveront la trace, pour une consultation ultérieure, en tant qu'apprenants ou qu'élèves, ce qui permet un lien entre les pratiques associées à ces deux statuts d'acteurs sociaux. Les objectifs de cette fiche sont essentiellement culturels et pragmatiques.

Fiche pédagogique 4 : Sitographie de référence

Allez sur le site de l'école.

Quelles sont les disciplines qui relèvent de votre cycle ?

Quelles sont les principales entreprises françaises ou francophones de votre domaine ?

Regardez ces différents sites internet :

- canal U
- sites des dictionnaires des disciplines de votre domaine
- sites des universités francophones qui proposent des formations dans votre domaine
- le site de l'IFP-School
- les sites des laboratoires de recherche dans votre domaine
- les sites des entreprises de votre domaine
- le FOS.com (rubrique Ressources pédagogiques), etc.

Trouvez des pages internet intéressantes selon vous pour :

- Des exemples d'examens :
- Des logiciels et simulation :
- Vocabulaire technique :
- Des glossaires/dictionnaires :
- Des indications méthodologiques :
- Des activités pour travailler votre compréhension orale :
- Des activités pour travailler votre compréhension écrite :

¹⁹⁸ Base de données recensant les sites internet de référence pour une thématique, un métier, un type de documents, etc.

6.4.5. Appropriation du discours

Les élèves ont exprimé, dans leurs réponses au questionnaire diffusé, leur besoin de s'exprimer personnellement, en tant qu'acteurs sociaux, pas uniquement de correspondre aux attentes académiques en termes d'évaluation. Ainsi que nous l'avons dit, cette problématique dépasse largement le cadre de notre recherche. Il est cependant important de noter que certains enseignants de français ressentent également comme une contrainte lourde de devoir « brider » leur créativité et de ne travailler que sur des contenus prédéfinis pour la conception de leurs cours.

A l'issue de notre analyse sur la langue dans les pratiques académiques de l'IFP-School, nous pensons que le fait que ces pratiques soient « scientifiques et techniques » ne délimite pas *un* français différent *du* français. La langue est, dans toutes ses actualisations sociales, marquée par des exigences contextuelles, des attentes des interlocuteurs et une appropriation personnelle du discours. Le contexte académique professionnalisant ainsi que les cultures et représentations des différents interlocuteurs marquent leur mode de communication privilégié, nous l'avons vu. Mais il ne s'agit que d'*une* actualisation de la langue, et ce n'est pas la seule mobilisée, y compris à l'école et y compris pour les tâches académiques qui y sont effectuées. Ces actualisations de la langue coexistent et se nourrissent, c'est ce qui nous semble ressortir à la fois de notre recherche et des discours tenus par certains des apprenants et enseignants de français de l'école.

Nous proposons en ce sens la fiche pédagogique 5. Le texte choisi montre effectivement que des éléments discursifs et linguistiques propres à la description d'un phénomène scientifique¹⁹⁹ peuvent coïncider avec ceux choisis par un locuteur (un écrivain en l'occurrence) pour créer un effet de style.

¹⁹⁹ Les entrées du tableau de la première activité sont tirées du *Français pour les sciences* (p.132).

Fiche pédagogique 5 : *Les variations Goldberg*²⁰⁰ (Nancy Huston)

Comment décrire un phénomène ?

En groupe, complétez ce tableau à partir du texte (toutes les rubriques ne peuvent être complétées).

	Concert	Opéra	Boîte de nuit
Qualification			
Acteurs			
Lieu			
Instruments			
Durée / période / fréquence			
Etapas			
Fonctionnement			
Causes			
Conséquences			
Finalités			
Jugement de l'auteur			

En groupe, retrouvez de quoi parle l'auteur...

Opéra	Métaphores	Correspondances
	deux pans de tissus qui lui tombent au-dessous des fesses	
	une courte tige de plastique ou de métal	
	les gens dans la salle	
	taper des mains	
	se courber depuis la taille	
	une petite boîte en bois	
	un plateau surélevé	
	un petit cercle de lumière blanche	
	taper plus furieusement dans les mains	

²⁰⁰ Associée à un extrait du livre *Les variations Goldberg*, Nancy Huston, éditions Babel, 1981. Extrait présenté en annexe 19.

Boîte de nuit	dans une cage en verre	
	des plaques métalliques qui tournent toutes seules	
	une plaque en plastique noir	
	une aiguille qui oscille sur leurs sillons	
	une caisse noire recouverte de trous	

A vous !

Décrivez de façon « scientifique » un événement de la vie quotidienne. Réutilisez les différentes catégories vues plus haut, en variant les expressions.

- un trajet en métro
- un repas d'anniversaire
- une sortie au cinéma
- les courses au supermarché
- la pause café à l'école
- la piscine municipale
- une visite guidée dans un musée
- ou toute autre forme de vie sociale ritualisée !

Nous avons démontré dans quelle mesure des logiques culturelles, institutionnelles et professionnelles influent sur les pratiques académiques professionnalisantes de l'IFP-School, donc sur les besoins exprimés pour la formation de français, et sur les orientations et contenus que peut avoir un cours de français pour ce public.

Les incidences de l'analyse détaillée des besoins contextualisée, en association avec la description de l'existant (1^{re} partie) et le cadre théorique de cette recherche (2^e partie), concernent la manière globale d'appréhender l'objet d'enseignement/apprentissage pour ce public de professionnels en formation scientifique et technique. A ce stade de notre recherche, les objectifs d'un cours de français adapté à ce public ont beaucoup évolué et gagné en clarté du fait d'un quadruple regard porté sur les problématiques qui les déterminent : celui d'enseignants de français, d'élèves non-francophones, de responsables de l'école et le nôtre, à la fois enseignante et chercheure en immersion.

4e PARTIE – Résultats et perspectives

L'analyse du terrain de recherche et du contexte d'enseignement/apprentissage, les contenus théoriques relatifs à notre axe de recherche et à notre positionnement, la mise en œuvre de cours de FLE à destination du public de l'IFP-School nous conduisent maintenant à déterminer quels peuvent être les apports de cette recherche en termes de résultats et de perspectives.

Nous considérerons tout d'abord ces apports en contexte d'enseignement/apprentissage et pour la didactique, puis nous questionnerons le rôle des chercheurs en didactique des langues et des cultures vis-à-vis d'établissements ayant pour missions la formation continue de formateurs et la diffusion du français dans le monde.

CHAPITRE 7 – APPORTS DE LA RECHERCHE

Notre recherche illustre la transposition d'apports de la didactique à des problématiques d'enseignement du FLE à des étudiants dans le secteur du pétrole. Cela nous amène à interroger les contenus émergeant de cette transposition didactique contextuelle. Il s'agit en effet, à l'issue de notre recherche, d'adopter une approche plus décentrée de notre terrain et d'inscrire ces travaux dans le contexte plus large des modules de FLE pour des adultes spécialistes d'autres disciplines, étudiant en français dans des écoles d'ingénieurs françaises.

7.1. Apports pour les acteurs de la formation

Les premiers interlocuteurs intéressés par notre recherche sont bien évidemment les acteurs de la formation de français au sein de l'institution où elle est proposée.

7.1.1. Les apprenants

Concernant les apprenants, nous prendrons en compte à la fois les apports du module de français scientifique et technique, et les apports propres à notre recherche.

On n'observe pas, en termes de réussite des études, de modification particulière dans les taux de réussite habituels de l'école. Les élèves de l'IFP-School sont avant tout sélectionnés pour la qualité de leur cursus universitaire antérieur, il est toujours exceptionnel que l'un d'entre eux échoue (moins d'un par an selon les statistiques de l'école²⁰¹). L'apport des cours de français n'est donc pas à situer de ce point de vue-là.

Dans les questionnaires de satisfaction diffusés par Rhône formation langues à l'issue du stage intensif de français, les apprenants sont tous satisfaits ou très satisfaits du cours de « français scientifique et technique ». Pour le stage intensif de l'été 2010 par exemple, huit sont satisfaits et sept très satisfaits. Les éléments négatifs sont toujours isolés et relèvent de considérations individuelles, aussi ne nous a-t-il pas paru utile de les développer dans le cadre de cette recherche. Les apports de la formation par contre peuvent être rassemblés autour de trois axes : l'acquisition de compétences linguistiques, de compétences méthodologiques et l'intérêt des simulations de mise en pratique.

²⁰¹ Cf. Annexe 9, Entretien avec le directeur du développement et directeur adjoint de l'IFP-School (entretien Com. 1).

Ainsi, y compris dans le cas d'un apprenant ayant déjà suivi des cours de français, ce cours de « français scientifique et technique » présente l'avantage de proposer et faire utiliser « des mots qui ne sont jamais utilisés²⁰² » (dans les cours de français général). D'autres soulignent que la « conception du programme permet de vraiment acquérir des compétences linguistiques de base pour suivre un programme en français ». Trois des apprenants associent ainsi ces apports à la capacité à suivre leurs études en français, trois autres étendent ces compétences à leur future profession : « A mon avis, le cours scientifique a été très bien développé. La combinaison des sujets et les différents exposés ont couvert tous les métiers concernant le forage, le raffinage et affaires diverses ». Deux répondants expriment une vision de la langue plus globale : « [ce cours] permet de réviser et de s'intégrer à un esprit technique », « je trouve que ce cours est très important pour pratiquer le français et s'adapter aux conditions diverses ».

Les interventions des enseignants de l'école et les exposés sont cités par près de la moitié des apprenants (respectivement 7 et 6 répondants) comme étant les éléments les plus positifs du cours de « français scientifique et technique ». Si on les transcrit en termes d'objectifs opérationnels de la formation, on retrouve ceux formulés par les enseignants de français « suivre un cours », « préparer aux études » (*cf.* Chapitre 2.).

Notons enfin que l'ensemble des réponses des apprenants à ce questionnaire de satisfaction relèvent à la fois d'apports personnels (« Pour moi, ce cours a été un cadeau ») et d'apports en interaction (exposés en binôme, débats, interactions avec les enseignants de l'école). Cela montre que le parti pris de Rhône formation langues pour le cours de « français scientifique et technique » est ressenti et apprécié par les apprenants qui en retirent tout autant l'acquisition de compétences linguistiques et méthodologiques que de compétences d'intégration entre élèves (non-francophones pour le moins) et avec l'institution.

Par ailleurs, dans le cadre de cette recherche, nous avons eu l'occasion d'interagir plus fréquemment avec les apprenants qu'en tant qu'enseignante. Des questionnaires²⁰³ ont été proposés en début et fin d'année scolaire, et nous avons sollicité leur regard critique sur la sélection des documents pour les fiches pédagogiques. Bien entendu, de nombreuses interactions informelles ont émergé du fait de nos travaux. Ces différents échanges, écrits et oraux, plus ou moins formels, anonymes ou individuels, tout au long de l'année scolaire, ont permis de réajuster notre démarche en associant beaucoup plus étroitement les apprenants aux

²⁰² Pour faciliter la lecture, nous présentons les citations des apprenants en rectifiant l'orthographe et la syntaxe quand nécessaire.

²⁰³ Annexes 2 à 4.

problématiques sous-jacentes à leur apprentissage du français, et non plus uniquement à leurs résultats en français. Ces non-spécialistes des langues ont ainsi souvent mieux compris les cours de français comme étant intégrés dans leur scolarité scientifique et technique, et ont même parfois développé une vision de la langue plus large que la dimension strictement linguistique que peuvent en avoir les non-spécialistes de la didactique des langues (« Je pense que ce cours était une bonne introduction pour une carrière scientifique en français », questionnaire de satisfaction du cours intensif de « français scientifique et technique » de 2010²⁰⁴).

Plus étonnant, des interactions informelles ont également eu lieu avec les élèves francophones de l'IFP-School. Pour expliquer notre présence aux cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratiques et examens, les directeurs des cycles francophones nous ont en effet présentée à l'ensemble de la promotion des élèves. Cela a conduit certains d'entre eux à venir nous rencontrer aux intercours pour mieux comprendre notre fonction, l'objectif de la recherche, et parfois mentionner des difficultés qu'ils avaient observées chez leurs camarades, voire les leurs en langue étrangère. Il est fort possible que les élèves non-francophones se soient, dans une certaine mesure, sentis valorisés par le fait qu'ils nous connaissaient et que les élèves francophones s'intéressaient apparemment à cette recherche les concernant.

Nos travaux ont enfin, du point de vue des élèves non-francophones, eu l'effet de les placer au centre, même ponctuellement, d'une convergence d'intérêts de l'établissement (les élèves francophones, les enseignants, les directeurs de cycles), de Rhème formation langues et de l'institution.

7.1.2. L'institution

L'institution devant nécessairement donner son aval pour notre présence aux cours et examens, notre projet de recherche a été présenté dès 2007 au directeur de l'IFP-School par la coordinatrice pédagogique de Rhème formation langues en poste à l'école. Nous avons ensuite personnellement rencontré le Directeur du développement et Directeur adjoint de l'école en 2008 et l'ensemble des directeurs de cycles francophones dans le cadre des entretiens individuels présentés précédemment. Ces différentes rencontres ont permis de renforcer un lien existant avec la coordinatrice pédagogique de Rhème formation langues, tout en permettant de poser des questions plus précises sur le contenu des cours scientifiques et techniques, et la politique de l'école en termes d'accueil et d'intégration des élèves internationaux. Notre position de chercheuse a rendu possible un rapport différent :

²⁰⁴ Annexe 5.

connaissant l'institution en tant qu'enseignante et autorisée à entrer plus avant dans la culture de l'école. Par ailleurs, les interactions sur les cas particuliers de certains élèves non-francophones n'étant pas de notre ressort, nous avons pu adopter un angle plus large que des problématiques individuelles.

Cela a conduit à une prise en compte différente (bien que peut-être ponctuelle encore une fois) des élèves non-francophones par l'école, et d'une certaine manière à une verbalisation des interactions professionnelles normales avec la coordinatrice pédagogique :

« Parce que par exemple quand je fais un entretien avec un candidat, je suis pas prof de français, donc je ne sais pas forcément quelles sont les bonnes questions à poser pour savoir la maîtrise des conjugaisons, des temps, des verbes etc. Donc parfois on demande à F.²⁰⁵, en l'occurrence, de tester un candidat, de lui faire un entretien que sur le français²⁰⁶ » (entretien Com. 1).

« Effectivement il y a des tests organisés pendant les entretiens qu'ils viennent passer ici, et là les profs de français évaluent s'il faut les faire venir 15 jours, 3 semaines ou un mois, ou si ce sera irrécupérable [rires]. » (entretien DC 4).

Notons à nouveau que ces interactions professionnelles ne sont pourtant pas aussi simples qu'elles le paraissent dans ces entretiens, puisque chaque année des erreurs d'orientations pour le stage intensif sont commises par les enseignants des cycles. L'un des intérêts de ces entretiens a peut-être alors été de permettre aux responsables de l'institution de verbaliser les fonctions et domaines de compétences de chacun.

Les échanges avec ceux-ci ont également initié plusieurs réflexions au sein de l'école. D'une part quant à la prise en compte des élèves non-francophones, et donc probablement quant à leurs spécificités pour des didacticiens des langues et pour l'école. D'autre part, la transposition dans leur contexte des problématiques de cette thèse par des non-spécialistes de la didactique des langues a conduit à la mise en place d'un nouveau mode d'intervention pour les enseignants de FLE de Rhône formation langues. En juin 2009, le directeur du cycle *Energie et motorisations* nous a demandé de participer au jury de soutenance du projet final, en tant que « candide ». L'objectif était de faire évaluer les compétences de « communication orale » (selon ses termes) des élèves, francophones ou non, par une personne pouvant ne pas tenir compte des contenus techniques puisque n'étant pas spécialiste du domaine technique. Suite à cette expérience jugée fructueuse, il a été convenu avec l'ensemble des directeurs de cycles francophones de l'école (sous l'impulsion du directeur de l'IFP-School) que nous serions membre permanent des jurys de projets, pour l'évaluation de la communication orale, en tant qu'intervenante extérieure (de 2009 à 2012). Il s'agit bien évidemment d'une

²⁰⁵ La coordinatrice pédagogique (coordinatrice 1) de Rhône formation langues en poste à l'IFP-School.

²⁰⁶ La version des transcriptions présentées dans le texte est retouchée pour faciliter la lecture. En annexe, les transcriptions sont laissées telles quelles.

transcription en termes plus habituels dans le milieu de l'ingénierie des problématiques de cette recherche, et en même temps d'une reconnaissance des apports des cours de français. Il nous semble ainsi que cette recherche, par les échanges qu'elle a justifiés, a contribué à déplacer les représentations de non-spécialistes des langues sur les contenus d'un cours de langue étrangère, contenus certes linguistiques, mais aussi, comme nous l'avons montré, culturels, discursifs et méthodologiques.

7.1.3. Le formateur

Pour les spécialistes de l'enseignement des langues que sont les enseignants de FLE, les travaux effectués dans le cadre de cette recherche ont permis de mieux prendre conscience des besoins²⁰⁷ des apprenants.

Les échanges plus spécifiques, les liens plus étroits et la présence aux cours et examens ont rendu possibles des analyses du contexte et des besoins plus précises, préalables nécessaires à l'élaboration des cours de « français scientifique et technique ». Les questionnaires, les rencontres individuelles et l'immersion ont favorisé le passage d'un état de représentations et d'hypothèses concernant les spécificités linguistiques, discursives et culturelles des situations de communication à des observations objectives et l'élaboration d'outils de formation plus adaptés.

Il nous semble qu'un spécialiste de son domaine – enseignant de français langue étrangère –, engagé dans une démarche de recherche – observation, analyse, problématisation –, et procédant par immersion dans un domaine pour lequel il n'est pas spécialiste, va opérer un travail de « décentration », à la manière d'un ethnologue. Celle-ci s'effectue *via* les interactions avec les spécialistes du domaine (en l'occurrence le pétrole et l'énergie) et est alimentée par la nécessité d'établir des ponts interdisciplinaires et de transposer des composantes relevant de sciences et techniques du secteur pétrolier dans le domaine de l'enseignement des langues. Les outils théoriques fournis par la didactique des langues, les sciences du langage et l'ethnologie aident à la démarche d'observation et d'analyse. Le rôle du chercheur en didactique des langues et des cultures est ensuite de concevoir des outils à la fois issus des travaux sur son terrain de recherche et transposables à des contextes comparables, pour proposer une « modélisation ».

²⁰⁷ Avec les nuances déjà évoquées de besoins exprimés et ressortant de l'analyse (entretiens, questionnaires, immersion).

Nous avons emprunté la notion de « décentration culturelle » à l'ethnologie pour qualifier les démarches de « défocalisation » de son expérience propre, c'est-à-dire d'ethnocentrisme culturel (culture nationale, professionnelle, universitaire, éducative). Dans les phases de recherche, d'immersion, d'analyse, de conception, cette « décentration » nous a aidée à dépasser le risque d'une réponse stéréotypée à des problématiques spécifiques, en facilitant l'intégration de logiques culturelles « étrangères » à notre compréhension d'enseignants de FLE et de didacticiens des langues.

En tant qu'enseignante et chercheuse, nous considérons comme une nécessité cette interrogation de nos préjugés pour la coopération d'interlocuteurs marqués par des cultures différentes (au sens large). Il nous semble également que cette « décentration culturelle » est la condition *sine qua non* à la transposition de l'expérience du chercheur sur son terrain à son intervention dans le champ de la formation continue d'enseignants (Cf. Chapitre 8 - Formation de formateurs).

7.1.4. L'accueil des non-francophones dans ce type de contexte

Les élèves non-francophones qui choisissent les cycles francophones de l'IFP-School ont, rappelons-le, au moins deux objectifs évidents : compléter leur formation dans le secteur pétrolier et des énergies, et interagir en français dans leur contexte d'études et professionnel. Leur année de formation à l'école s'inscrit dans le cadre d'un projet personnel.

Prise en compte des projets individuels

En ce sens, leur démarche est à comprendre comme un ensemble où leur formation, leur stage, leur intégration, leur maîtrise du français sont des éléments contribuant à ce projet.

