

**Скарлупіна Ю.А.**

*ДВНЗ «УАБС НБУ», Україна*

## **Enseignement du français langue professionnelle**

Depuis une vingtaine d'années les demandes de formation en français changent de nature. Elles se tournent vers un français plus professionnel. En effet, l'entreprise est de plus en plus prescriptrice de formations linguistiques. Les chercheurs européens notent qu'en France, la loi de mai 2004 sur la formation professionnelle continue rend la formation linguistique imputable au titre de la formation professionnelle continue. Au autres pays, le contexte économique de la globalisation, les coopérations économiques, industrielles et commerciales conduisent au même effet : les entreprises cherchent à former leurs collaborateurs non plus au français général mais à un français opérationnel en contexte professionnel.

L'histoire de la didactique des langues a connu plusieurs approches qui ont eu une grande influence sur l'élaboration des méthodes et des manuels visant à apprendre les langues étrangères. Selon les chercheurs européens, au seuil du 21ème siècle, la perspective actionnelle (PA) occupe le devant de la scène dans le monde didactique des langues. Elle s'intéresse à la notion de la tâche réalisée dans le cadre d'un projet global. Une telle perspective a le mérite de favoriser les interactions et les échanges entre les apprenants.

Les publics changent, la diversité des nationalités s'accroît, les niveaux de formation initiale varient, les volumes horaires de formation diminuent. Les formateurs ont dû en conséquence adapter leur mode de travail. Ils ont dû construire des programmes adaptés à ces nouveaux publics et à leurs besoins particuliers, peu de matériel pédagogique prêt à l'emploi existant pour répondre à ces nouvelles demandes.

L'analyse de l'activité montre que de par les transformations de leurs activités, les formateurs FOS mobilisent de fait de nouvelles compétences, différentes des compétences exigées pour exercer le métier d'enseignant FLE. Ils assurent, outre les tâches de face à face pédagogique, des tâches de coordination et de conception de l'action de formation qui les distinguent des formateurs FLE. Dès lors, on peut considérer qu'ils ne sont plus uniquement exécutants, techniciens mais concepteurs et acteurs des dispositifs.

Cinq domaines de compétences propres à l'enseignement du FOS sont identifiés :

- a. Conception de la formation
- b. Organisation du face à face pédagogique
- c. Mise en œuvre du face à face pédagogique
- d. Évaluation
- e. Compétences transversales

Il s'agit par exemple des compétences suivantes :

- a. Analyser et interpréter la commande, Analyser des situations d'enseignement / apprentissage, analyser l'environnement et les besoins professionnels des apprenants, analyser les discours professionnels et les traduire en objectifs de formation, élaborer un référentiel de formation ;
- b. Élaborer du matériel pédagogique, collecter et didactiser les documents professionnels circulants ;
- c. Prendre sa place comme expert de sa spécialité face aux stagiaires experts de leur spécialité ;
- d. Construire ses propres outils d'évaluation, évaluer le dispositif mis en place.

Frédéric Wolska cite une étude du Laboratoire Clerse-Lastree de l'Université de Lille 1 concernant les organismes de formation en relation avec les entreprises montre comment s'opère la mutation des fonctions et missions habituellement assignées aux formateurs. On propose dans ce contexte trois familles de compétences assez disputables:

«Tout d'abord la compétence de production : centrée sur la compréhension de l'environnement, la connaissance des publics à former et de la dialectique enseignement / apprentissage, il s'agit d'entrer ici dans les logiques d'entreprises croisées aux logiques techniques et individuelles (celles des apprenants et des enseignants) et collectives (celles du commanditaire et de l'organisme de formation).

D'autre part, la compétence d'enseignement, mise en œuvre lors du face à face pédagogique. La relation univoque apprenant-enseignant est remise en cause. Le formateur devient un référent parmi d'autres possibles dans les formations en mode hybride combinant plusieurs modalités pédagogiques : auto formation + présentiel + e-learning, ou Formation ouverte et à distance (FOAD) par exemple. Le formateur appartient désormais à un collectif de sa discipline, de son organisme et des acteurs de l'entreprise commanditaire. La part du temps de travail consacrée au face à face diminue et est complétée par des tâches de recherches et de production, d'analyse de l'environnement et des publics. On passe d'une logique de l'offre à une logique de la demande.

Enfin, la compétence commerciale : il ne s'agit plus simplement de vendre un produit figurant dans un catalogue, mais bien de comprendre le contexte et l'environnement de la demande de formation, d'aider le commanditaire à l'affiner et à la formaliser, de constituer un collectif pour y répondre, et de négocier les conditions de mise en œuvre de la formation. La fonction commerciale inclut désormais une maîtrise d'une partie de la fonction

production de la formation pour répondre au plus près à la demande et en suivre le résultat».