Leur profil, ainsi considéré, exige un élargissement du point de vue. Leurs aspirations, problématiques et priorités sont comparables à celles des élèves non-francophones d'autres écoles de l'enseignement supérieur français, et encore plus largement à celles de l'ensemble des élèves francophones ou non. Certes la question de la maîtrise de la langue est différente pour les élèves non-francophones : la plupart des grandes écoles soumettent l'obtention du diplôme à la validation d'un certain niveau de langue étrangère (TOEIC ou TOEFL en général), les cours ne sont cependant pas suivis dans cette langue. Si l'on considère par contre que le projet des élèves est de pouvoir communiquer pour leur profession, dans leur langue ou une autre, au sein d'équipes pluriculturelles et plurilingues, on constate bien que la

problématique à court, moyen et long termes, est identique. Le rôle de l'enseignant de français langue étrangère est alors différent, mais initié et renforcé par une politique de l'école en ce sens²⁰⁸. Nos travaux ont été dans un premier temps remis en question par cette perspective de l'IFP-School, puis ont permis d'en ouvrir la problématique en décloisonnant les objectifs intermédiaires :

« On²⁰⁹ va toujours considérer que c'est leur motivation à faire le métier qu'il y a derrière, qui va faire qu'ils vont combler les lacunes qu'ils ont sur certains points, et qu'eux-mêmes vont faire l'effort de combler le *gap*²¹⁰ académique qu'ils n'ont pas fait par exemple [...]. Et en fait on fait appel à leur volonté, à leur motivation pour développer un métier, et non plus à leur diligence à apprendre des cours, à enchaîner des cours. Il y a un but derrière, il est concret, la plupart ont un contrat de travail. Ils servent ce qu'ils vont faire. Personne ne les a obligés à venir ici, ils ont tous un diplôme d'ingénieur, ils peuvent aller bosser ailleurs. Donc s'ils viennent ici pour continuer à se former, ils vont faire les efforts nécessaires et ça peut être effectivement sur la langue pour certains. [...] Il y en a d'autres qui sont obligés de faire... Par exemple, mon ingénieur agro est sûrement meilleur en chimie que les gens des grandes écoles généralistes, mais il est moins bon qu'un chimiste et il n'a pas fait de mécanique. Mais il est venu là, et ça c'est tout à fait typique de l'ENSPM²¹¹, et d'ailleurs c'est loin de la langue, mais sur le principe de l'approche psychologique de l'individu c'est exactement la même chose. Il est venu me voir en me disant « je veux faire une carrière dans le développement des agro-carburants ». Il est ingénieur agronome, c'est-à-dire qu'il y a tout à fait une logique dans ce qu'il veut faire, en même temps il lui manque tout sur les moteurs, sur les carburants, [son travail] c'est de faire pousser des plantes, au départ, on va dire, pour être un peu caricatural. Et il veut faire tout le reste derrière et bien je lui dis pas non [...], on va lui dire « tu veux faire ce métier-là ? Il va falloir que tu investisses plus que les autres, parce que tu auras un *gap* académique plus important que d'autres à faire. Moyennant quoi, si tu es prêt à le faire, et bien, persuade un industriel et si un industriel te finance, on y va ». [...] Et vous voyez ça ce n'est pas une difficulté de langue. On demande aux gens, quel que soit leur projet, de s'adapter à l'enseignement pour réaliser leur projet. Donc avec une motivation bien précise, ils veulent faire un certain type de métier. » (entretien DC 3).

L'objectif de l'école est donc de permettre aux élèves de construire une compétence professionnelle scientifique et technique, à laquelle le français contribue. Seul le décloisonnement des éléments linguistiques, méthodologiques, discursifs, académiques, conceptuels, culturels, professionnels mobilisés par cette compétence professionnelle visée permet l'articulation des contenus et une coopération interdisciplinaire. Le fait que les élèves étudient dans les sciences et techniques, dans le domaine du pétrole et des énergies, leur langue maternelle, leur formation initiale ne passent qu'au second plan derrière leur point commun essentiel : le choix d'une perspective professionnelle commune. La problématique centrale des établissements est alors de collaborer pour rendre réalisable un projet professionnel, le rôle de chacun se trouve modifié par ce décloisonnement majeur.

²⁰⁸ Cf. chapitre 8.

²⁰⁹ Le « on » dont il est question ici renvoie à l'IFP-School, en l'occurrence les directeurs de cycles.

²¹⁰ Le pas, l'écart (anglais).

²¹¹ Ecole nationale supérieure du pétrole et des moteurs (IFP-School).

Projet d'établissement

Dès lors les interactions entre les différents acteurs de la formation des élèves intègrent logiquement les enseignants de langues étrangères. Ils n'occupent pas une place centrale ni prépondérante, mais peuvent être inclus dans le projet d'établissement.

Au cours de notre recherche, cette coopération s'est illustrée par notre association durable aux jurys des projets techniques des élèves. Cette intégration montre que le domaine de compétence de l'enseignant de français peut dépasser l'apport de lexique et de grammaire, dans la représentation des responsables d'une école d'ingénieurs. Le lien avec des compétences de « communication orale » (en l'occurrence) est tout à fait cohérent pour des ingénieurs et enseignants scientifiques et techniques. Pour aller plus loin dans cette reconnaissance permettant réellement la collaboration, il paraîtrait nécessaire d'associer ce type d'expérience à un module de l'école correspondant aux critères d'évaluation lors du jury. La mise en place d'un tel module implique l'accès direct ou sous forme de formation continue des enseignants de français aux différentes composantes de l'enseignement tel qu'il est conçu par l'établissement. L'intégration de l'enseignant de langue étrangère au sein du projet de l'école ne peut ainsi se faire sans une volonté d'immersion de sa part et de la part de l'institution.

Au-delà de cette expérience dans le cadre de notre recherche, notons que la notion d'association des interlocuteurs de l'école et des enseignants de français (souvent vacataires) est loin d'être évidente. Elle se heurte notamment à des représentations solides des uns et des autres sur les priorités, le domaine d'expertise de l'autre et le sien, le temps dont dispose chacun. Notre recherche montre toutefois que cette collaboration est non seulement possible mais aussi cohérente et valorisante (puisque basée sur la reconnaissance des compétences). Elle est surtout indispensable quand le projet d'établissement est la collaboration en vue de la réalisation de projets professionnels individuels.

7.2. Apports pour la didactique

Notre recherche s'inscrit dans un cadre de questionnement théorique relevant de la didactique des langues et des cultures, et nous avons vu (Partie 2 – Cadre théorique) en quoi l'histoire des méthodologies de l'enseignement sur objectifs spécifiques, l'ethnologie et l'analyse du discours avaient initié et alimenté notre réflexion. Au travers de notre recherche, nous avons mis en question et fait évoluer un certain nombre de concepts autour des deux pôles que

constituent l'apprenant dans son apprentissage, et l'objet même d'enseignement et de recherche.

7.2.1. Analyse du contexte et projet individuel

Nous ne reviendrons pas sur l'historique complet des courants didactiques de l'enseignement/apprentissage du français à des non-spécialistes des langues²¹². A l'heure actuelle, que ce soit du fait d'un effet de mode ou d'avancées des travaux, les appellations en concurrence pour ce public sont le FOS (nous y intégrons le FOU, comme ses initiateurs) et le FLP. Dans tous les cas, les notions d'évaluation des besoins des apprenants, de centration de la formation sur des objectifs en découlant et d'ouverture à d'autres secteurs professionnels sont centrales et définitives. L'apprenant et ses spécificités y sont traités comme les points de départ de la conception de la formation en langue étrangère.

La mise en pratique de ces orientations didactiques sur notre terrain nous a conduite à adopter ces démarches, mais aussi à évoquer l'importance de l'analyse du contexte de formation en langue étrangère. Nous reviendrons plus en détails sur les dimensions concernant l'enseignant, mais il paraît nécessaire de préciser ce que nous entendons par là pour l'apprenant.

A l'issue de notre recherche, nous considérons en effet que toute formation en langue étrangère destinée à des adultes étudiant ou travaillant en français est une coopération au projet de professionnalisation ou professionnel d'un individu. La prise en compte du contexte dans lequel ce projet est conçu force à inclure mieux et complètement l'individu dans la formation lui permettant d'acquérir des compétences professionnelles, y compris en termes de langues et cultures utiles à la validation de sa formation technique et à l'exercice de la profession qu'il projette d'avoir. Les objectifs de la formation en français ne devraient alors pas seulement être exprimés en termes de besoins, mais de compétences professionnelles (nous incluons ici la « profession » d'élève de grande école) visées par la personne. Sa définition de son projet, confrontée au contexte institutionnel dans lequel il évolue permet de déterminer des contenus de la formation complémentaire à proposer, en termes académiques, professionnels, culturels, méthodologiques, discursifs et linguistiques.

Cette façon de considérer la formation comme répondant à un projet individuel inclut des besoins spécifiques, mais surtout elle modifie le positionnement de l'ensemble des formateurs

²¹² Cf. Chapitre 3 – Positionnement épistémologique.

(techniques, professionnels, en langue) en rendant nécessaires une coopération effective et une décentration de ses préoccupations et angles d'analyse premiers.

7.2.2. L'objet d'enseignement et de recherche

Si l'enseignant de français reste bien entendu spécialiste de son domaine, il s'agit cependant pour lui de s'initier à un contexte social d'utilisation de la langue, dans lequel s'inscrit le projet professionnel des apprenants qu'il a à former. Cela le conduit à adopter une vision plus globale du projet auquel il contribue et donc de l'objet d'enseignement qu'il peut proposer. N'ayant pas à former des didacticiens des langues, son approche doit être assez ouverte pour permettre la transparence des objectifs qu'il définit pour les apprenants porteurs de leur projet professionnel. Seul ce dépassement de son ethnocentrisme culturel naturel rend possible celui des non-spécialistes de la didactique avec lesquels il doit pouvoir travailler pour concevoir et assurer la formation de français (apprenants, interlocuteurs institutionnels, académiques ou professionnels).

Il nous semble qu'un biais efficace à la fois pour cette décentration et l'usage d'un « vocabulaire » commun aux interlocuteurs de la formation, excluant les *quiproquos*, est d'utiliser comme entrée première les tâches académiques et professionnelles. Cette approche est privilégiée dans les travaux en sociologie du travail (ou des professions) notamment. Elle permet de définir le cadre dans lequel s'inscrit la formation de français. Elle correspond à la fois à une « garantie » de défocalisation de son regard de didacticien pour axer son travail sur le projet professionnel des apprenants et à une entrée claire pour les échanges interprofessionnels nécessaires.

L'objet d'enseignement (dans une formation en français pour les sciences et techniques, mais bien plus largement pour un projet professionnel) n'est ainsi ni la langue pour la langue, ni la langue comme un outil délimité et suffisant pour la maîtrise d'un acte de parole ou l'atteinte d'un objectif pragmatique. Il s'agirait plutôt d'un ensemble non clos de possibilités de réalisations contextuelles et individuelles d'éléments langagiers et culturels, associées à une tâche à visée non langagière, en l'occurrence professionnelle et technique. Pour prendre un exemple, la tâche professionnelle « Interagir au sein d'une équipe » induit entre autres, pour un ingénieur, la participation à des réunions de projet, et donc notamment la présentation à

l'oral de l'avancée de ses travaux à des collaborateurs engagés dans le même projet²¹³. « Présenter l'avancée de ses travaux à ses collaborateurs lors d'une réunion de projet » sollicite plusieurs actes de parole, tels que « Résumer les objectifs d'un projet », « Retracer les étapes d'une démarche », « Situer dans le temps les phases d'un projet », « Justifier ses choix techniques », etc. Si l'on observe des Français effectuant cette tâche professionnelle en contexte français, on constatera que les réalisations peuvent être très variées (plus ou moins convaincantes, plus ou moins longues, plus ou moins riches ou formelles), sans que cela nuise à la réussite de la tâche professionnelle, du point de vue des collaborateurs²¹⁴. Dès lors il semble cohérent de considérer que c'est cet ensemble infini de régularités et de diversité qui constitue notre objet d'enseignement, davantage qu'une norme ne garantissant de toute façon pas la « réussite » de la tâche située proprement dite. Il nous semble même que cette norme est souvent une manifestation des filtres d'analyse culturels professionnels et académiques des didacticiens, puisqu'elle n'est pas considérée comme norme par des interlocuteurs non spécialistes des langues.

La centration sur le projet professionnel des apprenants rend primordiale la prise en compte des critères de réussite d'une tâche professionnelle du point de vue des personnes pouvant les évaluer professionnellement. On constate bien que l'objet d'enseignement de l'enseignant de français à un public engagé dans un projet de carrière doit, pour être pertinent, être délimité en cohérence avec les logiques contextualisées associées à une profession ou des études visant la professionnalisation : l'objectif est que les apprenants puissent travailler ou étudier en français, et non pas qu'ils parlent et comprennent le français dans leur milieu professionnel ou académique. Cela signifie pour les apprenants entrer dans un processus non fini de construction professionnelle – initié par leurs formations techniques et professionnelles –, dont la formation de français. Les problématiques pour l'enseignant et le chercheur en didactique des langues découlent alors de la nécessité d'identifier ces logiques professionnelles et culturelles pour déterminer en quoi la langue et la culture contribuent à leur mise en œuvre en contexte professionnel.

²¹³ Il y a évidemment de nombreux autres contextes dans lesquels il s'agit « d'interagir au sein d'une équipe », nous choisissons un exemple pour illustrer notre propos.

²¹⁴ Cela peut par contre nuire à l'appréciation générale de la prestation.

7.3. Apports d'expérience : entre recherche et enseignement

Les élèves ingénieurs ne font pas fréquemment l'objet de recherches doctorales, peut-être du fait d'une impression de grand éloignement de la conception de l'enseignement des sciences et techniques avec la didactique des langues. Pourtant notre terrain de recherche nous a permis de prendre conscience de la pertinence qu'il y a à confronter et mettre en parallèle des logiques et des outils considérés comme relevant soit des sciences « dures », soit des sciences humaines. L'antinomie ne s'est pas présentée au cours de nos travaux, par contre la complémentarité des approches s'est à notre sens révélée productive pour les différents intéressés (institution, élèves de l'école, enseignants scientifiques et de français) et pour la recherche en didactique. Dans un registre plus concret que les questions de repositionnement et de vision décentrée sur les projets professionnels des apprenants, notre recherche apporte des éléments importants et encourageants pour de futurs travaux, comme pour la mise en place de cours de français adressés à des spécialistes d'autres disciplines ou secteurs professionnels.

7.3.1. Le milieu des écoles d'ingénieurs

Reconnaissance des compétences

Les écoles d'ingénieurs constituent des terrains de recherche riches en enseignements pour les didacticiens des langues et les enseignants de FLE. Si, selon ce que nous avons pu lire, relativement peu de travaux portent sur ce public, on constate que le lien avec l'école d'ingénieurs est non seulement pertinent pour les didacticiens, mais aussi pour les grandes écoles. Ainsi, l'école nationale des Ponts et chaussées a fait l'objet du mémoire de DEA d'Amokrane Kaddour (2000) et de la thèse d'Isabelle Salengros-Iguenane (2010). Au-delà de l'intérêt que constituent ces travaux pour des enseignants de français (de l'école), on réalise la mise en valeur des travaux doctoraux aussi bien que des expériences des enseignants par cette école, qui reçoit les congrès organisés par l'Union des professeurs de langues des grandes écoles (UPLEGESS)²¹⁵. Loin de ne concerner que les enseignants de langues des grandes écoles, ces congrès sont organisés sous le « haut patronage de la Conférence des grandes écoles (CGE), avec la participation de la Commission des titres d'ingénieur (CTI), de la Commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion (CEFDG), de l'Agence

²¹⁵ En 2012, le congrès a pour intitulé « Enseignement des langues et des cultures et innovation pédagogique : bilans et perspectives ».

d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) et de la *European Foundation for Management Development* (EFMD) »²¹⁶.

L'école Polytechnique soutient par ailleurs, entre autres, bien entendu, la publication d'ouvrages de didactique du français, et l'on recense sept ouvrages depuis 2005 dans la collection des Editions de l'école Polytechnique²¹⁷. Ces publications sont coordonnées par le directeur du département des Langues et cultures de l'école Polytechnique et la coordonnatrice des enseignements de français de l'école.

A plus petite échelle, la reconnaissance de nos travaux, traduite par l'accès facilité aux données (sous réserve de confidentialité) et surtout notre intégration au jury d'évaluation des projets techniques des élèves de l'IFP-School, s'inscrit dans cette dynamique d'échanges de compétences entre didacticiens des langues et grandes écoles.

Ces éléments montrent que les ponts de compétences et représentations entre sciences dures et didactique des langues ne sont pas inexistantes, ni à sens unique comme sujet d'étude pour les didacticiens des langues : les enseignants de FLE peuvent être pleinement reconnus en tant qu'experts. Il nous semble que ces intégrations possibles au sein des institutions constituent une particularité des écoles d'ingénieurs et parfois du milieu de l'entreprise. L'expérience de la coopération avec des experts de différents domaines y est fréquente (l'IFP-School fait par exemple appel à des spécialistes de la recherche d'emploi et de la communication en entreprise). Les compétences y sont reconnues comme complémentaires et au service des projets professionnels. Dès lors que la communication est engagée sur ce principe et que l'intérêt pour les élèves et les écoles est présenté en termes de compétences opérationnelles, l'interaction est non seulement possible mais aisée.

Ces expériences de coopération, encore très limitées, sont permises par des évolutions convergentes du monde du travail, des conceptions de la notion de compétence professionnelle, et des avancées de la didactique des langues et des cultures. En ce sens, elles constituent nous semble-t-il une voie encore peu explorée et riche d'enseignements et de perspectives pour la didactique des langues.

Projet contextualisé, communication institutionnelle

Les spécificités du contexte et du public des écoles d'ingénieurs sont de puissants vecteurs d'analyse critique des orientations didactiques actuelles et de la prise en compte de nos représentations culturelles. Il nous semble que notre recherche constitue à la fois un

²¹⁶ Source : http://www.uplegess.org/non_membre/colloque/colloque.asp

²¹⁷ Source : http://www.editions.polytechnique.fr/?sous_categorie=Langues

témoignage pour la didactique, portant sur un public méconnu, et une illustration des liens constructifs pouvant être mis en place avec une école d'ingénieurs.

La reconnaissance de travaux en didactique des langues par des grandes écoles est actuellement rendue possible par un intérêt commun pour la communication et la contribution à des projets professionnels individuels, c'est-à-dire une valorisation de la dimension pratique, mais aussi humaine, des enseignements (langagiers et techniques en l'occurrence). L'objectif est, nous l'avons vu, de permettre à des individus de travailler en français, un projet conçu comme un tout.

Pour l'enseignant de français, la collecte de données est justifiée par les travaux antérieurs de la didactique des langues (FOS, FLP). Cependant l'immersion dans la dimension *contextuelle* dans laquelle est mis en œuvre le projet des apprenants est une condition préalable. Il ne s'agit pas seulement de transcrire un projet professionnel en contenus langagiers, mais de placer ce projet dans son contexte de réalisation pour éviter une réponse stéréotypée. L'immersion du chercheur comme de l'enseignant de français dans ce contexte et son analyse vont permettre d'en définir les interlocuteurs effectifs (par opposition à « supposés »), les procédures et logiques propres, la structure globale d'un domaine académique et professionnel qui leur était inconnu (car appartenant à une autre culture professionnelle). La collecte de données doit alors nécessairement se faire à partir de cette immersion, car l'objectif n'est pas de recenser les situations de communication et les documents traitant du domaine, mais ceux effectivement présents dans l'environnement des apprenants.

Ce que l'ethnologie définit comme « observation participante » oblige, nous l'avons vu, à la décentration culturelle, partant du principe qu'on ne sait pas. Ainsi, au cours de cette recherche, il est apparu que la prise de notes par les élèves était l'un de ces stéréotypes culturels des enseignants de langue. Dans le questionnaire diffusé, les élèves ne le mentionnent pas comme une difficulté alors que nous avons présenté l'item comme une question de pure forme. Après avoir assisté aux cours magistraux, cela s'explique, nous l'avons vu, par le fait que les enseignants scientifiques et techniques projettent systématiquement un *Powerpoint*, dont les diapositives sont reprographiées et distribuées aux élèves au début du cours. Ces diaporamas sont en français ou en anglais, et présentent parfois un mélange des deux langues, tandis que le cours est donné en français (pour les cycles francophones). Loin d'être une particularité de l'IFP-School, cela constitue une évolution des cours et des communications techniques scientifiques, aussi bien en écoles d'ingénieurs que lors de colloques ou de présentations de projets et produits en entreprise. Dès lors les élèves

notent effectivement des éléments sur leurs photocopiés, mais le font en français, en anglais et/ou dans leur langue maternelle. Ces notes constituent des aides personnelles à la compréhension des éléments du cours inclus dans le dossier. La prise de notes a ainsi évolué dans les écoles d'ingénieurs. Elle ne constitue plus, à l'IFP-School, un point problématique pour les élèves, il n'est donc plus pertinent de la traiter « comme autrefois » dans les cours de français adressés à ce public.

La collecte de données doit donc s'appuyer sur une analyse de contexte poussée pour ne pas être faussée par des représentations et évidences relevant de notre culture nationale, éducative et professionnelle. Si cela est vrai dans le domaine méthodologique (un exposé technique, une argumentation scientifique, par exemple, ne se construisent pas selon la même structure que pour un exposé ou une argumentation littéraires), cela se retrouve également dans le domaine lexical. Du fait de sa position de néophyte dans le domaine, l'enseignant de français, ou le chercheur en didactique, peut rencontrer des difficultés à déterminer si les termes utilisés ou les ressources documentaires collectées relèvent d'un discours de vulgarisation, académique ou professionnel, mais aussi éventuellement à déceler les implicites culturels contenus dans le choix d'un terme plutôt qu'un autre. Ces éléments s'intègrent dans une culture partagée par l'ensemble de la communauté « professionnelle nationale », d'entreprise, de domaine, ou disciplinaire, inconnue ou méconnue pour une personne extérieure, même francophone – l'enseignant –, mais indispensable pour y entrer – pour un étudiant (non-francophone). La « culture » est ici considérée comme relevant de l'« expérientiel », comme dans les travaux de Galisson²¹⁸ sur la lexiculture. On s'intéresse non seulement à des contenus culturels partagés par une société²¹⁹, mais aussi à ceux communs à une communauté professionnelle ou disciplinaire. Les problématiques sont cependant les mêmes, notamment le fait que l'accès à cette culture n'est pas possible sans « *imprégnation directe dans le milieu* ».

Dans le même ordre d'idée, l'enseignant peut avoir à traiter la question de la polysémie entre langue courante et spécialisée, qui entraîne un risque d'amalgame, et celle du lexique inexistant en langue courante, mais présent dans celle du domaine (par exemple *process* en ingénierie).

L'intégration de l'enseignant de français et du chercheur au sein d'une équipe pluridisciplinaire collaborant pour la réalisation de projets professionnels et académiques des

²¹⁸ Galisson / André (1998 : 6).

²¹⁹ Cf. Salengros-Iguenane (2010).

apprenants ne peut se faire, selon nous, sans cet effort d'identification et de compréhension des logiques contextuelles. Cette mise en question de nos filtres d'interprétation nécessite une réévaluation d'éléments considérés comme acquis (de par nos cultures), mais permet par leur infirmation ou leur confirmation une communication désambiguïsée avec des collaborateurs spécialistes d'autres domaines que la didactique des langues et des cultures.

7.3.2. Définition de contenus

Nos travaux ont permis de dégager une typologie des tâches académiques et professionnalisantes des élèves ingénieurs de l'IFP-School. Nous avons tout d'abord pensé procéder à une traduction directe de l'analyse des besoins en *objectifs* de formation. Cependant, au regard de sa confrontation au public, nous avons considéré que cette approche était insuffisante pour rendre compte des spécificités du terrain. La démarche adoptée, d'analyse du contexte par immersion et décentration, a permis de montrer l'intérêt d'une approche par tâches ayant une fonction sociale, en l'occurrence des tâches académiques, au sein desquelles s'intègrent les compétences (académiques, professionnelles, méthodologiques, culturelles, langagières). Pour aboutir à un programme de formation en français participant au développement de ces compétences, il nous a semblé pertinent de décliner ces compétences en *contenus* langagiers et culturels, et non en *objectifs*.

La notion d'objectif renvoie à l'écart ressenti entre les compétences à mobiliser ou les tâches sociales à accomplir et ses propres compétences ou l'avancement de ces tâches. Pour que l'enseignant propose une formation uniquement en termes d'objectifs, il faudrait qu'il ait une connaissance parfaite de l'univers de l'établissement demandeur, des compétences précises des apprenants en situation académique, de celles attendues par ses interlocuteurs, et de la réponse normée à ses lacunes.

C'est la notion de norme incluse dans la définition des objectifs qui nous heurte à ce stade de nos travaux. Partant d'analyses d'interactions et de documents académiques, l'honnêteté force à considérer que nous nous basons sur des *contenus* langagiers, discursifs, culturels et des outils méthodologiques. Les objectifs sont, à notre avis, à replacer du côté de l'individu en situation d'apprentissage : c'est lui qui peut déterminer ses objectifs à partir des contenus proposés, les acteurs de la formation ayant conscience que ces contenus sont représentatifs, mais ni clos, ni normés, qu'ils illustrent *une* réalisation langagière, représentative, actualisée dans une tâche sociale contextualisée. C'est d'ailleurs à notre sens cela qui permet de viser

l'autonomisation des apprenants dans le développement de leurs compétences, y compris langagières, et réduit le risque d'aboutir à une nouvelle version de « niveau seuil » pour étudiants. L'objectif général de la formation est alors de permettre aux apprenants d'identifier les composantes langagières et discursives représentatives d'une culture (nationale, éducative, professionnelle), intervenant dans leurs tâches professionnelles, *et* d'opérer des choix. C'est-à-dire de leur fournir des outils qu'ils pourront utiliser, compléter et développer individuellement.

Dès lors le descriptif par tâche académique et/ou professionnalisante que nous avons proposé nous semble plus largement utilisable que pour notre seul public. La démarche est transposable pour un public de professionnels, mais surtout réutilisable pour un autre public étudiant, car il « suffit » de sélectionner et ajouter les tâches propres à un public donné, ainsi que les situations de communication, les interlocuteurs, les documents académiques associés à ces tâches.

Cette transposition de nos résultats est toutefois fortement soumise aux compétences professionnelles des enseignants de français à des publics d'autres disciplines et secteurs professionnels, problématique que nous développerons dans le chapitre 8.

7.4. Difficultés et perspectives

Comme nous l'avons montré, notre recherche a permis de faire évoluer, par leurs confrontations à notre public, des perspectives et outils théoriques issus de la didactique des langues et des cultures, des sciences du langage, de l'ethnologie et de la sociologie du travail. Au cours de nos travaux, diverses problématiques ont émergé, concernant notre recherche, mais aussi son application éventuelle pour des publics comparables. Toutes ne sont pas résolues mais nous les percevons comme des pistes de réflexion et des orientations de recherches à venir.

7.4.1. Un travail de longue haleine

Il est tout d'abord apparu très rapidement que notre problématique initiale partant d'une analyse des besoins se révélait insuffisante. Du fait de notre expérience professionnelle (Centre international d'études pédagogiques - CIEP, Chambre de commerce et d'industrie de

Paris – CCIP), une démarche de projet s'est imposée. Nous avons donc mené notre analyse de besoins en écho à une analyse de contexte institutionnel et soumis nos premières analyses à un retour critique de la part des apprenants et des enseignants de l'école disposés à le faire, ce qui explique les nombreux questionnaires et entretiens, formels ou non, qui étayent notre recherche. Nous avons ainsi systématiquement remis en question ce qui relevait du supposé, de l'interprétation et du connu, de manière à parvenir à une définition de contenus, et une démarche de formation qui correspondent au mieux à la fois à notre contexte d'enseignement et à notre terrain de recherche.

Cette intégration de l'échange et du regard pluridisciplinaire nous a paru de plus en plus clairement indispensable pour ne pas verser dans des préjugés et généralisations impliqués par nos filtres culturels. De la « simple » collecte de données documentaires, nous avons souhaité entrer dans une observation participante²²⁰, nous plaçant en partie en « ethnologue ». D'une part, cette démarche a été ressentie comme utile pour compléter nos connaissances antérieures (6 ans d'enseignement dans cette école). D'autre part, notre statut de chercheure a permis d'accéder à des informations auxquelles nous n'avions pas accès en tant qu'enseignante à l'IFP-School (entretiens avec les directeurs de cycles francophones et avec le Directeur-adjoint de l'école, cours, examens, échanges avec les élèves francophones). L'articulation de l'expérience, des connaissances et hypothèses antérieures, et de la vision plus globale rendue possible par nos travaux nous a conduite à cette « décentration » évoquée à plusieurs reprises.

L'ouverture à la culture de l'institution et aux métiers de l'énergie et des transports, mais également à d'autres disciplines des sciences humaines, nécessite du temps, que nous avons sous-estimé. Il s'agit en effet de constituer un espace commun de réflexion pour comprendre des logiques professionnelles, et pas seulement les analyser : au-delà de l'observation, l'objectif est de travailler ensemble. La constitution d'un « vocabulaire » et d'outils communs permettant la collaboration pluridisciplinaire s'est alors imposée pour désambiguïser les échanges²²¹. Cependant, en entrant dans cette logique, nous avons pris conscience de la relativité de l'importance du terrain. Celui-ci nous semble à l'heure actuelle avoir un rôle introductif et illustratif : il a permis d'appréhender des conceptions, des schémas cognitifs, de délimiter des spécificités qui dépassent pourtant le cadre d'élèves ingénieurs dans le domaine des énergies. Les notions d'analyse de contexte, de projet professionnel individuel, d'échanges de compétences, de « décentration culturelle » et l'évolution que cela implique

²²⁰ Cf. 2^e partie – Cadre théorique.

²²¹ Par exemple pour les termes de « tâche » et « compétence », Chapitre 4 – Champ notionnel.

pour la délimitation de l'objet d'enseignement et de recherche apparaissent comme bien plus transversales, et, nous le croyons, modélisantes pour des publics plus larges.

7.4.2. Identification de tâches académiques et modalités de réalisation

Si l'on quitte le champ des besoins en termes d'actes de parole pour appréhender la logique institutionnelle, académique et professionnalisante de notre public, et ainsi contextualiser les contenus langagiers au sein de projets individuels, force est de constater qu'il n'existe que peu de référentiels par tâche. Certains travaux (notamment de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris – CCIP) vont dans ce sens pour les référentiels métiers²²², cependant l'état de la recherche est loin d'être complet dans ce domaine, ces travaux sont souvent l'objet d'équipes ou d'individus isolés et leur diffusion est moindre.

Dans le domaine académique, les référentiels par tâches sont encore plus rares que pour les professions, même si les travaux de Mangiante et Parpette²²³, notamment, ouvrent une voie encore peu explorée en ces termes. Il reste une sorte d'opacité (entretenu) sur les modalités de validation et les compétences mesurables des étudiants et élèves. Lors de l'entretien avec le directeur du cycle *Energie et motorisations*, nous avons vu que celui-ci mentionne une difficulté des élèves non-francophones concernant la méthodologie :

« Il y a aussi des problèmes de structure, de méthodologie, ou je dirais de philosophie structurelle. Par exemple, la structure, la façon de..., ce qu'on attend quand on pose une question, les français comprennent la question pas seulement dans le sens mais aussi dans l'attendu, un étudiant étranger comprend parfois, enfin... il comprend souvent la question, mais il va l'interpréter d'une autre manière parce que dans son système éducatif il fallait être par exemple plutôt mathématique ou il va être plutôt démonstratif et ce qui n'est pas tout à fait, toujours la même chose pour nous, Français. Et puis il y a aussi un problème culturel qui va dans la compréhension, même s'ils comprennent très bien la signification de tous les mots et le sens de la phrase, le rendu est des fois différent » (entretien DC 4).

Cependant, bien que cette difficulté soit ressentie, l'IFP-School ne met pas à disposition des élèves les éléments méthodologiques pouvant permettre de remédier à ces décalages entre ce qui est compris et ce qui est attendu :

« Ils ont à mon sens des possibilités d'aller s'auto-former, de choisir ce type de module²²⁴, ce n'est pas une obligation et ce n'est pas certain que ceux qui en ont besoin le fassent, c'est toujours le cas quand c'est volontaire. Par contre nous, en fait objectivement, on ne prend pas le temps, on leur donne quelques consignes, on leur donne des attendus, on leur donne des objectifs. On ne leur donne pas la méthodologie d'expression. Il y a quelques années, on distribuait (c'était quand on faisait beaucoup de rapports écrits) un document pour expliquer les règles de rédaction, dans le contexte IFP, on avait un

²²² Cf. Chapitre 8.

²²³ Mangiante et Parpette (2011).

²²⁴ Le module « Business center », proposé par l'IFP-School en dehors des cours porte sur la méthodologie académique et professionnelle (rédaction de CV et lettres de motivation par exemple).

document qui expliquait le standard d'un rapport IFP par exemple. Donc on leur distribuait ça pour que ça les inspire, mais c'est passé aux oubliettes parce qu'on fait de moins en moins d'écrits. » (*idem*).

Les échanges avec l'institution et les directeurs de cycles, ainsi que l'analyse des cours et examens, ont contribué à identifier ce qui est attendu en termes de tâches académiques et professionnalisantes à l'IFP-School. Mais l'absence de référentiels au niveau de l'enseignement supérieur renvoie nécessairement à la question des critères d'évaluation institutionnels : quelles sont les attentes en termes de tâches et de modalités de réalisation ? La difficulté pour un enseignant « extérieur » comme l'enseignant de français (vacataire) est alors renforcée par le fait qu'au niveau institutionnel la réflexion n'est généralement pas menée collectivement. Leurs demandes d'informations sont alors soit mal comprises, soit laissées sans réponse car elles renvoient à un manque (pas nécessairement ressenti initialement par les enseignants de sciences et techniques).

Ainsi, bien que les écoles d'ingénieurs aient un lien fort avec les entreprises où cette démarche est de rigueur, la « démarche qualité » n'est pas encore globalement existante dans ces établissements de l'enseignement supérieur. Cela laisse un champ de recherches pluridisciplinaires ouvert, mais rend nécessairement complexes les premières démarches d'analyse et de normalisation en ce sens : il n'existe pas de base de laquelle partir pour communiquer.

Par ailleurs, même dans les cas où des référentiels existent (référentiels métiers), la décentration des tâches langagières est inhabituelle pour les enseignants de FLE. Elle est problématique car issue de contextes professionnels méconnus ou inconnus, mais aussi indispensable à la contextualisation de nos cours et aux échanges pluridisciplinaires. Il s'agit bien d'une considération et d'un positionnement nouveaux pour la didactique des langues. Dans l'histoire de la didactique, de nombreuses évolutions - permettant d'aller vers une vision plus globale de notre objet d'enseignement - ont dans un premier temps constitué une difficulté de maniement pour les enseignants et coordinateurs de cours, sans que cela empêche finalement une transposition didactique.

Dans le cadre de cette étude, prenant en compte les avancées de la didactique des langues, des sciences du langage et de la sociologie (notions d'actes de parole, de situations de communication, de logiques professionnelles, de compétences, de tâches), nous avons systématiquement interrogé nos résultats en nous demandant « pour quoi (faire) ». Une entrée comme « commenter des données chiffrées », nous paraît ainsi, après diverses étapes de

questionnement, pouvoir être contextualisée dans la tâche professionnelle « communiquer en interne sur l'avancée de ses travaux », qui ne renvoie plus à aucune réponse en termes de référentiel métier pour les ingénieurs (elle renvoie à la culture d'entreprise). La problématique est, dans le cas de l'IFP-School, par exemple de se demander « *pour quoi* les élèves doivent-ils prendre des notes ? ». Nous avons constaté que cette question ne renvoyait qu'à nos représentations culturelles sur la manière de suivre un cours et d'en garder une trace écrite. Cette entrée était donc non pertinente pour un cours de français destiné à notre public.

La définition des tâches académiques et professionnalisantes pour l'IFP-School, ou pour l'enseignement supérieur, n'est donc pas simple mais elle nous semble indispensable à la contextualisation des cours de français pour ces publics. Elle suppose une phase d'observation et d'analyse, des échanges avec des non-spécialistes de la didactique des langues/spécialistes de leur institution, qui n'ont pas nécessairement réfléchi au sujet, et dont le système d'organisation et de validation est potentiellement remis en question par ces interrogations. Cela nécessite donc du temps et la conviction qu'une référentialisation des tâches se justifie autant pour le domaine académique que pour les professions. Dans le cadre de formations en français destinées à des professionnels ou des étudiants non-francophones, cette entrée nous paraît répondre autant aux objectifs opérationnels, donc à la nécessité de contextualisation, qu'au caractère d'urgence très généralement associé.

7.4.3. Evaluation de la part langagière de tâches académiques

La constitution d'un référentiel par tâches académiques et professionnalisantes implique, pour le didacticien, un questionnement sur l'évaluation par l'enseignant de français. Il est bien entendu que celui-ci ne peut avoir comme responsabilité (ni compétence) d'évaluer la capacité à réaliser une tâche académique. La situation d'évaluation (simulation de la tâche ou réalisation effective de la tâche) en détermine les fonctions.

Nous avons précédemment débattu les notions de « tâche », « compétence » et « situation »²²⁵. Partant du principe que la tâche académique est à la fois le déclencheur et le mode d'évaluation institutionnel des compétences situées, la didactique des langues et des cultures a une réflexion déterminante à mener pour s'intégrer dans le paysage des sciences humaines spécialisées dans l'observation des contextes sociaux.

²²⁵ Cf. 2^e partie – Cadre théorique.

Le premier pas serait de désambiguïser des termes employés selon nous de manière ethnocentrée. Cela implique d'aller au-delà d'une simple réutilisation de termes, certes utiles à la didactique des langues, mais souvent repris dans un sens tronqué qui empêche alors les ponts disciplinaires. Pour ne reprendre que l'exemple majeur (car central), une « tâche » n'est jamais exclusivement langagière et parler d'une approche par tâche ou actionnelle ne peut avoir de sens que dans la mesure où il s'agit de tâches sociales, professionnelles ou académiques. De même, si les compétences langagières sont mobilisées pour une tâche sociale, elles ne le sont pas isolément des autres compétences, elles doivent alors être situées pour que l'articulation des compétences langagières, personnelles, académiques, professionnelles soit prise en compte. Les compétences langagières dépassent alors les cadres de « réception », « production » et « interaction » car elles sont transversales, multimodales, en évolution et surtout « compensables ».

Si l'on se situe à un niveau strictement professionnel, l'évaluation en termes de tâches professionnelles²²⁶ ne permet pas tant de savoir si les tâches sont effectuées ou non selon un mode unique d'utilisation des compétences, que d'observer si les compétences mises en œuvre permettent ou non la réalisation d'une tâche. Une marge est donc laissée à l'individualisation de la compréhension de la tâche professionnelle pour sa transposition en termes de recours à des compétences. Cela nous paraît un élément définitoire de la notion de « tâche ». Il ne s'agit pas de substituer une tâche à une autre, mais d'utiliser des compétences individuelles jugées comme pertinentes pour œuvrer à la réalisation d'une tâche.

Au regard de ces éléments, il nous semble que la notion de progression est associée à un degré de maîtrise de compétences, utilisées stratégiquement par l'individu en action, en vue de l'accomplissement d'une tâche.

Pour resituer cette problématique dans le champ didactique, l'essentiel n'est pas de définir s'il est possible de « mener une réunion d'équipe » en fonction d'un niveau du *CECRL*, par exemple, mais comment tel individu peut recourir à ses compétences en construction (y compris langagières) pour accomplir cette action de façon recevable par ses interlocuteurs. D'où notre interrogation systématique dans cette recherche de l'attendu et du recevable pour une culture académique et professionnelle donnée, et de la marge existant avec ce qui l'est (du fait de ses représentations et en réalité) pour l'enseignant de français : c'est-à-dire les contextes en présence.

²²⁶ Lors de l'entretien annuel par exemple.

Les questions permettant la coopération institutionnelle sont alors, pour notre terrain : en quoi consistent des études à l'IFP-School ? Comment les interlocuteurs institutionnels estiment que ces tâches académiques doivent être effectuées ? Quels sont les critères de validation de l'institution ? En quoi l'enseignant de français peut-il contribuer à articuler et développer des compétences de son domaine d'expertise pour une réalisation recevable (pour leurs interlocuteurs) de ces tâches par des non-francophones ?

L'évaluation par l'enseignant de français ne peut donc en aucun cas être un outil pour déterminer si un individu est capable ou non d'effectuer ses études ou son travail en français (cela relève de la compétence de l'institution ou de l'entreprise qui le sélectionne pour un poste). Elle peut par contre être pertinente en termes d'évaluation partielle (associée à d'autres critères d'évaluation, académiques ou professionnels), dynamique (située dans le temps et l'espace), non linguistico-centrée, c'est-à-dire « non basée sur la [maîtrise] d'un *répertoire* censé être nécessaire pour effectuer telle ou telle tâche [...], que ce répertoire soit de *mots*, de *structures grammaticales* ou d'*actes de parole* » (Matthey, 2008).

Des entrées d'évaluation exclusivement par niveau de langue, « tâche » langagière, compétence langagière décontextualisée, connaissances d'un domaine professionnel nous paraissent dès lors restrictives et non représentatives de ce qui se joue effectivement pour les apprenants.

Il va de soi que l'ensemble des problématiques découlant des résultats de nos travaux ne peut être étudié dans le cadre de cette recherche, et nous n'irons pas ici jusqu'à proposer une échelle d'évaluation. Il nous paraîtrait cependant pertinent de fouiller davantage les champs disciplinaires connexes de manière à décentrer, une nouvelle fois, notre vision de spécialistes de l'enseignement des langues. Loin de remettre en question les fondements de l'évaluation langagière, une ouverture plus grande aux modes d'apprentissage et logiques de progression professionnelles nous semble tout à fait intégrable aux questionnements de la didactique des langues dans leurs utilisations situées.

Les résultats de nos travaux sur l'IFP-School nous permettent cependant d'envisager deux axes de modalités évaluatives : dans la classe de français et hors de la classe.

Dans le premier cas, il s'agit pour l'enseignant d'évaluer les composantes langagières utilisées par les apprenants pour réaliser une simulation de tâches académiques (par exemple, « présenter les résultats d'un projet »). Si la situation d'évaluation justifie l'intégration des

autres apprenants, leur expertise en tant que spécialistes des contenus techniques et la pertinence du thème au niveau disciplinaire peut permettre de mettre en place des modalités de co- et autoévaluation constructives car basées sur la reconnaissance des compétences de chacun des « évaluateurs ». Dans le cas contraire, l'enseignant de français, alors seul évaluateur, doit se dégager des contenus pour être à la fois crédible et à l'aise, car dans son domaine de compétences. Or c'est le thème qui constitue le contenu technique. Il nous semble alors que l'évaluation de la maîtrise d'un discours, comme une démonstration scientifique, peut être effectuée sur un élément scientifique, ou inexistant, ou non scientifique, en fonction du choix de l'apprenant²²⁷. Peu importe le thème choisi, l'évaluation repose sur la structure du discours, les contenus linguistiques et culturels qui sont attendus et mobilisés, l'enseignant n'a pas besoin de connaissances *techniques* ou *théoriques* sur le domaine des apprenants pour évaluer. L'unique préoccupation est par contre d'avoir bien ciblé les modalités de production de tel ou tel discours dans son usage social, puisque la production d'un discours est liée à des circonstances et logiques de réalisation d'une tâche faisant intervenir des interlocuteurs donnés. Il est déterminant pour la mise en place d'activités de classe pertinentes (y compris d'évaluation) qu'un discours soit produit ou « reçu », à l'écrit ou à l'oral, plus ou moins formellement, par ou pour certains interlocuteurs, lors de la réalisation de telle ou telle tâche, ou en vue de sa réalisation (chaînage des tâches).