Dans le cadre de la perspective actionnelle, la tâche occupe une place importante à tel point qu'elle constitue le noyau dur de cette approche d'apprentissage. La vision de la tâche ne se limite plus aux objectifs langagiers ou communicatifs, les rédacteurs du CECR, 2001 soulignent l'intérêt accordé à la tâche comme un agir social. Ce dernier mobilise toutes les compétences de l'individu pour atteindre un but, réaliser un objectif, résoudre un problème, etc. Dans ce contexte, il est à préciser que l'accomplissement d'une tâche dépend de deux facteurs principaux: les compétences dont dispose l'apprenant et la complexité de la tâche demandée. Dans cette conception, comme Hani Qotb mentionne, l'apprenant, en tant qu'acteur social, ne se contente plus non seulement de « co-habiter » ou parler avec des interlocuteurs ou parler sur des documents ou des thèmes mais aussi d'agir avec ses pairs pour réaliser des tâches sociales ou professionnelles dans un domaine donné. La tâche, comme l'activité permettant à l'apprenant de réaliser un objectif réel à travers l'utilisation de la langue cible, peut être complexe dans la mesure où elle comprend des sous-tâches ayant pour but d'atteindre un résultat bien précis.

La perspective actionnelle pourrait avoir des apports dans l'enseignement des langues de spécialité, elle permet à l'enseignant de mettre l'apprenant «acteur social» en contact direct avec son domaine de spécialité. Ceci s'accorde avec les spécificités de l'apprenant qui maîtrise les compétences d'un domaine donné. Considérant l'apprenant comme acteur social, la PA permet à l'apprenant d'être l'acteur principal de son apprentissage, ce qui l'amène à participer activement aux différentes tâches proposées dans le cadre de la formation suivie. De même, la PA joue un rôle important dans le développement de la motivation chez les apprenants.

Les types de tâches proposées peuvent être regroupés comme suit, dans un ordre de complexité croissante d'une catégorie à l'autre.

Sans doute parce qu'elles sont plus faciles à mettre en place dans l'enseignement-apprentissage, ce sont

- a. les mono-tâches qui sont les plus fréquentes. Les mono-tâches sont des tâches uniques mais toujours complexes, c'est-à-dire nécessitant des étapes ou sous-tâches. Ces tâches, ainsi que leur déroulement, sont proposées par l'enseignant (e.g. la réalisation d'une production écrite, la définition de termes, une production orale, la résolution de problème);
- b. projet intégrant une ou plusieurs tâches (ce qui distingue les projets des mono-tâches, c'est qu'ils font en partie appel à une détermination de la thématique, voire du déroulement, par les apprenants. Par ailleurs, ils ne laissent pas de place à la simulation mais englobent toutes les étapes du projet, en commençant par sa planification – à laquelle participent donc largement les apprenants, jusqu'à sa réalisation effective, son explicitation devant un public autre que celui de l'enseignant et des apprenants du même cours);
- c. suite de tâches scénarisée (ou "curriculum scénarisé") (il s'agit de la préparation et / ou de la simulation d'un séjour d'un semestre dans une université étrangère, nécessitant la réalisation de différentes tâches qui s'enchaînent, comme par exemple la rédaction d'une lettre de motivation pour un dossier de candidature, ou encore la recherche d'un appartement dans la ville universitaire et la fondation d'une co-location. Contrairement aux projets impliquant plusieurs tâches, le choix des tâches ainsi que leur ordre relèvent dans la suite de tâches scénarisée toujours du choix de l'enseignant et sont en partie sujets à ses préférences pédagogiques (un autre enseignant aurait par exemple

pu choisir d'autres tâches dans le cadre de la même situation ou insister sur d'autres aspects langagiers, pragmatiques, culturels, etc.

Le FLP est donc une démarche d'enseignement du français à des fins professionnelles qui s'adresse à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français. Pour les publics en question, le cadre d'exercice de la profession au complet est en français (pratique du métier, aspects juridiques et institutionnels, échanges avec les collègues et avec la hiérarchie). Pour conclure, on peut remarquer que la question de la formation est bien entendue cruciale, mais elle ne doit pas freiner la réflexion sur l'élaboration de matériels et de canevas d'activités réellement exploitables dans des contextes d'apprentissage variés et pour des niveaux divers. Cela nécessite une réelle réflexion sur les rapports de cohérence entre les matériels proposés et les choix méthodologiques effectués, ainsi qu'une remise à plat des modalités d'enseignement/apprentissage et des rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant dans la configuration didactique en FOS.

#### Littérature

1. Qotb H. Le rôle de la tâche dans une formation des langues de spécialité à distance// <http://isdsm.univ-tln.fr>
2. Richer J.-J. Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ?// Synergies Chine n° 3 - 2008 pp. 15-30
3. Sagnier C. Les méthodes et l'usage des méthodes en FOS : intérêts, usages, limites// [www.franparler.org/pj/fos\\_sagnier.rtf](http://www.franparler.org/pj/fos_sagnier.rtf)
4. Wolska F. Formateur FLE, formateur FOS : un même métier ?// <http://www.franparler.org/dossiers/flp.htm>

Скарлупіна, Ю. А. Enseignement du français langue professionnelle [Текст] / Ю. А. Скарлупіна // Найновите научни постижения : материали за 8-а международна научна практична конференция. Филологични науки. - София : Бял ГРАД-БГ. - 2012. – Т. 18. - С. 16 – 20.