Dans le cas où l'évaluation de l'enseignant de français est sollicitée en dehors de la classe, en co-évaluation, la répartition des fonctions de chacun est plus évidente, comme nous avons pu le constater lors des jurys de soutenance de projets techniques des élèves de l'IFP-School. Toutefois la mise en place de telles évaluations pluridisciplinaires suppose des échanges préalables en interne pour que les compétences de chacun soient délimitées, reconnues comme pertinentes, et que les critères d'évaluation respectifs soient coordonnés et complémentaires. Il ne peut alors s'agir que d'une volonté institutionnelle claire.

Dans le cadre de notre participation aux jurys pour les projets finaux des différents cycles, ces mutualisations et répartitions de critères d'évaluation en fonction des compétences des membres du jury ont été réellement productives avec le cycle *Energie et motorisations*. Nous présentons ici la grille des membres du jury technique et celle que nous avons nous-même utilisée. Ces grilles ont connu plusieurs évolutions, nous présentons ici le résultat des quatre

²²⁷ Il paraît pertinent de laisser le choix à l'apprenant car il ne s'agit pas d'ajouter une difficulté supplémentaire en le contraignant à « sortir » de son domaine sous prétexte de faire du « ludique ».

sessions d'évaluation menées (2009, 2010, 2011, 2012). L'expérience de terrain, l'immersion en contexte et l'analyse des discours ont progressivement justifié les évolutions suivantes :

- L'introduction de pourcentages de maîtrise des différentes composantes du discours produit. D'abord ajoutés pour faciliter notre transcription des notes de l'institution en degré de maîtrise, ils ont été introduits également dans les grilles des membres du jury évaluant les contenus techniques et théoriques pour « objectiver » les notes.
- La double évaluation individuelle et de groupe, nécessaire pour la partie « communication orale », s'est également imposée pour l'évaluation technique.
- Le découpage plus détaillé des attendus pour ce type de production orale contextualisée (à la fois individuelle et de groupe) en termes de structure de discours analysée.
- La conception de deux grilles distinctes au lieu de la grille initiale, du fait des précisions apportées par notre analyse du contexte et des discours aux critères d'évaluation méthodologiques et de la communication.

Résultats d'une réflexion commune, ces deux grilles sont en co-construction et non définitives. On constate toutefois les apports de la didactique des langues et des cultures, et de disciplines dites « non linguistiques » dans ces outils de co-évaluation d'un discours scientifique et technique académique.

Tableau 38 : Grille d'évaluation scientifique et technique (Bureaux d'études moteurs²²⁸, cycle *Energie et motorisations*)

Degré de maîtrise Équivalent note	80-100% A	80-70% B+	70-60% B-	60-50% C	< 50% F	Commentaires
Communication orale (individuel) coefficient 1 ²²⁹						Remarques de Sandrine Courchinoux
Appréciation globale de la présentation						Note de Sandrine Courchinoux
Communication orale « technique » coefficient 1						Remarques
Aptitude à définir le périmètre de l'étude						
Aptitude à synthétiser le projet et à conclure						
Contenu technique, compétence et capacité à convaincre (présentation, questions)						
Appréciation globale de la présentation						
Document écrit (groupe) coefficient 2						Remarques
Clarté et présentation du document (aspect « forme » du document, structure, agréable à lire...)						
Capacité du document à rendre compte des problèmes techniques, cheminement intellectuel (aspect "fond" du document, synthèse technique)						
Contenu technique (richesse, justifications étayées des choix)						
Appréciation globale de la présentation						
Ensemble du BE coefficient 2 (groupe avec possibilité de bonus/malus individuel)						Remarques
Rigueur de la démarche						
Efficacité dans l'organisation						
Adéquation des choix vis-à-vis de la hiérarchisation des priorités d'arbitrage						
Solutions astucieuses						
Démonstration de la synthèse des contraintes (architecturales, mais également de « fabricabilité », de « réparabilité »)						
Vision globale du sujet						
Appréhension des problèmes techniques, cheminement intellectuel						
Créativité, innovation (adossées à une argumentation approfondie)						
Assiduité, contribution aux séances BE, capacité à travailler en groupe						
Appréciation globale de l'ensemble du BE						

²²⁸ « BE » dans la grille.

²²⁹ Nous réduisons dans cette grille la partie « communication orale », qui est par contre présentée intégralement dans la grille suivante.

Tableau 39 : Grille d'évaluation de la « communication orale » (Bureaux d'études moteurs, cycle *Energie et motorisations*)

Degré de maîtrise Équivalent note		80-100% A	80-70% B+	70-60% B-	60-50% C	< 50% F	Commentaires
ÉVALUATION INDIVIDUELLE							
Identification/présentation de la problématique							
Maîtrise des connaissances							
Structuration de la présentation	Capacité à retracer une démarche						
	Capacité à argumenter						
Compétences de communication	Clarté						
	Capacité à convaincre						
Niveau d'expression orale	Expression adaptée						
	Fluidité						
	Élocution						
Réponses aux questions	Aptitude à répondre						
	Conviction						
	Pertinence des arguments						
Note individuelle							
ÉVALUATION DE GROUPE							
Adéquation à la problématique							
Respect des consignes							
Respect du sujet							
Travail de groupe	Répartition des tâches						
	Communication dans le groupe						
Structuration de la présentation	Plan						
	Mise en relief des idées fortes						
Pertinence des supports							
Note de groupe							
Note globale « communication orale »							

Les questions d'évaluation ne sont donc pas déconnectées des problématiques développées dans notre recherche, elles s'y inscrivent au contraire pleinement. Seule la contextualisation de contenus langagiers (non clos) dans des discours situés et des chaînages de compétences (individuelles et en co-action) servant la réalisation de tâches sociales permet une contribution cohérente et efficace à des projets professionnels et académiques où les langues entrent en jeu.

7.4.4. Transposition à d'autres terrains

Cette recherche est ancrée dans des problématiques relevant de la didactique des langues et des cultures, toutes nos réflexions et apports en découlent, toutes nos difficultés s'y inscrivent. Comme nous l'avons mentionné, cet ancrage est marqué par une culture académique et professionnelle qui a nourri notre travail, dans la mesure où nous avons également pris conscience des filtres et logiques qu'elle induit. Cette prise de conscience a été déterminante pour nous puisqu'elle a permis une mise en question critique de démarches que nous n'avions pas interrogées en tant qu'enseignante de français langue étrangère. Il va de soi que cette « décentration » de notre culture a été complexe, mais il s'agit aussi d'un détachement relatif : c'est en tant que didacticienne que nous avons mené cette étude et que nous proposons ces résultats, pour l'enseignement/apprentissage du français.

L'analyse du contexte d'apprenants engagés dans des projets académiques et professionnels et sa transcription en termes de tâches situées impliquent une approche pluridisciplinaire à laquelle les enseignants de français (de langues) ne sont très généralement pas formés. Il n'est bien entendu pas question de former des ethnologues ou des sociologues, mais de proposer des outils et démarches de décryptage des cultures à des enseignants formés en didactique des langues *et des cultures*. Cette problématique n'est que peu présente dans la formation des enseignants, alors que certains pays développent largement cette ouverture interculturelle au domaine des entreprises et des services publics (Canada notamment). Il est possible que cela s'explique par l'absence de besoin *ressenti* par des enseignants francophones pour ce qui est de « leur » culture nationale, mais on voit bien que la nécessité d'outils émerge pour l'observation et la compréhension de cultures académiques et professionnelles (nationales elles aussi).

L'enseignement du français à des professionnels ou des étudiants en voie de professionnalisation demande des compétences professionnelles qui ne se révèlent pas nécessairement pour l'enseignement du français général. Celles-ci s'inscrivent dans les tâches

professionnelles des enseignants : « s'inscrire dans un projet d'établissement », « concevoir un programme de formation », « concevoir un cours », « piloter et animer un cours », « évaluer ».

Il paraît essentiel au terme de notre recherche d'interroger nos résultats pour déterminer quels sont les apports et démarches transposables pour le développement des compétences professionnelles des enseignants qui assurent ce type de cours, puisque la didactique des langues et des cultures a vocation à les former.

CHAPITRE 8 – FORMATION DE FORMATEURS

Ainsi que nous l'avons souligné à plusieurs reprises, tout travail de recherche visant à l'élargissement des contenus de cours et formations en langue ne peut avoir pour point de départ et de validation que la possible transposition par les enseignants. Nous avons constaté qu'une marge existait entre les pratiques des enseignants de FLE de l'IFP-School et les perspectives ouvertes par l'utilisation d'outils issus de la recherche de différentes disciplines. Pour le chercheur en didactique, il nous semble que la question est de déterminer dans quelle mesure les travaux menés intéressent directement les enseignants et peuvent contribuer à une évolution des pratiques de classes. La question est double : quelle sélection opérer en termes de contenus théoriques dans l'état de la recherche, et comment transmettre ces éléments de manière non universitaire et non académique aux enseignants ? Nous nous repositionnerons ainsi, au terme de cette recherche, dans la classe, mais du côté de l'enseignant.

Nous avons eu l'occasion depuis 2008 d'intervenir pour le Centre international d'études pédagogiques (CIEP), en tant que chargée de programmes puis experte associée, et, en fin d'année 2010, pour la Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP) en tant que responsable pédagogique en charge de la formation de formateurs et rédactrice en chef de la revue en ligne *Points communs*. C'est le double regard de chercheuse et de formatrice de formateurs que nous adopterons pour conclure cette recherche, allant ainsi d'une démarche de recherche à une proposition de contenus pour le(s) terrain(s) (et réciproquement puisque celles-ci se nourrissent l'une l'autre).

8.1. Deux établissements publics opérateurs pour l'enseignement du français

Deux établissements publics proposent régulièrement des formations continues aux enseignants de FLE. Nous nous sommes dans un premier temps intéressée aux formations mises en place par ces institutions.

8.1.1. La Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP)

La Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP) est l'une des 160 Chambres de commerce et d'industrie françaises (il existe également 85 Chambres de commerce et d'industrie françaises à l'étranger). Elle a été créée en 1803 par Bonaparte, et se trouve sous tutelle du ministère de l'Economie et des finances (et plus précisément du Secrétariat d'Etat chargé du Commerce, de l'Artisanat, des Petites et moyennes entreprises, du Tourisme, des Services, des Professions). C'est la première CCI de France et d'Europe, et elle « représente les entreprises de Paris, des Hauts-de-Seine, de la Seine-Saint-Denis et du Val-de-Marne qui réalisent 21% du PIB national »²³⁰.

Elle est dirigée par un président²³¹, et gérée par 84 chefs d'entreprises élus et bénévoles. Ses quatre grandes missions sont de « représenter les intérêts des entreprises », « conseiller », « former » et « équiper ».

La Direction générale déléguée Enseignement-recherche et formation (DGAERF) se situe directement sous la responsabilité du directeur général²³². La DGAERF regroupe les différentes grandes écoles de la CCIP (HEC, Advancia, ESCP-Europe, par exemple) et la Direction des relations internationales de l'enseignement (DRI/E).

C'est à la DRI/E²³³, et plus précisément au Centre de langue française²³⁴ (CELAF), que sont rattachées les activités d'enseignement du français, de conception et développement de tests en français (TEF : Test d'évaluation de français, TEFAQ : Test d'évaluation du français adapté au Québec et DFP : Diplôme de français professionnel), d'information des enseignants de français (informations sur les entreprises, revue en ligne *Points communs*), et de formations de formateurs (formations continues et parcours diplômants). Historiquement liée aux entreprises, la DRI/E-CCIP est fréquemment associée aux travaux dans le domaine du français des affaires, mais aussi, en partenariat avec l'université d'Artois, à des travaux sur des référentiels métiers (Mangiante 2007 : 129 et ss). Soulignons, courant 2011, les travaux menés sur les référentiels métier, langagier, d'évaluation, de certification, de ressources pédagogiques pour le « français des infirmiers et infirmières », en partenariat avec les

²³⁰ Source pour cette partie : <http://www.ccip.fr/organisation/fonctionnement-institutionnel-ccip-24.htm>

²³¹ En 2011, Pierre-Antoine Gailly.

²³² En 2011, Pierre Trouillet. Les autres Directions immédiatement sous sa responsabilité sont la Direction de la communication, la Direction des affaires institutionnelles et des relations extérieures, la Direction des actions de la coopération internationale, l'Inspection générale, la Direction des ressources humaines, la Direction générale adjointe finances et administration, la Direction générale adjointe études, prospective et innovation et la Direction générale adjointe appui aux entreprises et information.

²³³ Depuis 2011, sous la direction d'Yves Portelli.

²³⁴ En 2012, sous la direction de Franck Desroches.

Alliances françaises du Portugal, qui ont abouti à la réalisation du Diplôme de compétence en langue (DCL) pour le français professionnel et le FLE (protocole de partenariat avec la Direction générale de l'enseignement scolaire, la DGSCO). La DRI/E-CCIP en est le co-concepteur et le distributeur exclusif en France et à l'international, avec la DGSCO.

A l'heure actuelle, ces référentiels en sont à leurs débuts (à l'exception de celui pour les infirmiers), et l'évolution des DFP (déclinés par domaine professionnel : DFP Médical, DFP Affaires, etc.) au DCL français professionnel (conçu par métier) est récente.

L'expertise du CELAF est recherchée en matière d'informations et de formations de formateurs dans le domaine du FOS. La revue en ligne *Points communs*²³⁵ est la seule référence actuelle dans ce domaine et le parcours diplômant DDiFOS²³⁶ est proposé aux enseignants souhaitant valider une formation non-universitaire exclusivement dédiée au FOS (90 heures de formation en méthodologie du FOS, à un « secteur professionnel » et à des outils pédagogiques, sanctionnées par la conception d'un dossier pédagogique). Par ailleurs, le CELAF organise depuis 38 ans une université d'été²³⁷, d'une à trois semaines, proposant des modules « à la carte » et des parcours diplômants (DDiFOS et DAMOCE²³⁸).

Ces activités sont encadrées par six responsables pédagogiques en lien avec le responsable du CELAF. Dans le cadre des formations de formateurs, de la rédaction des articles de *Points communs* et de la conception d'items pour le TEF, l'équipe du CELAF fait fréquemment appel à un réseau d'intervenants extérieurs.

8.1.2. Le Centre international d'études pédagogiques (CIEP)

Le Centre international d'études pédagogiques a été créé en 1945 par Gustave Monod, alors chargé des affaires de l'enseignement, dans la perspective de permettre « aux professeurs français et étrangers de se découvrir et de s'instruire en une féconde réciprocity²³⁹ ». Situé à Sèvres, le CIEP est sous tutelle du ministère de l'Education nationale (le nouveau contrat de performance signé en janvier 2011 engage le CIEP jusqu'à 2013), et le premier opérateur du ministère des Affaires étrangères et européennes en matière d'expertise, de formation, d'évaluation et de gestion de projets internationaux dans le domaine de la coopération internationale en éducation.

²³⁵ <http://www.fda.ccip.fr/points-communs>

²³⁶ Diplôme de didactique du FOS.

²³⁷ <http://www.fda.ccip.fr/formations/programme-ue>

²³⁸ Diplôme d'aptitude au management d'organismes culturels et d'éducation.

²³⁹ *Gustave Monod, Une certaine idée de l'école*, 2009, p. 7, par Tristan Lecoq, directeur du CIEP (2007-2010) et Annick Lederlé, Service du développement et de la communication du CIEP.

Le CIEP²⁴⁰ compte 250 agents (dont plus de 50% de contractuels) et organise ses activités en deux pôles : le pôle Education (constitué des départements Enseignement général, Enseignement professionnel, Reconnaissance des diplômes – Centre ENIC-NARIC France) et le pôle Langues (départements Langue française, Evaluation et certifications, Langues et mobilité).

Nous nous concentrerons uniquement sur les départements Evaluation et certifications et surtout Langue française, afin de ne présenter que les éléments pertinents pour cette recherche.

Le Département évaluation et certifications²⁴¹ développe des tests et certifications de niveau de français : le DELF²⁴² (prim, junior, scolaire et pro), le DALF²⁴³, le DILF²⁴⁴ et le test de connaissance du français (TCF²⁴⁵). Le DELF Pro propose des épreuves pour les niveaux A1 à B2 du *CECRL*, avec une approche par compétences transversales, sans orientation particulière de métier, ni de secteur professionnel. Chacun de ces diplômes est régi par des décrets d'application et des comités scientifiques qui leur donnent une valeur administrative et scientifique. Une cellule psychométrique et une activité d'expertise en évaluation complètent les activités de ce département.

Le Département langue française²⁴⁶ est composé de 24 agents. L'activité se subdivise en quatre unités :

- une unité Formations consacrée à la formation continue des acteurs du français dans le monde (universités *BELC – Les métiers du français dans le monde* ; projet PRO FLE, professionnalisation en FLE, en partenariat avec le Centre national d'enseignement à distance) ;
- une unité Expertise et projets pour accompagner les réformes de l'enseignement du français dans les systèmes éducatifs étrangers, gérer des programmes pluriannuels ;
- une unité Ressources et séminaires qui anime notamment deux sites internet, *Le fil du bilingue*²⁴⁷ (site des sections bilingues francophones dans le monde, avec l'Institut

²⁴⁰ Depuis novembre 2010, sous la direction de François Perret.

²⁴¹ Dirigé par Bruno Mègre depuis 2010.

²⁴² Diplôme d'études en langue française.

²⁴³ Diplôme approfondi de langue française.

²⁴⁴ Diplôme initial de langue française.

²⁴⁵ Retenu par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche pour l'admission préalable dans un établissement d'enseignement supérieur en France.

²⁴⁶ Dirigé par Manuela Ferreira-Pinto depuis 2004.

²⁴⁷ <http://lefildubilingue.org/>

français) et *Franc-parler*²⁴⁸ (site d'information et de formation de l'Organisation internationale de la francophonie). Cette unité conçoit et gère des séminaires pour la promotion de l'enseignement du français dans le monde ;

- une unité Gestion pour la gestion administrative et financière des opérations.

Pour réaliser ces activités, le CIEP s'appuie sur un réseau d'experts associés, c'est-à-dire d'intervenants extérieurs auxquels le CIEP fait appel de façon privilégiée pour des formations. Notons que ces dernières années un effort a été conduit pour renforcer le rôle d'ensemblier du département langue française (conception d'un cours de français sur internet avec le Centre de linguistique appliquée de Besançon, le CAVILAM²⁴⁹, l'Alliance française de Paris-Ile de France), pour participer à la normalisation de l'offre de cours de langue française (création du label *Qualité français langue étrangère* et de la démarche qualité à l'étranger).

Nous ne détaillerons pas plus les différentes unités car les activités du CIEP relatives au domaine de la coopération bi- et multipartite pour l'enseignement du français aux non-francophones sont nombreuses et variées. Soulignons toutefois la place faite à la formation continue au travers des missions de formation continue de formateurs, de l'habilitation de concepteurs et correcteurs des tests, et de certifications (mise en place d'un master professionnel Français langue étrangère avec l'IRFFLE²⁵⁰ de l'Université de Nantes, missions ponctuelles et universités *BELC – Les métiers du français dans le monde*).

Généraliste dans le sens où ses domaines d'expertise relèvent du Français langue étrangère et seconde, le Département langue française du CIEP propose des outils et formations spécifiques, en sollicitant parfois les compétences d'« experts associés ».

8.1.3. Analyse croisée des pratiques : exemple des universités d'été (2011)

La DRI/E-CCIP et le CIEP opèrent donc dans le champ de l'enseignement du français aux non-francophones. Leurs activités de conception de tests de niveau en français, d'information, de formations de formateurs et leur expertise en matière d'éducation en font deux références et interlocuteurs privilégiés pour les enseignants de FLE et les ministères concernés par l'enseignement du français langue étrangère. Ces deux établissements développent ainsi des outils et produits concurrents (TCF/TEF, universités d'été), mais aussi complémentaires dans

²⁴⁸ <http://www.francparler.info/accueil/>

²⁴⁹ Centre d'approches vivantes des langues et des médias, situé à Vichy.

²⁵⁰ Institut de recherche et de formation en français langue étrangère.

la mesure où les caractéristiques historiques de chacun les conduisent à collaborer avec un même public, pour des objectifs différents.

Dans le cadre de notre recherche, nous observerons comment la CCIP et le CIEP, dans l'offre de formation de formateurs pour leurs universités d'été, intègrent les avancées de la recherche en didactique du français pour les « non-spécialistes » (étudiants et professionnels) et quelle terminologie ils retiennent pour les modules de formation. Nous choisissons l'exemple des universités d'été puisqu'il s'agit d'une part de formules établies (bien qu'évolutives) depuis respectivement 38 et 44 ans pour la CCIP et le CIEP ; d'autre part d'offres de formation plus représentatives des domaines d'expertise de ces institutions que les réponses à des appels d'offre pour lesquelles elles peuvent solliciter les compétences de n'importe quel intervenant extérieur. Enfin ces universités d'été participent largement à la diffusion de l'image de ces établissements dans le monde.

8.1.3.1. Place faite aux publics « non spécialistes »

Les universités d'été de la CCIP et du CIEP sont conçues selon des formats différents.

L'Université d'été de la CCIP offre des formations sur une, deux ou trois semaines de 30h (un module par semaine), éventuellement dans le cadre du parcours diplômant DDiFOS. L'université d'été *BELC – Les métiers du français dans le monde*²⁵¹ du CIEP propose deux sessions de deux semaines chacune, le volume horaire par semaine dépend du nombre de modules choisi par les stagiaires (3 à 4 modules d'1h30 par jour, de préférence au sein d'un des trois parcours de formation²⁵²).

En 2011, à l'université d'été de la CCIP, l'offre de formation était de 28 modules dont 17 explicitement en relation avec l'enseignement du français à des « non spécialistes », tandis qu'au CIEP lors de l'université d'été *BELC*, on ne recense que 8 modules sur 109 visant ce public.

Le découpage en termes de contenus est donc différent. Si l'on observe uniquement les modules concernant l'enseignement du français à des « non spécialistes » adultes, on retrouve les intitulés suivants :

²⁵¹ Nous utiliserons désormais le nom « BELC ».

²⁵² « Enseignement et formation », « Ingénierie et formation de formateurs », « Coopération et encadrement ».

Tableau 40 : Intitulés des modules des universités d'été de la CCIP et du CIEP et volumes horaires

Université d'été de la CCIP (modules de 30h par semaine)
Modules proposés 2 semaines
Méthodologie du FOS
Méthodologie du FOU
Méthodologie du FLP
Comprendre le monde des affaires
Modules proposés 1 semaine
Adapter une perspective actionnelle en cours de FOS
Intégrer les médias TV5 Monde et RFI dans les cours de FOS
Enseigner le français médical
Enseigner le français du tourisme et de l'hôtellerie
Evaluer en français professionnel avec le DCL et les DFP
L'interculturel en milieu professionnel
Enseigner le français juridique
Enseigner le français scientifique et technique
Enseigner le français de la mode

Université BELC – CIEP (modules de 15h sur 2 semaines)
Répondre à une demande de formation en FOS (1)
Enseigner le français à l'université
Elaborer un module de formation en français du tourisme et de l'hôtellerie
Répondre à une demande de formation en FOS (2)
Construire un module de formation : un exemple en français des affaires
Animer une simulation globale en FOS
Enseigner à l'université : des pratiques adaptées au public
Didactiser des documents authentiques pour le FOS

8.1.3.2. Choix terminologique et de contenus

Université d'été de la CCIP

La CCIP fait la distinction entre quatre types de modules proposés à l'université d'été : méthodologie, secteurs professionnels, outils pédagogiques, direction-encadrement (que nous mettons de côté pour cette analyse car les modules ne concernent pas spécifiquement des enseignants de FLE).

Les modules « Méthodologie » sont tous associés à une appellation précise : FOS, FOU ou FLP. Les intitulés des modules « Secteurs professionnels » reprennent, comme on le constate dans le tableau précédent, la quasi-totalité des titres des Diplômes de français professionnel (DFP Affaires, Sciences et techniques, Tourisme et hôtellerie, Juridique, Médical), les seules différences sont l'absence de module pour le domaine « Secrétariat » et la création d'un module pour la mode. Les modules « Outils pédagogiques » quant à eux ne spécifient pas toujours le champ didactique dans lequel ils s'inscrivent et sont considérés comme des compétences transversales (« Sélectionner, analyser, didactiser des documents authentiques », « Techniques d'animation de classe avec un public adulte », « Intégrer les TICE dans une formation », par exemple) qui sont toujours appliquées à des contextes d'enseignement à des étudiants et des professionnels « non spécialistes ». Notons que ces dernières remarques, apparemment subjectives, concernant les modules « Outils pédagogiques », sont justifiées par le fait que, alors responsable pédagogique en charge de la formation de formateurs, nous avons conçu l'édition 2011 de l'université d'été de la CCIP. C'est d'ailleurs lors de cette occasion de transposition des travaux de recherche vers la formation de formateurs que la terminologie de « Secteurs professionnels » a été choisie par la DRI/E-CCIP, cette rubrique était jusqu'alors baptisée « français de spécialité ». Dans le même objectif, le module « Méthodologie du FLP » a été créé et les titres des modules « Secteurs professionnels » ont été en grande partie homogénéisés sur le modèle « Enseigner le français de... », réorientant ainsi les contenus vers des compétences professionnelles à acquérir par des enseignants de FLE. Ces changements constituent une tentative d'intégration d'apports des recherches en FLP au sein de la DRI/E-CCIP, dont le directeur actuel a d'ailleurs qualifié le français de « compétence professionnelle » (se situant donc effectivement dans une optique proche du FLP) lors de la « table ronde des partenaires » tenue au *BELC* le 7 juillet 2011.

Enfin, la DRI/E-CCIP propose, comme nous l'avons dit, un parcours diplômant en didactique du FOS. Depuis 2011, le DDiFOS se décline en 5 « parcours » (Affaires, Sciences et

techniques, Tourisme et hôtellerie, Juridique, Médical). Le nom de DDiFOS a été conservé malgré l'intégration du FOU et du FLP dans les options possibles, de manière à ne pas modifier l'appellation circulant déjà. Ce parcours diplômant vise à faire acquérir des connaissances et compétences nécessaires à la conception et l'animation d'un cours de FOS, de FOU ou de FLP (depuis fin 2010) et intègre une initiation à un secteur professionnel spécifique :

Parcours diplômant DDiFOS – Université d'été de la CCIP, 2011

Modules du parcours DDIFOS sciences et techniques

Semaine 1 : du 4 au 8 juillet. 1 module de 30h à choisir parmi :

- **Méthodologie du français sur objectifs spécifiques (FOS)**
- **Méthodologie du français langue professionnelle (FLP)**
- **Méthodologie du français sur objectifs universitaires (FOU)**

Semaine 2 : du 11 au 15 juillet. 1 module de 30h à choisir parmi :

- **Sélectionner, analyser et didactiser des documents authentiques**
- **Intégrer les TICE dans une formation**
- **L'interculturel en milieu professionnel**

Semaine 3 : du 18 au 22 juillet

Enseigner le français scientifique et technique

CIEP : Université d'été BELC – *Les métiers du français dans le monde*

Les huit modules s'intéressant au français enseigné à des non-spécialistes sont pour la moitié d'entre eux explicitement associés au FOS de par leur titre. Deux modules visent la réponse « à une demande de formation en FOS », un module développe une technique de classe (la simulation globale), le dernier de ces quatre modules axe ses contenus sur la didactisation de « documents authentiques pour le FOS ». Les deux modules « construire/élaborer un module de formation » (en français du tourisme et de l'hôtellerie/en français des affaires) développent eux aussi une approche FOS, malgré un titre par domaine professionnel et non par métier ou secteur professionnel. Ces six modules proposent aux enseignants d'acquérir ou développer des compétences professionnelles, comme les intitulés (tous formulés à l'infinitif) le soulignent ; ceux-ci font référence à des tâches professionnelles accomplies par les enseignants de FLE, divisées en « micro-tâches » dans le descriptif des modules²⁵³, ce qui explique le volume horaire réduit de chacun de ces modules.

²⁵³ Par exemple pour le module « Didactiser des documents authentiques pour le FOS » : proposer des critères de sélection de documents authentiques pour le FOS, identifier les ressources disponibles, se créer un répertoire de ressources en ligne (séances 3 et 4).

Les deux derniers modules sont plus généraux : celui de première quinzaine (« enseigner le français à l'université ») vise l'acquisition de techniques universitaires par les enseignants ; celui de deuxième quinzaine (« enseigner le français à l'université : des pratiques adaptées au public ») propose des outils transversaux pour l'élaboration de programmes de français pour différents contextes universitaires, jusqu'à la didactisation d'un document authentique. Notons que si l'approche correspond à celle du FOU (c'est-à-dire du FOS selon Mangiante et Parpette, 2011), le public visé est beaucoup plus large puisque les enseignants peuvent se trouver en situation homo- ou hétéroglotte, d'enseignement *en* français ou *du* français, avec des publics de spécialistes du français (futurs enseignants de français) ou non, visant une maîtrise mono- ou plurilingue du français. Le rôle du formateur de formateurs pour ce module est alors de co-piloter des projets très variés à partir d'outils communs et modulables.

Les termes choisis par le CIEP pour son offre de modules à l'université d'été *BELC* sont donc très homogènes, pour les publics d'apprenants non spécialistes du français : seul le terme de FOS est utilisé pour les huit modules de 2011. Deux modules sont logiquement associés au « FOU », bien que le public concerné soit plus large que celui défini par Mangiante et Parpette. La quasi-totalité des intervenants intègre des éléments relevant également du FLP dans leur approche²⁵⁴, notamment la systématisation d'une analyse par métier, basée sur les tâches professionnelles à accomplir en français, la prise en compte du dispositif de travail (chaînage de métiers, interlocuteurs, multicanalité des échanges, etc.), dans une perspective actionnelle, « on dit pour faire ».

A l'issue de cette analyse rapide de la place accordée à la formation continue d'enseignants de français ayant un public de « non spécialistes » et des termes utilisés dans l'offre de formation de l'université d'été de la CCIP et l'université *BELC* du CIEP, on peut affirmer que :

- la CCIP se concentre davantage, du fait de son lien historique avec les entreprises et de son effectif plus réduit, sur la formation continue des enseignants ayant des publics adultes étudiants ou professionnels (ou choisissant des cours de français dans un domaine professionnel). Cela la conduit à mêler plusieurs approches théoriques et méthodologiques parfois en contradiction²⁵⁵ (du français de spécialité au FLP, du

²⁵⁴ Cf. annexes 20 et 21, les descriptifs détaillés des modules « Répondre à une demande de formation en FOS (1) », « Construire un module de formation : un exemple en français des affaires » (animés par Adriana Davanture).

²⁵⁵ Cf. Chapitre 3 « Positionnement épistémologique ».

domaine de spécialité à l'intégration d'une approche par métier), mais aussi à intégrer les avancées théoriques les plus récentes (en l'occurrence le FLP).

- Le CIEP ne vise pas uniquement les enseignants ayant un public de professionnels dans son offre de formation lors de l'université d'été *BELC*, d'où une proportion moins grande de modules strictement dans ce domaine et une approche plus transversale par compétences professionnelles des enseignants. L'unique terme associé à l'enseignement à un public de « non spécialistes » adultes est celui de FOS. Celui de FOU est implicite dans l'intitulé des modules « Enseigner à l'université », considérant, avec Mangiante et Parpette (2011 b : 22), que « le FOU, c'est du FOS qui s'applique à la problématique d'un public spécifique, en l'occurrence [...] le public universitaire ». Le champ du FLP est apparemment absent mais le descriptif détaillé des programmes permet de montrer l'intégration croissante par les formateurs des apports de ces recherches dans les modules intitulés « FOS » ou s'intéressant à un secteur professionnel.
- Les deux établissements optent pour des approches comparables mais qui divergent sur le découpage des contenus des modules : la DRI/E-CCIP vise l'acquisition de compétences globales (« enseigner le français scientifique et technique »), le CIEP propose des modules correspondant à des tâches ou micro-tâches professionnelles, supposément complémentaires des compétences des enseignants en formation continue.

Dans le cadre de cette recherche, il s'agissait d'observer dans quelle mesure des organismes de formation de formateurs intègrent les avancées didactiques, au travers de deux établissements-références où nous avons eu l'occasion de travailler plusieurs mois, et pour des offres de formations comparables (les universités d'été 2011). Après cette analyse préliminaire, nous verrons quelles propositions didactiques peuvent être faites pour intégrer à la formation des enseignants les apports de la recherche en didactique du français pour les « non spécialistes » adultes. Il nous semble en effet que l'objectif final de la recherche en didactique n'est pas la validation par sa propre expérimentation au sein de sa classe, mais la conception d'outils transposables dans différents contextes d'enseignement, par différents enseignants.

8.2. Propositions didactiques pour la formation de formateurs

Cette transposition à d'autres terrains en termes de concepts et d'outils s'ancre selon nous autour des principes d'évolutivité et de transposition à différents contextes d'enseignement, de convergences des approches disciplinaires, de décentration culturelle, de mutualisation et d'autonomisation.

8.2.1. Evolutivité et transposition

Des outils basés sur les avancées théoriques

L'une des principales attentes des enseignants choisissant de suivre une formation continue est de faire évoluer leurs pratiques (selon 14 stagiaires sur 21 dans le questionnaire initial du module « Didactiser des documents authentiques pour le FOS », Université d'été *BELC*). Il est donc indispensable de partir du fait que les enseignants ont des habitudes de travail pré-existantes, d'intégrer des éléments théoriques et méthodologiques nouveaux sans faire un cours magistral : il s'agit d'une formation continue et non pas initiale. Ces apports théoriques nécessaires à l'évolution des pratiques ne peuvent de plus être présentés que sous forme d'outils méthodologiques et pratiques : l'utilisation doit pouvoir en être immédiate, relativement simple, et surtout efficace et pertinente.

Des outils-cadres et évolutifs

La pertinence de ces outils nous paraît n'être vérifiable que dans la mesure où, bien que conçus pour un contexte d'enseignement/apprentissage spécifique (en l'occurrence l'IFP-School), ils sont adaptables et font leurs preuves dans des contextes comparables.

Dès lors ces outils sont présentés aux enseignants en formation continue comme des options et non comme des normes. Ceci se justifie, tout comme pour un cours de FOS ou de FLP, par l'indispensable répartition des compétences : le formateur est spécialiste de la didactique des langues et de certains contextes d'enseignement, les enseignants du groupe sont spécialistes de leur contexte, connaissent le système éducatif dans lequel ils interviennent et leurs élèves, ont des représentations sur ceux-ci, leur rôle d'enseignant, le français, etc. Les supports de formation vont alors permettre de tester des outils, le rôle du formateur sera de faciliter l'autonomisation des enseignants en leur proposant des pistes pour faire évoluer les outils en fonction de leur contexte. Il s'agit de développer des compétences professionnelles, grâce à la transposition à différents contextes, et non de fossiliser des options retenues par le formateur, quelles que soient par ailleurs sa compétence ou ses connaissances théoriques.

Il en va de même pour la terminologie choisie. L'un des objectifs d'une formation continue de formateurs peut être de favoriser les échanges entre enseignants d'une même équipe (ou non) en déterminant collectivement un « langage » commun mais pas d'alimenter des débats terminologiques de « chapelles ». Il nous semble que dans la mesure où les termes sont en continuelle évolution et où la polysémie alimente des recherches d'experts en didactique, la problématique des enseignants ne réside pas en cela. Ainsi, la fiche pédagogique que nous avons proposée²⁵⁶ en tant que formatrice dans le module « Didactiser des documents authentiques pour le FOS » (BELC) a été modifiée à plusieurs reprises pour en rendre l'utilisation plus aisée, et est présentée dans un format qui permet les modifications par les stagiaires. Les rubriques initialement baptisées « *compétences* communicatives / socio- et interculturelles / linguistiques » ont évolué en « *objectifs* communicatifs / pragmatiques / socio- et interculturels / linguistiques », et enfin en « *contenus* communicatifs et pragmatiques / socio- et interculturels / méthodologiques / linguistiques ». L'objectif était de remédier aux incompréhensions des groupes précédents, en axant davantage sur les *contenus* pour mieux intégrer les apports de l'analyse pré-pédagogique menée préalablement et favoriser ainsi la conception d'activités en rapport avec les caractéristiques propres au document analysé. D'autre part, la rubrique « contenus méthodologiques » a été créée pour renforcer le regard des enseignants sur la dimension *pragmatique* (terme peu transparent pour les stagiaires que nous avons eu l'occasion de former), mais ne semble plus utile avec le choix de « contenus ». La dernière évolution de la fiche pédagogique a été de maintenir le choix du terme « contenus » et de remplacer la rubrique « contenus méthodologiques » par « contenus pragmatiques ».

Extrait de fiche pédagogique proposée²⁵⁷

Public	
Tâche	
Thème	
Contenus communicatifs	
Contenus socio et interculturels	
Contenus pragmatiques	
Contenus linguistiques	

²⁵⁶ Cf annexe 22.

²⁵⁷ *Idem*, CIEP, Université d'été BELC 2011 (formatrice Sandrine Courchinoux).

Cette évolutivité des termes se manifeste dans notre exemple par la modification de la fiche pédagogique proposée. Cependant des modifications sont également apportées par les enseignants formés et intégrées dans leurs fiches pédagogiques, comme pour cet extrait de fiche réalisée par des enseignants du module « Enseigner à l’université : des pratiques adaptées au public » (Université d’été *BELC* 2011). Les stagiaires reprennent l’association « contenus communicatifs/pragmatiques » et incluent une rubrique « contenus disciplinaires », puisque le cours est destiné à des futurs enseignants de français se formant à la littérature *en* français.

Extrait de la fiche pédagogique « L’image surréaliste »²⁵⁸

Contenus	
Contenus disciplinaires	- Savoirs littéraires (histoire littéraire du XXe, mouvements, grands auteurs). - Savoirs théoriques (écoles critiques et théorie de la littérature).
Contenus socio et interculturels	- Savoirs socio-historiques, contextualisations, etc. (mettre en rapport la littérature française avec la littérature du pays où on enseigne la littérature française, par exemple)
Contenus communicatifs/pragmatiques	- Lire / analyser un texte - Savoir formuler une problématique d’ordre littéraire (mise en œuvre des acquis).
Contenus méthodologiques	- Méthodologie élémentaire de l’exposé oral (structure). - Mener une recherche : ressources documentaires, bibliothèque, bases de données, internet, films, etc. [Initiation à la recherche dans la perspective du mémoire de M2]. - Rappel / réactivation : méthodologie de la dissertation (types de plan : analytique, dialectique, thématique ; introduction et conclusion). - Spécificités de l’écriture académique (établir une bibliographie, notes de bas de page, travail de la citation). Articulateurs spécifiques ? Structure discursive ?
Contenus linguistiques	- problématiser, expliquer, argumenter... - utilisation de la langue au niveau B2-C1
Evaluation du cours	- Exposé oral en binôme, en situation de classe (1/3) - Examen écrit en deux étapes (7ème semaine et 14ème semaine), puis oral individuel (2/3)

Des outils de référence transposables

Il nous semble donc que le rôle du formateur est de proposer des outils de référence et ancrés dans un courant théorique identifiable, tout en permettant l’évolution et la réadaptation, entre autres au travers des modifications terminologiques nécessaires à leur bonne compréhension. Tout l’intérêt est d’illustrer la convergence des didactiques du français. Ainsi, deux stagiaires en contextes sociolinguistiques relevant du français langue seconde (Djibouti et Maroc), et

²⁵⁸ A destination d’étudiants en langue et littérature françaises, de niveau Master 1, élaborée par un groupe de stagiaires du module « Enseigner à l’université : des pratiques adaptées au public », CIEP, Université d’été *BELC* 2011 (formatrice Sandrine Courchinoux).

habitué à élaborer des cours de français à partir de contenus exclusivement littéraires, ont trouvé toute leur place dans le groupe du module « Didactiser des documents authentiques pour le FLE » en voyant l'intérêt d'une analyse pré-pédagogique pour leurs publics et du regard du FLE sur leur discipline. De même, l'ouverture à certains apports du FLP dans les modules du *BELC* a permis aux stagiaires de comprendre l'utilité d'une analyse centrée sur le métier pour élargir la démarche FOS correspondant à l'intitulé des modules (« Didactiser des documents authentiques pour le FOS » ou « Répondre à une demande de formation en FOS », par exemple). Cet intérêt transparait dans les orientations choisies par les stagiaires pour la conception de leurs fiches pédagogiques : toutes adoptent une approche par métier et intègrent la notion de tâches professionnelles.

8.2.2. Analyse des contextes et interdidacticité, vers une décentration culturelle

Analyse du contexte d'enseignement

Notre travail de recherche se fonde sur une analyse du contexte institutionnel mais également des représentations (part subjective) et connaissances (part objective) des enseignants. Toute réflexion didactique part d'une analyse des contextes d'enseignement/apprentissage, et, selon nous, des pratiques des enseignants. Les pratiques pédagogiques de référence pour les enseignants et l'institution, les moyens matériels, le nombre d'apprenants, le profil et le statut des enseignants, leurs formations initiales, leurs représentations sur la langue, l'enseignement, l'apprentissage, en l'occurrence sur les sciences et techniques (ici dans le domaine du pétrole), les ingénieurs, etc. participent à la définition des contenus de la formation. Cette démarche permet de prendre en compte une diversité de pratiques, seule méthode garante d'une approche ouverte, et non ethnocentrée, ni manifestement associée à une politique linguistique propre au pays du formateur. Elle est donc à associer ou à mener en amont de l'analyse des besoins et de la transposition des demandes exprimées dans le cahier des charges des commanditaires d'une formation de formateurs.

Cette analyse est un premier outil de décentration des enseignants de leur contexte propre. Une utilisation d'apports de la sociolinguistique pour élaborer une grille d'analyse des contextes d'enseignement peut ainsi être proposée en début de formation. Elle permet aux enseignants (et au formateur) de prendre conscience de la diversité des contextes et de circonscrire les besoins généraux des apprenants de chacun de ces contextes. Nous proposons dans ce cadre la grille présentée ci-dessous :

« Définir des contextes universitaires »²⁵⁹

Contexte	<input type="radio"/> Contexte homoglotte	<input type="radio"/> Contexte hétéroglotte	<input type="radio"/> Contexte plurilingue
Profil des étudiants formés	<input type="radio"/> Futurs enseignants de français	<input type="radio"/> Suivent leurs études en français	<input type="radio"/> Suivent leurs études dans une autre langue
Format du cours de français	<input type="radio"/> Cours obligatoire	<input type="radio"/> Cours facultatif	
Statut du français dans le pays	<input type="radio"/> FLM	<input type="radio"/> FLS	<input type="radio"/> FLE
Statut du français au niveau régional	<input type="radio"/> Présent	<input type="radio"/> Inexistant	
Contenus du cours de français	<input type="radio"/> FLE	<input type="radio"/> FLS	<input type="radio"/> littérature
Degré de professionnalisation des étudiants	<input type="radio"/> Etudes théoriques	<input type="radio"/> Etudes en alternance ou apprentissage	
Opportunités d'échanges universitaires	<input type="radio"/> oui	<input type="radio"/> non	
Débouchés professionnels	<input type="radio"/> Echanges professionnels en français	<input type="radio"/> Echanges plurilingues dont le français	<input type="radio"/> Echanges en langue maternelle

Bilan et remarques :

²⁵⁹ Analyse des contextes d'enseignement représentés par les enseignants du groupe de formation – module « Enseigner à l'université : des pratiques adaptées au public », CIEP, Université d'été *BELC* 2011 (formatrice : Sandrine Courchinoux).

Analyse des contextes universitaires (ou professionnels)

Dans un deuxième temps, il s'agira d'analyser les contextes dans lesquels évoluent les apprenants (en l'occurrence des étudiants), de manière à limiter le risque que les représentations propres aux enseignants de français (sur leur rôle, la langue, la spécialisation des apprenants, etc.) ne pré-déterminent les contenus des modules de français conçus. L'objectif de cette analyse du contexte est de positionner rapidement les objectifs que peuvent avoir les programmes de modules, du fait des tâches que sont effectivement amenés à accomplir les étudiants, et non de potentiels pré-supposés, biaisés par des représentations.

Pour nous, cette analyse alimente et structure la nécessaire analyse des besoins préconisée pour l'enseignement du français à des spécialistes d'autres disciplines. Elle permet également d'axer l'analyse sur des tâches et des situations de communication à identifier, avant d'arriver à des contenus communicatifs, et donc de les contextualiser.

« Etude de cas »²⁶⁰

Une école d'ingénieurs française recrute chaque année 30% d'étudiants non-francophones. Tous sont titulaires d'un master dans leur domaine et viennent réaliser un *master of science* en France dans le domaine du pétrole (différentes spécialisations : de la géologie à la motorisation). L'école offre six semaines de stage intensif de français avant la rentrée.

Caractéristiques du public :

- Ils sont parrainés par une entreprise, leur scolarité se déroule en alternance dans cette entreprise ;
- Ils ont déjà travaillé ;
- Ils sont regroupés par niveau du *CECRL* pour leur cours de français, certains sont débutants ;
- Les débutants suivront 180h de français sur 6 semaines, dont 40h de « français scientifique et technique ».

Situations de communication en français (orales et écrites)	Documents utilisés ou conçus	Interlocuteurs	Sources d'information (pour l'enseignant de français)

Objectifs de la formation

--

²⁶⁰ Module « Enseigner à l'université : des pratiques adaptées au public », CIEP, Université d'été *BELC* 2011 (formatrice : Sandrine Courchinoux).

Ce tableau reprend une étude de cas (inspirée de notre terrain de recherche), mais la grille peut être complétée pour chacun des contextes d'enseignement représentés dans le groupe de formation. Il s'agit en tous cas d'un préalable vers une approche par tâches académiques (adaptables pour les tâches professionnelles) favorisant une « décentration » des référents habituels des enseignants.

Ouverture aux autres cultures didactiques et professionnelles

Nous avons déjà évoqué le rapprochement interdidactique pour la formation de formateurs. Dans des cours de français pour des publics « spécifiques », comme ceux destinés à des adultes qui étudient ou travaillent dans des domaines scientifiques et techniques, il semble que les didactiques du français langue seconde et du français langue étrangère gagnent à converger. Les supports de cours ne peuvent se limiter à illustrer des actes de parole (ce que nous avons appelé précédemment des documents « prétextes »), mais doivent servir à la réalisation de tâches professionnelles ou académiques (en l'occurrence).

Dès lors le rapprochement avec la didactique du français langue maternelle, les techniques dites « d'expression », la méthodologie universitaire, les pratiques professionnelles, la communication semble naturel. Les problématiques des apprenants adultes non-francophones ayant à étudier ou travailler en français sont les mêmes, ou très proches de celles de francophones s'intégrant dans un système universitaire (entrée à l'université) ou dans une entreprise (jeunes diplômés). En prenant ces exemples, on constate combien il serait inadéquat de former ces publics francophones à l'acquisition de compétences strictement linguistiques ou langagières. Par analogie, on réalise à quel point une décentration vers d'autres disciplines (ethnologie et sociologie, pour notre terrain de recherche) est indispensable à la conception d'une formation adaptée à des publics d'apprenants non-francophones ou francophones, adultes, professionnels ou en cours de professionnalisation. Les démarches relevant du Français langue professionnelle prennent en compte ces rapprochements interdidactiques et interdisciplinaires, et, ainsi que nous l'avons vu, ceux-ci ont naturellement été faits par les responsables de l'IFP-School pour l'intégration de cette recherche.

Il nous semble ainsi essentiel de valoriser ces rapprochements possibles au cours des formations de formateurs également, et de proposer des outils ou supports qui ne relèvent pas

seulement du FLE. L'objectif est de proposer une décentration culturelle aux enseignants de français, de leur montrer comment une formation initiale, un système éducatif peuvent nous conduire à raisonner à partir de filtres.

L'initiation au champ disciplinaire et au secteur professionnel associé constitue alors un atout dans la mesure où des composantes culturelles sont en jeu, pour les enseignants comme pour les apprenants. Il peut s'agir d'éléments relevant de la culture éducative ou professionnelle (en contexte homoglotte ou si les étudiants ont ensuite l'opportunité de se rendre dans un pays francophone), propres à la culture de l'établissement dans lequel ils étudient, ou encore à la (aux) discipline(s) étudiée(s). Cela correspond à une véritable compétence professionnelle interdisciplinaire de l'enseignant de français, à développer, dans la mesure où ce champ disciplinaire ne lui est pas familier initialement. Il a à se placer en « ethnologue » des cultures éducatives, disciplinaires et éventuellement professionnelles. Dans ce dernier cadre, par exemple, on peut citer les travaux de Philippe d'Iribarne, comme *La logique de l'honneur*²⁶¹. L'auteur démontre à quel point l'Histoire et les traditions nationales rendent spécifiques, au sein d'une entreprise (dans un pays), l'organisation, le rapport à la technique, la conception du travail en équipe, les règles, les procédures professionnelles. Pour la culture de l'établissement, on peut évoquer l'essentielle prise en compte des rapports hiérarchiques qui lient les différents acteurs : élèves, enseignants, administration, etc., qui déterminent nécessairement les discours produits.

Une sensibilisation à ces cultures permet d'éviter une tendance naturelle à l'« ethnocentrisme disciplinaire » qui consisterait, par exemple, à proposer uniquement un texte argumentatif littéraire pour travailler la démonstration scientifique en classe. L'objectif pour l'enseignant est de passer du « candide » à l'« initié » – sans pour autant devenir « expert » – en acquérant des logiques et dynamiques propres à la fois à une société et au contexte d'enseignement d'une discipline en français, pour passer de l'enseignement du français dans sa classe, à l'enseignement en français, dans les cours disciplinaires des élèves, en leur permettant de faire un lien entre disciplines.

Il en va de même pour des enseignants travaillant avec des publics professionnels. Le fait d'avoir à contribuer à la capacité d'exercice d'une profession en français ou partiellement en français implique une « initiation » de l'enseignant aux logiques et dynamiques propres à cette profession et un dépassement de ses propres logiques professionnelles et éducatives,

²⁶¹ D'Iribarne (1989).

c'est-à-dire une décentration culturelle. Les sitographies Métier (présentées ci-après) et la démarche de conception d'une formation de français à partir de référentiels Métier (de tâches professionnelles) en sont un moyen, puisque les sources d'information sont strictement professionnelles. Appliquée aux contextes universitaires, de tels référentiels permettent de concevoir des modules de français à partir des tâches académiques situées, réalisées en français, associées aux documents conçus ou consultés, aux discours produits ou écoutés et aux interlocuteurs clé.

Ouverture à la didactique du français langue étrangère

Les enseignants de FLE pour les non spécialistes des langues ayant à étudier ou travailler en français peuvent donc tirer profit de formations continues faisant une place aux autres disciplines et didactiques. Inversement, en fonction des politiques linguistiques et éducatives des pays²⁶², des enseignants d'autres disciplines bénéficient parfois de formations intégrant la didactique des langues, notamment dans le cadre des sections bilingues, et des institutions telles que le CIEP proposent des formations conjointes comme pour le séminaire bilingue de mars 2010 « Enseigner la physique et la chimie en français ».

Ces formations mettent généralement plus ou moins en avant l'un de ces axes :

- identifier la composante linguistique de la discipline, du domaine professionnel

Il s'agit alors de permettre aux enseignants des disciplines concernées de prendre conscience de la part linguistique contenue dans leur cours et attendue dans les productions des élèves. Il n'est en effet pas certain qu'un enseignant puisse lister les contenus linguistiques propres à un discours disciplinaire : bien qu'il les maîtrise, il ne sera pas nécessairement conscient qu'il s'agit de mobiliser des contenus linguistiques. Il semble bien que cette prise de conscience des enseignants de disciplines « non linguistiques » soit décisive pour pouvoir adopter une approche tenant compte de la composante langagière de la communication dans leur champ disciplinaire. C'est seulement à cette condition qu'il leur sera possible d'intégrer dans leurs cours ces éléments langagiers, en tant qu'arrière-plan à garder à l'esprit, puisqu'il correspond à l'outil que leurs élèves ont à développer pour acquérir les contenus disciplinaires de leur cours.

²⁶² Citons par exemple la formation « Français des disciplines non linguistiques. Disciplines scientifiques et techniques », qui s'est déroulée à Riyad (Arabie Saoudite) 24-26 mai 2010 (CIEP, experte associée : Sandrine Courchinoux). Cette formation visait des enseignants de disciplines scientifiques et techniques, exerçant dans des établissements saoudiens privés à programmes français (hors sections bilingues).

- s'initier au domaine « spécialisé » qu'est la didactique des langues

Une formation continue d'enseignants de disciplines « non linguistiques » assurée par un didacticien des langues peut également intégrer des éléments nécessaires pour s'« initier » (sans devenir experts) à ce domaine dans lequel ils ne sont pas spécialistes. On peut citer sans être exhaustive la capacité à analyser les erreurs, à concevoir une progression non exclusivement disciplinaire au sein d'un cours, à animer un groupe de non-francophones, à prendre en compte leur manque de maîtrise de la langue (par exemple reformuler, noter les mots clé au tableau, etc.), diversifier les entrées dans les documents, resserrer le lien tâches-contenus. Il n'est ainsi pas évident pour un enseignant de discipline de prendre conscience qu'un élève qui dit « et voilà » pour conclure une synthèse de document fait une erreur de contexte, de registre de langue, mais pas une « faute de français ». La remédiation à mettre en place n'est donc pas nécessairement un cours de français, mais un travail sur la méthodologie et les contenus langagiers propres à un discours spécifique et contextualisé.

- prendre en compte la composante culturelle

Tout comme les enseignants de français, les enseignants de disciplines « non linguistiques » sont porteurs, en tant que spécialistes de leur domaine, de la culture de cette discipline et de la culture disciplinaire du pays dans lequel ils ont étudié. Ils interviennent de plus dans un (autre) pays et une institution. Prendre en compte que leur enseignement est marqué par ces cultures constitue une étape vers une démarche d'enseignement décentrée et interdisciplinaire, voire interculturelle.

- exploiter l'alternance codique

Enfin, l'enseignement des disciplines non linguistiques peut se faire « à la française » ou non en fonction du contexte et des objectifs des étudiants, il peut également se faire uniquement en français ou en variant les langues. Dans ce dernier cas, une formation des enseignants de disciplines « non linguistiques » à l'alternance codique peut leur permettre d'utiliser de façon constructive la co-présence de plusieurs langues dans l'environnement des élèves. Nous ne développerons pas davantage cette dimension, qui ne se justifie pas pour cette recherche, mais on peut citer avec Mariella Causa (2009) les objectifs de défamiliarisation (créer une distance entre le langage quotidien et le langage disciplinaire), d'éclairage réciproque (effet explicatif), d'enrichissement réciproque.

Le champ de la formation continue d'enseignants de disciplines non linguistiques est vaste et ouvert, les contextes d'enseignement sont multiples. La conception d'une formation n'est donc jamais prédéfinie, mais se construit en relation avec les demandeurs et les bénéficiaires de la formation, en visant le développement d'outils transversaux adaptés et l'autonomisation des enseignants. L'objectif de telles formations, complémentaires à des formations initiales, est de rapprocher des interlocuteurs naturels dans les contextes universitaires (ou scolaires), pour les inciter à collaborer dans le cadre de projets interdisciplinaires et éventuellement interinstitutionnels.

C'est en réalisant qu'une démonstration, par exemple, n'est pas seulement mathématique, mais aussi linguistique, culturelle, pragmatique, située, etc. qu'il sera possible de décloisonner des domaines de spécialisation pour passer de l'enseignement du français à l'enseignement en français en contextes universitaires²⁶³.

8.2.3. Maîtrise des ressources numériques et mutualisation

Lors des formations que nous avons assurées pour des publics d'enseignants de français à des non spécialistes des langues, nous avons pu mesurer l'importance de la maîtrise, même basique, des outils informatiques.

Ressources numériques

D'une part, il nous paraît important de pouvoir accéder aux ressources numériques en phase de conception de modules de français pour des spécialistes d'autres disciplines (ou des professionnels). Cela permet de mener une recherche d'informations conséquente (contextes, métiers, etc.) et de remédier en partie à l'une des difficultés de conception de cours de français pour des non spécialistes des langues : la collecte de données (« en partie » car cette source d'informations n'est jamais suffisante, comme nous l'avons montré). Bien entendu dans certains pays, les enseignants ne disposent pas d'internet ou sont confrontés à des limitations d'accès au web, toutefois il est possible de présenter des outils tels que le *podcasting* (téléchargement légal de vidéos et sons) ou des sites permettant d'élaborer sa propre base de données, comme *deezer* pour la musique ou *diigo* pour le référencement d'articles par thématiques.

²⁶³ Nous renvoyons à ce sujet au colloque tenu à Damas (Syrie) du 3 au 5 novembre 2010 « De l'enseignement du français à l'enseignement *en* français en contexte universitaire ».

Mutualisation

D'autre part, il existe des outils informatiques facilitant la mutualisation des documents comme *Google documents* pour la conception collaborative de documents (plusieurs concepteurs travaillent simultanément sur un même document) et leur mise à disposition (chaque production finalisée pourra être rendue accessible aux lecteurs ou correcteurs choisis par les concepteurs). Certains organisateurs de formations incluent dans leur programme une initiation à cet outil, comme pour cette formation proposée en octobre 2011 Torun (Pologne) :

Extrait du programme « Atelier FOS »²⁶⁴

Séance 2 : Etudes de cas et élaboration de mini-référentiels de tâches
Séance 3 : Initiation à Google docs
Séance 4 : Découverte des sites de ressources en ligne Elaboration de sitographies
Séance 5 : Sélection de documents authentiques

Le CIEP propose pour sa part une plateforme numérique (*Ning*, le « Réseau BELC ») permettant aux stagiaires du *BELC* de consulter à distance les supports de formation, de « poster » leurs productions, d'échanger des commentaires.

Ces sites collaboratifs et possibilités de création de réseaux entre enseignants (et formateurs) sont, entre autres, une solution à la problématique de l'isolement des enseignants amenés à intervenir pour des cours adressés à des spécialistes d'autres disciplines ou des professionnels. Partant du principe qu'on ne travaille que rarement avec un seul public dans le domaine du FLE (FOS, FLP), la mise en commun d'outils et de supports de cours élaborés par les stagiaires (grilles d'analyse de contexte, sitographies, fiches pédagogiques) ne peut que servir une autonomisation des enseignants et un décloisonnement des pratiques de classes. En effet, les produits « finis » de la formation, sont alors des illustrations multiples de l'utilisation d'outils au moins partiellement communs. Les sitographies peuvent ainsi servir d'« itinéraire » pour « entrer » dans un métier (comme nous le proposons dans l'extrait de « sitographie Métier »).

Puis les stagiaires conçoivent une sitographie adaptée au métier de leurs apprenants et la mutualisent.

²⁶⁴ Conçu pour l'ambassade de France en Pologne, 23-26 octobre 2011 (formatrice : Sandrine Courchinoux).

Sitographie Métier²⁶⁵

Se renseigner sur les métiers
<p>Vidéos http://www.lesmetiers.net/orientation/c_18492/videos-metiers http://webtv.pole-emploi.fr/ http://www.metiers.info/information-description-metiers.htm http://www.jobteaser.com/fr/metiers</p> <p>- accès restreint http://www.lecanaldesmetiers.tv/ (pour certaines vidéos)</p> <p>Informations diverses http://www.onisep.fr/Decouvrir-les-metiers http://www.cidj.com/DesktopRubrique.aspx?tabid=583 http://infos.emploipublic.fr/category/metiers/ http://www.nadoz.org/RechercheMetiers.aspx</p>

Sitographie Métier – Agent immobilier²⁶⁶

Définir le public	Sa formation	Bac PRO/BTS action commerciale/vente
	Ses tâches professionnelles	Identifier le marché (ce qui est à vendre/à acheter) Conseiller Présenter/décrire Convaincre
	Ses interlocuteurs	<ul style="list-style-type: none"> • Les propriétaires : vendeurs ou loueur • Les acheteurs/ les locataires • Les notaires/Le cadastre • D'autres agences immobilières • Publicité médias
	Documents types	<ul style="list-style-type: none"> • Fiche produit : http://www.century21.fr/annonces/achat-appartement-ancien/cp-92310/s-0-/st-0-/b-0-/p-3/page-1/ • Correspondance commerciale multiple : Refus de prêt : http://droit-finances.commentcamarche.net/faq/63-modele-de-lettre-immobilier-refus-de-pret Location : http://droit-finances.commentcamarche.net/faq/location-218 • Procuration • Actes de vente/promesse de vente http://droit-finances.commentcamarche.net/contents/immobilier-acheter-logement/a30-avant-contrat-les-precautions-a-prendre.php3 • Fiche publicitaire • Document comptable
S'initier au secteur	Sites de référence	http://www.nadoz.org/FicheSecteur.aspx?GfeId=15&choixPage=8 http://www.nadoz.org/FicheMetier.aspx?MetierId=1185 http://www.appelimmo.fr/Info-Actualites http://www.youtube.com/watch?v=w90mTQkLDWc
	Sites d'entreprises francophones	http://www.century21.fr/ http://www.orpi.com/

²⁶⁵ Proposée dans le cadre du module « Elaborer des programmes de FOS », BELC, hiver 2011 (formatrice : Sandrine Courchinoux).

²⁶⁶ Elaborée par un groupe de stagiaires, CIEP, BELC, hiver 2011, module « Elaborer des programmes de FOS » (formatrice : Sandrine Courchinoux).

On voit bien l'intérêt de la mise en ligne sur un site collaboratif de ce type de document : celui-ci peut servir de point de départ à une recherche sur ce métier, être amélioré, complété, commenté, mis à jour, etc. et permet à des enseignants ayant à former en français ce public de se référer à des travaux antérieurs.

La maîtrise de quelques outils informatiques nous paraît donc faire partie intégrante des compétences professionnelles essentielles pour un enseignant de français à des publics « spécifiques ». Ce domaine ne dispose que de très peu de manuels, notamment du fait de la diversité de ces publics d'apprenants, et les spécialisations des apprenants sont multiples et souvent méconnues des enseignants de français²⁶⁷. Il nous semble donc que ces bases de données de référence et évolutives sont un outil essentiel pour ne pas indéfiniment repartir de zéro et pour rompre quelque peu « l'isolement » souvent évoqué par ces enseignants.

8.2.4. Autonomisation des enseignants

Les formations continues étant de courte durée, le formateur se doit enfin de viser l'autonomisation des participants. Comme dans un module de FOS ou de FLP, les objectifs du formateur sont l'acquisition de compétences et de savoir-faire, permettant une utilisation et un approfondissement en autonomie²⁶⁸.

Dans cette optique, les différentes étapes de ces formations d'enseignants ayant un public de non spécialistes du français pourraient, selon nous, se présenter ainsi :

- une pratique collective et décentrée, des études de cas : décentration culturelle, phase de découverte et de manipulation encadrée de nouveaux outils théoriques ;
- une application contextualisée : retour au contexte d'enseignement du participant, réemploi guidé, conception de projets personnalisés en sous-groupes et en semi-autonomie, validation et évolution des outils proposés ;
- un panorama de pratiques : présentation collective des différents projets, ouverture à d'autres contextes d'enseignement, décentration objective ;
- un faisceau d'évaluations des projets : évaluation cadre (formateur), évaluation par les pairs (grille d'évaluation individuelle pour chaque projet), questions et évaluation orale collective. Ces évaluations croisées, collectives, personnelles et dynamiques sont convergentes, elles visent l'autonomisation, et le regard critique et constructif des

²⁶⁷ Cf. Chapitre 3 – Positionnement épistémologique.

²⁶⁸ Pour faire un parallèle avec les formations de français destinées aux publics « spécifiques ».

enseignants sur leurs pratiques et celles des autres. Il est important que ces évaluations ne soient pas associées à une évaluation des « progrès » de l'enseignant par son institution, faussant la dynamique de formation.

C'est donc à la fois en termes de démarche et de contenus que le formateur peut favoriser l'autonomisation des enseignants. Il s'agit d'un équilibre à négocier pour chaque formation entre l'envie des enseignants de vouloir faire évoluer leurs pratiques, de se rassurer sur leurs connaissances, d'être guidés, mais autonomes à l'issue de la formation.

Le domaine de la formation des enseignants de FLE est largement pris en charge par des institutions, telles que la CCIP et le CIEP. De façon concurrente et complémentaire, ces deux institutions se réapproprient les avancées théoriques de la didactique du FLE et les choix des gouvernements en matière de politique éducative et de diffusion de la langue française. Les orientations en matière de bilinguisme, d'enseignement scolaire et universitaire, d'exercice des professions, partiellement ou intégralement en français, ne sont bien évidemment pas seulement didactiques. Dès lors, il nous semble que les universitaires n'ont pas qu'une place de chercheurs, mais se doivent de s'engager en termes de formation de formateurs pour valoriser les avancées théoriques qui permettent d'ouvrir des horizons nouveaux pour l'enseignement du français. Il s'agit en réalité de choisir de placer au premier plan des orientations en matière d'éducation et de diffusion du français, éventuellement nourries par des éléments didactiques, ou des avancées didactiques contribuant parfois à ces choix politiques.

Pour notre part, nous pensons que l'objectif n'est pas seulement de former des apprenants qui utilisent une langue à des fins universitaires ou professionnelles, mais des individus plurilingues qui souhaitent étudier ou travailler en français.

Les outils et contenus de formation présentés dans cette partie proposent une transposition possible des avancées de la didactique du français enseigné à des publics « spécifiques ». Cette transposition s'effectue selon nous prioritairement dans le champ de la formation de formateurs car elle permet de vérifier la pertinence et de réorienter des travaux de recherche basés sur un contexte d'enseignement spécifique en favorisant aussi la décentration culturelle du chercheur/formateur.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi de nous concentrer sur l'analyse des contextes d'enseignement et d'apprentissage, l'évolutivité des outils de formation et leur réadaptation par les enseignants pour la transposition dans leur contexte d'enseignement, la convergence des approches disciplinaires, l'ouverture aux cultures disciplinaires et professionnelles, et la mutualisation des ressources. Ces axes sont ceux que nous retenons par ailleurs en tant qu'enseignante et chercheuse, c'est donc dans une démarche globalisante que nous intégrons la formation de formateurs dans cet ensemble, à l'issue de notre recherche.

Si les avancées de la recherche en didactique des langues et des cultures visent à faire évoluer des pratiques d'enseignement, elles ne peuvent être présentées en outils de censure ou d'évaluation de pratiques contextuellement admises et valorisées. La diversité des publics d'apprenants non spécialistes du français et des enseignants de français pour ces publics (en termes de formation initiale, de contraintes, de représentations, de pratiques) ne peut en effet que contribuer à la décentration du chercheur lui-même et donc à l'avancée des travaux.

CONCLUSION

Les élèves non-francophones de l'IFP-School sont porteurs de projets professionnels impliquant la réalisation d'études scientifiques et techniques de haut niveau en français. Leurs pratiques académiques sont conçues pour être professionnalisantes en raison du lien privilégié de cette école d'application avec l'industrie de l'énergie et de l'automobile. L'équipe de français langue étrangère (dont nous avons fait partie) qui intervient dans ce contexte institutionnel a alors une fonction spécifique.

Nous avons choisi dans cette recherche d'interroger différents facteurs pouvant faire évoluer la formation intensive de français proposée pour ces apprenants ayant à interagir dans cette langue pour leurs pratiques académiques.

Dans une première démarche de définition de l'existant en termes de pratiques, les documents communs de l'équipe de « français scientifique et technique » ont été analysés. Cette analyse a permis de problématiser un certain nombre d'éléments transversaux dans nos questions de recherche :

- il est difficile pour un non spécialiste des secteurs de l'énergie et de l'automobile d'identifier des supports de cours de « français scientifique et technique » ;
- le lien entre notion de niveau de langue et support de cours est à relativiser dans des contextes où l'acquisition de compétences langagières et discursives est urgente ;
- le risque de « dénaturer » un document en l'utilisant dans des objectifs strictement linguistiques est grand.

Cela nécessite par conséquent l'identification de situations de communication, documents et discours associés à des pratiques académiques, ainsi qu'une analyse de leurs différentes caractéristiques en vue de leur didactisation, pour aller vers une autonomisation rapide des apprenants.

Dès lors s'est posée la question de l'identification des objectifs de ce type de formation par les enseignants de français, donc de leur interprétation des problématiques des élèves, et des compétences professionnelles mobilisées pour ce faire.

Les questionnaires que nous avons diffusés dans cette optique ont montré qu'ils se positionnaient en médiateurs et facilitateurs vis-à-vis de besoins scolaires et professionnels des apprenants. L'identification de supports pour le cours est collective, mais apparaît comme délicate (diversité des sources, méconnaissance des sciences et techniques, utilisation de certains documents limitée par la confidentialité). A partir des documents dont elle dispose, l'équipe pédagogique traduit les besoins identifiés en objectifs lexicaux de l'industrie pétrolière et automobile et en actes de parole non situés, mobilisés dans des fiches pédagogiques pour différents niveaux. La méthodologie déployée en cours diffèrerait peu de celle du français général, si ce n'est qu'elle serait basée sur une répartition des domaines de compétences entre apprenants et enseignants (respectivement disciplinaires et linguistiques), qui favoriserait l'interaction et la co-évaluation.

Ce sont des compétences professionnelles (didactisation de documents authentiques, souplesse de la gestion de groupe et volonté d'autoformation) ainsi que des qualités relationnelles et personnelles (adaptabilité, logique) qui sont mentionnées par les enseignants comme nécessaires à la conception et l'animation de ce type de cours.

Comme on le voit, le rôle de médiateurs que se donnent les enseignants de français de l'école rend indispensable une identification précise des besoins académiques et professionnels des apprenants. La tension entre une *doxa* et leurs pratiques effectives, évoquée par certains enseignants dans le questionnaire, semble par ailleurs découler de représentations sur la langue et d'une connaissance partielle de ces besoins.

Ces éléments issus du terrain et de la pratique actuelle des enseignants ont rendu indispensable un positionnement épistémologique permettant de délimiter l'objet d'enseignement/apprentissage pour des publics « spécifiques », notre objet de recherche. Or les travaux récents en didactique des langues et des cultures conduisent à élargir la vision que nous avons initialement et, en tout premier lieu, à considérer les apprenants comme des acteurs sociaux par définition. Des outils issus d'autres sciences humaines sont alors apparus comme tout à fait pertinents pour une observation et une analyse du contexte social dans lequel les apprenants visés interagissent.

C'est donc à la fois en appui sur une délimitation évolutive de l'objet d'enseignement, ancrée dans une perspective pratique et avec une approche décentrée de nos filtres d'interprétation, que nous avons mené une analyse contextualisée des besoins des élèves non-francophones de l'IFP-School.

L'analyse des questionnaires diffusés aux apprenants, des entretiens avec les responsables des cycles francophones et notre immersion dans la scolarité des élèves ont mis en évidence des logiques culturelles, institutionnelles et professionnelles qui influent fortement sur les pratiques académiques professionnalisantes de l'IFP-School. La mise en regard des discours et activités des acteurs des formations scientifiques et techniques nous a ainsi permis de délimiter des discours et pratiques situés, illustrant des actualisations stratégiques de tâches à fonctions sociales.

La transposition dans la classe de français de discours situés, où la communication est marquée par des logiques spécifiques, la multicanalité des échanges et l'utilisation de plusieurs langues, pose des questions d'objectifs, de contenus et de méthodologie. Nous considérons, à l'issue de notre recherche, que l'objectif est le développement de compétences langagières mobilisables stratégiquement, pour l'actualisation individuelle de tâches en interaction. On vise donc à la fois des compétences culturelles (académiques et professionnelles), l'appropriation individuelle du discours (en tant qu'acteur social unique) et l'autonomisation des apprenants.

Dans cette optique, nous avons proposé des activités de classe et des fiches pédagogiques s'inscrivant dans une typologie non close par tâche située, une typologie des situations de communication et documents associés²⁶⁹, et une typologie transversale par acte de parole.

Les résultats de notre analyse, illustrés dans ces propositions pédagogiques, constituent des apports aussi bien pour les acteurs de la formation de français, que pour la didactique des langues et des cultures et pour la manière d'appréhender l'objet d'enseignement. Notre recherche permet ainsi, par une meilleure connaissance des enjeux régissant les études scientifiques et techniques de l'IFP-School, de considérer les besoins des apprenants comme un ensemble de compétences et de contenus langagiers mobilisables pour des projets individuels impliquant des pratiques spécifiques. Nous avons présenté les conséquences en termes d'identification des tâches situées, de durée de conception des activités pédagogiques, d'évaluation de la part langagière et de modalités de transposition dans des contextes d'enseignement comparables.

Restait à évaluer la marge entre les résultats de notre analyse et les pratiques (et représentations) des enseignants de français. Que ce soit au travers des questionnaires diffusés

²⁶⁹ En raison du contexte académique analysé, nous y avons associé les attentes et les critères en termes d'évaluation institutionnelle.

pour notre recherche ou de notre expérience de formatrice de formateurs²⁷⁰, nous avons retenu comme pertinents les axes de formation suivants :

- analyse des contextes d'enseignement/apprentissage,
- évolutivité des outils de formation et réadaptation par les enseignants pour la transposition dans leur contexte d'enseignement,
- convergence des approches disciplinaires,
- ouverture aux cultures disciplinaires et professionnelles,
- mutualisation des ressources.

La diversité des publics spécifiques et des enseignants de français pour ces publics contribuent aussi à la décentration du chercheur lui-même et donc à l'avancée de ses travaux. Notre recherche vise à faire évoluer des pratiques d'enseignement, mais nous ne nous plaçons pas en censeur d'actions pédagogiques contextuellement admises et valorisées. Ce sont bien, à notre sens, les réalités de terrain qui valident la pertinence de travaux de recherche.

Nous ne pensons pas qu'il existe de « langue scientifique et technique », mais des actualisations de la langue dans des contextes spécifiques de co-emploi qui impliquent des situations de communication. Il nous paraît alors essentiel de prendre en compte la dimension pluriculturelle d'échanges interindividuels pour l'enseignement des langues. C'est-à-dire comprendre les pratiques comme un tout déterminant pour l'usage donc l'enseignement des langues, dans une perspective holistique.

Il ne s'agit pas de proposer une nouvelle appellation pour une nouvelle manière d'enseigner, mais de prendre en compte la dimension humaine des « sciences dures » :

« L'amateur de sciences ne se prend pas pour un savant. Il ne cherche pas à synthétiser le résultat des sciences, ni à les diffuser auprès du bon peuple qui devrait, à son avis, bénéficier du droit constitutionnel de les ignorer. Il s'y intéresse seulement parce qu'en parcourant le collectif il les trouve partout sur son chemin. Comment parler d'une culture qui n'aurait ni technique efficace, ni fait avéré ? En voulant se former le goût pour les unes comme pour les autres, l'amateur ne cherche pas à fonder quelque nouvelle science humaine, mais seulement, par le recours à l'enquête, la fiction, le style, l'image, à faire comme s'il pouvait exister d'humaines sciences » (Latour, 2006 : 11).

²⁷⁰ Au CIEP et à la CCIP.

Théories et pratiques, normes et variations, modélisation et diversité ont donc été les mots-clés d'une démarche se voulant ouverte, partant des pratiques, et allant de l'observation et de l'analyse du contexte, à la conception d'outils pédagogiques et de formation continue.

Nous espérons avoir contribué dans cette mesure à une description de l'objet d'enseignement/apprentissage qui soit à la fois décentrée et utile à la didactique des langues et des cultures. En plaçant les tâches à fonction sociale au centre de notre problématique, nous y inscrivons l'apprenant, acteur social en interaction. Les pratiques scientifiques et techniques, comme toute pratique sociale, nécessitent la mobilisation de compétences pluriculturelles en co-développement, y compris linguistiques : « on dit pour faire », et au-delà on fait ensemble donc on communique.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADEN J. (2006), « Évaluer l'impact des stéréotypes dans les supports multimédias », *in* *Alsic*, vol. 9, <http://alsic.revues.org/index298.html>, pp.103-128.

AVRIL C., CARTIER M., SERRE D. (2010), *Enquêter sur le travail. Concepts, méthodes, récits*, coll. Grands repères, Paris, La Découverte.

BABOU I., LE MAREC J. (2003), « Science, musée et télévision : discours sur le cerveau », *in* *Communication et langages* n°138, pp. 69-88.

BAKHTINE M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, coll. Bibliothèque des idées, Paris, Gallimard.

BARDIN L. (2005), *L'analyse de contenus*, Paris, PUF.

BEACCO J.-C. (2007), « Un cadre descriptif de référence pour les compétences communicationnelles/langagières impliquées dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire », Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Programme Langues d'enseignement, sous-groupe Histoire, Conférence de Prague.

BEACCO J.-C. (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, coll. F, Paris, Hachette.

BEAUD S., WEBER F. (2003), *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*, coll. Guides repères, Paris, La Découverte.

BLANCHET A., GOTMAN A. (2006), *L'enquête et ses méthodes*, coll. Sociologie 128, Paris, Armand Colin.

BONTE P., IZARD M. (1991), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, coll. Quadriga, Paris, PUF.

BOUCLET Y. (2010), « Le statut de la compétence dans l'analyse d'une situation cible professionnelle », in *Points communs* n°42, Paris, CCIP.

BOUTET, J. et MAINGUENEAU, D. (2005), « Sociolinguistique et analyse du discours ; façons de dire, façons de faire », *Langage et société*, pp.15-47.

CARRAS C., TOLAS J., KOHLER P., SZILAGYI E. (2007), *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, Paris, Clé International.

CAUSA M. (2009), intervention au séminaire *Situation et perspectives d'évolution des départements d'études françaises des universités européennes*, CIEP.

Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens (2006), *Niveaux de Compétence Linguistique Canadiens 2006*, Canada, Ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration.

CHALLE O. (2002), *Enseigner le français de spécialité*, Paris, Economica.

CHALLE O. (2001), « La demande grammaticale des non-spécialistes en langue française », in *CAIRN* n°122, Paris.

CHALLE O., LEHMANN D. (1990), « Le français fonctionnel entre alternative politique et le renouvellement méthodologique », in *Le français dans le monde*, n° spécial, *Publics spécifiques et communication spécialisée*, Paris, Clé international.

CHINI D., GOUTERAUX P. (coord.) (2008), *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*, in *Cahiers de recherche* n° spécial, Ophrys.

CHISS J.-L. (dir.) (2008), *Immigration, Ecole et didactique du français*, coll. *Langues et didactique*, Paris, Didier.

Conseil de l'Europe (2004), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.

COURCHINOUX S. (2010), « Formation de formateurs et interdisciplinarité pour l'enseignement du français à l'université », actes du colloque *De l'enseignement du français à l'enseignement en français en contexte universitaire*, Damas (à paraître).

COYLE D. (2004), « La contribution d'EMILE au plurilinguisme européen, ou comment transformer des problèmes langagiers en potentiel langagier », in *Mélanges CRAPEL* n°27, Université Nancy 2.

CUQ J.-P., GRUCA I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.

DAVANTURE A. (2010), « Répondre aux demandes de formations en français professionnel : les atouts du FOS et du FLP », in *Points communs n°42*, Paris, CCIP.

DAVIN-CHNANE F. (2008), « Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques », in Chiss J.-L. (dir.), *Immigration, Ecole et didactique du français*, coll. Langues et didactique, Paris, Didier.

DELAPORTE Y. (1993), « D'un terrain à l'autre. Réflexions sur l'observation participante », *Ferveurs contemporaines, textes d'anthropologie urbaine offerts à Jacques Gutwirth, réunis par PETONNET C. et DELAPORTE Y., (Connaissance des hommes)*, Paris, L'Harmattan, pp. 321-340.

DEMAIZIERE F., NARCY-COMBES J.-P. (2005), « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC », in *ALSIC*.

DEMAIZIERE F., NARCY-COMBES J.-P. (2007), « Du positionnement épistémologique aux données de terrain », in *Les cahiers de l'ACEDLE n°4, journées Notions en question*, pp.1-20.

DEYRICH M.-C. (2008), « Gérer la transposition didactique pour développer l'activité en L2 : le cas de la modalité », in *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*, Ophrys, p.130-142.

D'IRIBARNE P. (2008), *Penser la diversité du monde*, Paris, Seuil.

D'IRIBARNE P. (1989), *La logique de l'honneur*, Paris, Seuil.

EURIN S. (2003), « Cinquante ans d'enseignement du français sur objectifs spécifiques : quelques éléments d'une évolution », in *Les cahiers de l'Asdifle, n°14*, pp.107-112.

EURIN S., HENAO M. (1992), *Pratiques du français scientifique*, Paris, Hachette-Aupelf.

FILLIETTAZ L., BRONCKART J.-P., 2005, *L'analyse des actions et des discours en situation de travail, Concepts, méthodes et applications*, in *Bibliothèque des cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, Peeters, Louvain.

GALISSON R., ANDRE J.-C. (1998), *Dictionnaire de noms de marques courants – essai de lexiculture ordinaire*, CNRS, Paris, Didier Érudition.

GENTILHOMME G. (1984), « Les faces cachées du discours scientifiques. Réponse à Jean Peytard », in *Langue française, Français scientifique et technique : reformulation et enseignement*, Persée, n°64, pp.29-37.

GINBOURGER F. (1992), « La recherche en didactique professionnelle, un enjeu social », in *Education permanente* n°111, pp.11-17.

GRÜNHAGE-MONETTI M. (2007), « Langue et travail », in *Le français dans le monde, recherche et applications* n°42, Paris, Clé International.

HOLTZER G. (2004), « Du français fonctionnel aux français sur objectifs spécifiques. Histoire des notions et des pratiques », in *Le français dans le monde, Recherches et applications, Français sur objectifs spécifiques : de langue aux métiers*, FIPF et Clé International, pp.8-24.

KADDOUR A. (2000), *Approche linguistique du discours du génie civil comme préalable à des propositions didactiques dans le domaine*, Université Paris VIII, Vincennes-Saint-Denis, Directeur de recherche : Robert Vivès.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1995), « Où en sont les actes de langage ? », in *L'information grammaticale* n°66.

LATOUR B. (1989), *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, Paris, La Découverte.

LATOUR B. (2006), *Petites leçons de sociologie des sciences*, Paris, La Découverte.

LIONS-OLIVERI M.-L., LIRIA P. (dir.) (2009), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone, Maison des langues.

MACAIRE D., NARCY-COMBES J.-P., PORTINE H. (coord.) (2010), *Interrogations épistémologiques en didactique des langues*, in *Le français dans le monde, Recherches et applications* n°48, Paris, Clé International.

MACAIRE D. (2010), « Recherche-action et didactique des langues : du positionnement du chercheur à une posture de recherche », *Les après-midis du LAIRDIL*, numéro thématique : Didactique des langues, didactique des sciences, Toulouse, LAIRDIL, n°17, pp. 21-32.

MAFFESOLI M. (1998), « Les fondements anthropologiques du polyculturalisme », *in* *Altérité, mythes et réalités*, sous la direction de Chryssoula Constantopoulou, Logiques sociales, Paris, L'Harmattan.

MAINGUENEAU D. (1999), *L'Énonciation en linguistique française*, collection Les fondamentaux, Hachette Supérieur.

MAINGUENEAU D. (1996), « L'analyse du discours en France aujourd'hui », *in* *Le discours : enjeux et perspectives*, Le français dans le monde, Recherches et applications, Paris, Hachette.

MANGIANTE J.-M., PARPETTE C. (2011), *Le français sur objectif universitaire*, coll. Didactique du FLE, Grenoble, PUG.

MANGIANTE J.-M., PARPETTE C. (2011 b), « Le français sur objectif universitaire, un programme et un chantier », *in* *Le français dans le monde* n°374, Paris, Clé International.

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

MATTHEY M. (2008), « Des compétences partielles en contexte professionnel », *in* *Le français compétence professionnelle*, forum du Comité de liaison pour la promotion des migrants et des publics en insertion, Paris, CLP, pp. 40-45.

MAYEN P. (2008), « Intégrer les savoirs à l'action », *in* *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, coll. Perspectives en éducation et formation, De Boeck Supérieur, Bruxelles, pp.43-58.

MAYEN P. (2007), « Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre », *in* *Recherches en éducation* n°4, Cahiers du Centre de recherche en éducation de Nantes.

MENGER P.-M. (dir.) (2003), *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*, Paris, Fondation Maison des sciences de l'homme.

MOIRAND S. (2006), « La divulgación de la ciencia y la técnica: ¿Nuevos modelos para nuevos objetos de estudio? », in *Signos*, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile, vol. 39, n°61, pp. 231-258.

MOIRAND S. (1990), *Une grammaire des textes et des dialogues*, coll. Autoformation, Hachette.

MONDADA L. (2006), « Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques », in *Revue française de linguistique appliquée* XI-2, pp. 5-16.

MOURLHON-DALLIES F. (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Didier.

MOURLHON-DALLIES F. (coord.) (2007), « Langue et travail », in *Le français dans le monde, recherche et applications* n°42, Paris, Clé International.

MOURLHON-DALLIES F. (2006), « Penser le français langue professionnelle », in *Le français dans le monde*, n°346, Paris, Clé International, pp. 25-29.

MOURLHON-DALLIES F. (1995), *Une méthodologie pour l'analyse linguistiques des genres discursifs produits en situation professionnelle : études d'écrits touristiques sur Venise en quatre langues*, thèse de doctorat, Université Paris 3-Sorbonne nouvelle.

OLIVIER DE SARDAN, J.P. (2003), *L'enquête socio-anthropologique de terrain : synthèse méthodologique et recommandations à l'usage des étudiants*, Laboratoire d'études et recherches sur les dynamiques sociales et le développement local.

PARPETTE C. (2008), « Un dispositif multimédia pour se préparer à l'université française » in *Points communs*, Paris, Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, n°35, pp. 13-19.

PEREIRO M. (2001), « Être doué pour les langues : approches scientifiques et représentations sociales », in *Mélanges CRAPEL* n°26, Université Nancy 2.

PETITCLERC A. (2009), « Introduction aux notions de *contexte* et d'*acteurs sociaux* en *Critical Discourse Analysis* », in *Semen* n°27, Presses universitaires de Franche-Comté.

PETITGIRARD J.-Y. (2008), « S'entraîner en langue professionnelle à l'aide de scénarios-action interactifs » in Points communs, Paris, Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, n°35, pp. 7-10.

PUREN C. (2006), « La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique », in Le français dans le monde n°348, Paris, FIPF et Clé international.

ROGALSKI J. (2009), « La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitivistes » en psychologie des acquisitions », in Activités, vol. 1, pp.103-120, disponible sur : <http://www.activites.org/v1n2/vol1num2.book.pdf#page=103>.

SÂMIHAIAN F. (2006), « Réflexion sur le contenu d'un cadre européen de référence pour la/les langue(s) de scolarisation », Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.

SALENGROS-IGUENANE I. (2010), *FLE, internet et approche culturelle. Une recherche à l'école nationale des Ponts et chaussées*, thèse en ligne, Université de Provence - Aix-Marseille 1, sous la direction de Claude Springer.

SARFATI G.-E. (2005), *Éléments d'analyse du discours*, Coll. 128, Nathan.

SCHNEUWLY B. (2008), « De l'utilité de la « transposition didactique », in Didactique du français, fondements d'une discipline, coll. Savoirs en pratique, De Boeck, pp.47-59.

SPAËTH V. (2008), « Le français « langue de scolarisation » et les didactiques scolaires », in Chiss J.-L. (dir.), *Immigration, Ecole et didactique du français*, coll. Langues et didactique, Paris, Didier.

SOCKETT G. (2001), « Quel fondement théorique pour les stratégies d'apprentissage cognitives ? », in Mélanges CRAPEL n°26, Université Nancy 2.

SPRENGER-CHAROLLES L., LAZURE R., GAGNE G., ROPE F. (1987), « Propositions pour une typologie des recherches », in Perspectives documentaires en sciences de l'éducation n°4, Lyon, Institut français de l'Education.

VAN DIJK T. A. (1996), « De la grammaire de texte à l'analyse socio-politique du discours », in *Le discours : enjeux et perspectives*, Le français dans le monde, Recherches et applications, Paris, Hachette.

VERDELHAN M. (2002), *Le français langue de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.

VIGNER G. (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, coll. Didactique des langues étrangères, Paris, Clé International.

VOLLMER H. J. (2006), « Langues d'enseignement des disciplines scolaires », *in* « Conférence intergouvernementale, Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe », Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

VOLLMER H. J. (2006), « Vers un instrument européen commun pour la/les langue(s) de scolarisation », *in* « Conférence intergouvernementale, Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe », Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

VON MÜNCHOW P., RAKOTONOELINA F. (dir.) (2006), *Discours, cultures, comparaisons*, Les carnets du CEDISCOR n°9, Paris, Presse Sorbonne nouvelle.

WEBER C. (2008), « Normes, variations et représentations de l'oral : vers un chemin didactique mieux balisé », *in* Chiss J.-L. (dir.), *Immigration, Ecole et didactique du français*, coll. Langues et didactique, Paris, Didier.

LISTES DES TABLEAUX ET FIGURES

<i>Figure 1 : Participations industrielles de l'IFP</i>	10
<i>Figure 2 : Évolution des effectifs de l'IFP-School</i>	11
<i>Figure 3 : IFP-School, Cycles anglophones et francophones</i>	12
<i>Figure 4 : Répartition géographique des effectifs de l'IFP-School en 2008</i>	15
<i>Tableau 1 : Répartition des cours, exemple du stage de 2008</i>	19
<i>Tableau 2 : Présentation du stage intensif de FLE sur le site de l'IFP-School</i>	20
<i>Figure 5 : Répartition des documents par niveau</i>	25
<i>Figure 6 : Répartition des documents par cycle</i>	26
<i>Figure 7 : Nature des supports</i>	28
<i>Tableau 3 : Liste des consignes pour la compréhension écrite détaillée</i>	32
<i>Figure 8 : Objectifs pour la production et la réception de l'oral</i>	35
<i>Figure 9 : Objectifs pour la production et la réception de l'écrit</i>	36
<i>Figure 10 : Objectifs pour la méthodologie</i>	37
<i>Figure 11 : Contenus grammaticaux</i>	38
<i>Tableau 4 : Actes de parole mobilisés dans les documents analysés</i>	39
<i>Tableau 5 : Questionnaire proposé aux enseignants des cours de « français scientifique et technique » à l'IFP-School</i>	44
<i>Tableau 6 : Enseignants du cours de « français scientifique et technique » depuis 2007</i>	45
<i>Tableau 7 : Éléments de définition français de spécialité / FOS selon les enseignants</i>	48
<i>Figure 12 : Objectifs de la formation selon les enseignants</i>	49
<i>Tableau 8 : Objectifs des enseignants et des apprenants</i>	50
<i>Tableau 9 : Compétences professionnelles – Synthèse des réponses de la question 9</i>	63
<i>Tableau 10 : Classement des contenus (Sâmihaiian : 2006)</i>	94
<i>Tableau 11 : Extrait du questionnaire d'entrée des élèves non-francophones, 2007-2008</i>	129
<i>Tableau 12 : Comparatif des questionnaires d'entrée proposés aux élèves</i>	131
<i>Tableau 13 : Nombre d'occurrences concernant les termes « français » et « langue »</i>	139
<i>Tableau 14 : Nombre d'occurrences concernant le français, objet d'apprentissage</i>	140

Tableau 15 : Association au terme « vocabulaire ».....	141
Tableau 16 : Associations au terme « mot »	141
Tableau 17 : Difficultés exprimées par compétence.....	143
Tableau 18 : Activités du cours (questionnaire des enseignants de FLE)	143
Tableau 19 : Situations relevant de la réception (questionnaires d'entrée des élèves)	145
Tableau 20 : Situations relevant de la production (questionnaires d'entrée des élèves).....	146
Tableau 21 : Difficultés ressenties par les répondants en fonction de leur interlocuteur	148
Tableau 22 : Examens écrits	153
Tableau 23 : Examens oraux.....	153
Tableau 24 : Réunions de projets	153
Tableau 25 : Avez-vous besoin de reprendre les notes de cours des francophones ?	154
Tableau 26 : Avez-vous utilisé les notes de cours des francophones ? (QS).....	154
Tableau 27 : Si oui, pour quelle(s) raison(s) ? (QE et QS)	155
Tableau 28 : Préconisations des élèves (questionnaire de sortie).....	161
Tableau 29 : Culture professionnelle	169
Tableau 30 : Situations académiques évaluées.....	179
Tableau 31 : Typologie des tâches académiques des élèves de l'IFP-School.....	187
Tableau 32 : Typologie des contenus associés aux tâches académiques.....	193
Tableau 33 : Attentes et critères d'évaluation associés aux tâches académiques notées	196
Tableau 34 : Données collectées	198
Tableau 35 : Objectifs du cours de « français scientifique et technique » (enseignants de FLE).....	205
Tableau 36 : Contenus du cours de « français scientifique et technique » (enseignants de FLE).....	208
Tableau 37 : Actes de parole mobilisés dans les pratiques académiques des élèves de l'école.....	211
Tableau 38 : Grille d'évaluation scientifique et technique (Bureaux d'études moteurs, cycle Energie et motorisations)	250
Tableau 39 : Grille d'évaluation de la « communication orale » (Bureaux d'études moteurs, cycle Energie et motorisations)	251
Tableau 40 : Intitulés des modules des universités d'été de la CCIP et du CIEP et volumes horaires..	260

TABLE DES MATIERES

Introduction.....	6
1re partie - Terrain de la recherche.....	9
Chapitre 1- Le lieu de la recherche	9
1.1. L'IFP-School.....	10
1.2. Les formations professionnalisantes proposées par l'IFP-School.....	11
1.3. Le public.....	14
1.3.1. Les élèves francophones.....	14
1.3.2. Les élèves non-francophones	15
1.4. Les formations en FLE proposées à l'IFP-School.....	16
1.4.1. Stage intensif	18
1.4.2. Cours hebdomadaires	21
Chapitre 2 – Les ressources pour les cours de « français scientifique et technique »	22
2.1. Analyse des ressources documentaires – les supports de cours.....	23
2.1.1. Niveaux représentés	24
2.1.2. Cycles représentés	25
2.1.3. Nature des supports et sources	27
2.1.4. Types d'activités proposées.....	32
2.1.5. Actes de parole visés	34
2.1.6. Apports et premières conclusions de l'analyse	39
2.2. Ressources humaines	42
2.2.1. Choix d'un questionnaire	42
2.2.2. Conception du questionnaire	42
2.2.3. Enseignants concernés.....	45
2.2.4. Méthodologie d'analyse	46
2.2.5. Analyse des questionnaires	47
2.2.5.1. Expérience professionnelle antérieure des enseignants	47
2.2.5.2. Qualification du cours de « français scientifique et technique ».....	47
2.2.5.3. Description du cours de « français scientifique et technique ».....	49
2.2.5.4. « Français scientifique et technique » / français général	59
2.2.5.5. Compétences professionnelles des enseignants	61

2.2.5.6. L'expérience de ce type de cours	65
2.2.6. Synthèse et apports de l'analyse	65
2e partie - Cadre théorique	68
Chapitre 3 – Positionnement épistémologique	68
3.1. Premières réflexions - prise en compte du vocabulaire	71
3.1.1. Public visé	71
3.1.2. Contenus et parutions	71
3.1.3. Influences et limites	72
3.2. Le français instrumental – lecture globale	72
3.2.1. Public visé et positionnement didactique.....	73
3.2.2. Contenus et démarche méthodologique.....	73
3.3. Le français fonctionnel – évaluation des besoins	74
3.3.1. Public visé et positionnement didactique.....	75
3.3.2. Contenus et méthodologie	75
3.4. Langue de spécialité – particularités du public.....	76
3.4.1. Public visé et positionnement didactique.....	76
3.4.2. Contenus	77
3.4.3. Démarche méthodologique.....	79
3.5. FOS – centration sur un/des objectif(s)	80
3.5.1. Public visé et positionnement didactique.....	82
3.5.2. Contenus	82
3.5.3. Démarche méthodologique	83
3.6. Discours disciplinaires et interdidacticité	84
3.6.1. Français langue seconde	84
3.6.2. Langue de scolarisation	85
3.6.2.1. Public visé.....	87
3.6.2.2. Contenus	87
3.6.2.3. Positionnement didactique et méthodologique	89
3.6.3. Langue d'enseignement / vecteur d'accès à d'autres matières	89
3.6.3.1. Public visé et positionnement didactique	91
3.6.3.2. Contenus	92
3.6.3.3. Démarche méthodologique	94
3.7. Langue professionnelle – les « <i>cultures professionnelles</i> »	96
3.7.1. Public visé et positionnement didactique.....	97
3.7.2. Une approche pluridisciplinaire	100
3.7.3. Méthodologie	102
3.7.3.1. Contenus	102

3.7.3.2. Démarche méthodologique	102
Chapitre 4 – Champ notionnel	105
4.1. Un contexte culturel spécifique.....	105
4.1.1. Des enseignants de « français scientifique et technique ».....	105
4.1.2. Des interlocuteurs spécialistes	106
4.1.3. Un contexte académique et professionnalisant	106
4.1.4. Un groupe social	107
4.1.5. L'expérience de l'altérité	109
4.2. Des pratiques spécifiques.....	111
4.2.1. Un axe pluridisciplinaire d'analyse	111
4.2.2. Des termes polysémiques	113
4.2.2.1. Les tâches.....	113
4.2.2.2. Les compétences.....	116
4.3. Des discours situés	117
4.3.1. Un corpus large.....	117
4.3.2. Une analyse thématique.....	119
4.3.3. Une analyse sociopragmatique.....	120
4.3.4. Une analyse discursive et textuelle	122
3e PARTIE – Vers une évolution des pratiques.....	125
CHAPITRE 5 – ANALYSE DES BESOINS ET DU CONTEXTE	127
5.1. Questionnaires des élèves de l'école	128
5.1.1. Conception des questionnaires	128
5.1.2. Analyse transversale des questionnaires.....	133
5.1.2.1. Un fort investissement.....	133
5.1.2.2. Un investissement affectif	134
5.1.2.3. Moi et les autres, nous et les autres	137
5.1.2.4. Moi et la langue	139
5.1.3. Analyse linéaire.....	142
5.1.3.1. Les difficultés ressenties dans les cours scientifiques.....	143
5.1.3.2. Situations relevant de la réception (de l'oral et de l'écrit)	144
5.1.3.3. Situations relevant de la production (orale et écrite).....	145
5.1.3.4. Lien tâche-interlocuteurs-hiérarchisation des priorités de communication	147
5.1.3.5. Des difficultés aux compétences mobilisées.....	150
5.1.3.6. La prise de notes	154
5.1.3.7. Rencontres de cultures	157
5.1.4. Evolutivité des besoins ressentis/exprimés (questionnaire de sortie)	157
5.1.4.1. Une intégration plus grande de la compétence langagière	159

5.1.4.2. Une adaptation variable.....	159
5.1.4.3. Développement de stratégies.....	160
5.1.5. Synthèse et apports de l'analyse des questionnaires.....	161
5.2. Entretiens avec les responsables de l'école.....	164
5.2.1. Entretien avec le Directeur du développement.....	164
5.2.2. Entretiens avec les directeurs des cycles francophones.....	170
5.2.2.1. Présentation du cycle.....	171
5.2.2.2. L'école.....	173
5.2.2.3. Difficultés perçues.....	175
5.2.2.4. La langue.....	177
5.2.2.5. Evaluation.....	179
5.2.2.6. Cultures et logiques.....	180
5.2.3. Synthèse et apports.....	181
CHAPITRE 6 – MISE EN PLACE DE FORMATIONS EN FRANÇAIS SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE	185
6.1. Synthèse des données collectées.....	185
6.1.1. Typologies par tâche située.....	186
6.1.2. Typologie des situations de communication et documents.....	191
6.2. Collecte, interprétation et analyse des données.....	197
6.2.1. Données collectées.....	197
6.2.2. Interprétation des données.....	198
6.2.3. Analyse de données documentaires.....	199
6.2.3.1. Cours magistral.....	199
6.2.3.2. Réunion de projet, réunion de pilotage.....	201
6.2.3.3. Présentation Powerpoint des soutenances de projet.....	203
6.3. Délimitation de contenus langagiers pour un cours de « français scientifique technique ».....	204
6.3.1. Objectifs du cours de « français scientifique et technique ».....	205
6.3.2. Typologie de contenus langagiers pour le cours de « français scientifique et technique ».....	207
6.4. Choix méthodologiques et propositions pédagogiques.....	211
6.4.1. Cohérence par rapport aux tâches académiques et analyse des documents.....	212
6.4.2. Répartition des rôles.....	214
6.4.3. Culture professionnelle.....	216
6.4.4. Autonomisation.....	219
6.4.5. Appropriation du discours.....	220
4e PARTIE – Résultats et perspectives.....	224
CHAPITRE 7 – APPORTS DE LA RECHERCHE	225
7.1. Apports pour les acteurs de la formation.....	225
7.1.1. Les apprenants.....	225

7.1.2. L'institution	227
7.1.3. Le formateur	229
7.1.4. L'accueil des non-francophones dans ce type de contexte	230
7.2. Apports pour la didactique	232
7.2.1. Analyse du contexte et projet individuel	233
7.2.2. L'objet d'enseignement et de recherche	234
7.3. Apports d'expérience : entre recherche et enseignement.....	236
7.3.1. Le milieu des écoles d'ingénieurs	236
7.3.2. Définition de contenus.....	240
7.4. Difficultés et perspectives	241
7.4.1. Un travail de longue haleine	241
7.4.2. Identification de tâches académiques et modalités de réalisation	243
7.4.3. Evaluation de la part langagière de tâches académiques.....	245
7.4.4. Transposition à d'autres terrains.....	252
CHAPITRE 8 – FORMATION DE FORMATEURS	254
8.1. Deux établissements publics opérateurs pour l'enseignement du français.....	254
8.1.1. La Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP)	255
8.1.2. Le Centre international d'études pédagogiques (CIEP)	256
8.1.3. Analyse croisée des pratiques : exemple des universités d'été (2011)	258
8.1.3.1. Place faite aux publics « non spécialistes ».....	259
8.1.3.2. Choix terminologique et de contenus	261
8.2. Propositions didactiques pour la formation de formateurs	265
8.2.1. Evolutivité et transposition.....	265
8.2.2. Analyse des contextes et interdidacticité, vers une décentration culturelle	268
8.2.3. Maîtrise des ressources numériques et mutualisation	275
8.2.4. Autonomisation des enseignants.....	278
Conclusion	281
Références bibliographiques	286
Listes des tableaux et figures	294
Table des matières.....	296
Index des auteurs.....	301

INDEX DES AUTEURS

- A**
Aden, 120
Avril, 115
- B**
Babou, 123
Bakhtine, 123
Beacco, 90, 91, 92
Beaud, 109, 171
Blanchet, 109, 111, 164, 171
Bonte, 109, 118
Boucllet, 116
Boutet, 103
- C**
Carras, 80
Cartier, 115
Causa, 274
Challe, 73, 76, 77, 79
Chini, 114, 117
Chiss, 85, 86
Conseil de l'Europe, 87, 89, 90, 93, 94
Cuq, 74, 84
- D**
d'Iribarne, 272
D'Iribarne, 96, 103, 107, 108, 272
Davanture, 263
Davin-Chnane, 87
Delaporte, 109
- E**
Eurin, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 78, 81
- F**
Filliettaz, 106, 107
- G**
Gagné, 125
Galisson, 107, 239
Gruca, 74
Grünhage-Monetti, 97, 100
- H**
Henao, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 78, 81
- I**
Izard, 109, 118
- K**
Kohler, 80
- L**
Latour, 182, 284
Lazure, 125
Le Marec, 123
Lehmann, 72, 76
- M**
Macaire, 125
Maffesoli, 108, 110
Maingueneau, 51, 52, 103, 121, 123, 134
Mangiante, 80, 81, 82, 127, 128, 200, 243, 255, 263, 264
Matthey, 114, 116, 117, 247
Menger, 112
Moirand, 51, 58, 119, 120, 123
Mourlhon-Dallies, 40, 70, 75, 81, 83, 97, 98, 101, 102, 103, 105, 121, 174, 182, 190
- N**
Narcy-Combes, 68
- O**
Olivier de Sardan, 110
- P**
Parpette, 80, 81, 82, 127, 128, 200, 243, 263, 264
- R**
Ropé, 125
- S**
Salengros-Iguenane, 109, 207, 239
Sâmihaiian, 93, 94
Sarfati, 58
Serre, 115
Spaëth, 85, 88, 89
Sprenger-Charolles, 125
Szilagyi, 80
- T**
Tolas, 80
- V**
Verdelhan, 84, 86
Vigner, 84
Vollmer, 90, 92, 96
- W**
Weber, 89, 171
Weber F., 109

DIDACTIQUE DES LANGUES ET PRATIQUES ACADEMIQUES PROFESSIONNALISANTES

LE FRANÇAIS DANS LA FORMATION SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE

Résumé

Notre recherche vise à élaborer des propositions pédagogiques et des outils de formation continue, pour des enseignants de FLE dont le public suit une formation scientifique et technique dans une école d'ingénieurs. Dans un cadre épistémologique de didactique des langues et des cultures, nous nous positionnons dans la continuité des travaux actuels. Nous montrons aussi comment des outils ethnographiques peuvent enrichir une analyse des besoins pour ces publics « spécifiques » et favoriser une approche de l'analyste et de l'enseignant de FLE décentrée. A partir de cette approche par tâche située, des contenus langagiers ont été identifiés et des propositions pédagogiques pour le français émises.

Issue de la pratique de terrain, notre recherche propose, pour finir, des pistes de formation continue pour les enseignants de FLE qui forment des publics interagissant dans des contextes spécifiques.

Mots clés : Contexte social, tâche académique, formation scientifique et technique, didactique des langues et des cultures, contenus langagiers

APPLIED LINGUISTICS AND PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION

FRENCH IN SCIENTIFIC AND TECHNICAL PROGRAMMES

Abstract

Our research aims to develop educational proposals and tools for on-going training for teachers of FLE (French as a foreign language) whose audience is following a programme of scientific and technical training in an engineering school.

In an epistemological framework of applied linguistics studies, our research is in the mainstream of current preoccupations. We show also how ethnographic tools can enrich an analysis of the needs of these « specific » audiences and facilitate a wide-ranging approach by the analyst and the FLE teacher. From this approach by defined task, linguistic content was identified and pedagogic proposals for FLE put forward.

Deriving from our work on the ground, our research and its practical application ultimately offers on-going training options for FLE teachers teaching groups of students interacting in specific contexts.

Keywords : social context, academic task, scientific and technical training, applied linguistics for French as a foreign language, linguistic content

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

ED 268 : Langage et langues : description, théorisation, transmission

Laboratoire Didactique des langues, des textes et des cultures

1 rue Censier, 75005 Paris