



Chantal R. Parpette¹

Laboratoire ICAR – Université Lumière Lyon 2, France

Прегледни рад

Le français sur objectif universitaire: quelles compétences pour les enseignants?

Résumé: Enseigner le français sur objectif universitaire (FOU) s'inscrit dans la démarche du français sur objectif spécifique (FOS) dont la dimension essentielle relève de l'ingénierie de formation, laquelle conduit de l'analyse d'un espace particulier d'usage de la langue, généralement professionnel, à la mise en place d'un programme de formation pour rendre des apprenants linguistiquement aptes à rejoindre cet espace. Le FOU vise donc à construire un programme d'enseignement destiné aux étudiants, de toutes disciplines, amenés à faire une partie de leurs études en langue française. Cela suppose pour les enseignants de français de développer des compétences d'analyse de situations universitaires sur les plans institutionnel, discursif et culturel, de recueil de données de terrain, de construction globale de programmes linguistiques, et de réflexion, voire de négociation, sur l'intégration institutionnelle de ces programmes dans les cursus de leur université. L'article décrit cette démarche et les compétences qu'elle implique à travers l'expérience d'un séminaire de FOU conduit à l'université de Belgrade.

Mots-clés: français sur objectif spécifique (FOS), français sur objectif universitaire (FOU), données de terrain, programmation, compétences didactiques.

Introduction

Enseigner le français au sein de l'université auprès d'étudiants de diverses disciplines de sciences exactes ou humaines met les enseignants face à des choix très différents de ceux qui sont faits dans les départements de français. Il ne s'agit plus de forma-

tion intensive auprès d'étudiants censés devenir des spécialistes de la langue mais d'enseignement extensif à des étudiants spécialistes d'autres disciplines. Ce contexte pose des questions situées à l'interface du plan institutionnel et du plan didactique, le premier ayant une incidence directe sur le second. La question centrale est celle du programme: fait-on le choix d'un cours de français général, aux théma-

¹ Chantal.Parpette@univ-lyon2.fr

Copyright © 2019 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

tiques libres et décidées en concertation avec les étudiants, ou considère-t-on que le cours de langue doit être connecté à la discipline étudiée ? Dans le second cas, cible-t-on plutôt le contexte des études, en faisant l'hypothèse que les étudiants peuvent être amenés à faire une partie de leurs études en français, ou le contexte professionnel dans l'hypothèse de stages dans des entreprises françaises ? Pour être crédibles, ces choix doivent être faits de manière informée. Ces interrogations montrent que le champ des compétences des enseignants de langue à l'université ne se limite pas à la création de séquences mais s'élargit à la réflexion sur la mise en oeuvre institutionnelle et à l'ingénierie de formation. C'est ce que nous allons analyser ici à travers une des stratégies possibles pour l'enseignement du français dans les cursus universitaires, celle du *Français sur objectif universitaire*.

Le français comme discipline principale ou discipline secondaire

Le premier clivage dans l'enseignement d'une langue vivante à l'université réside dans son statut de discipline principale ou secondaire. En tant que discipline principale, elle est généralement rattachée à une faculté des lettres ou des langues vivantes. Les étudiants de français, d'allemand ou d'arabe sont considérés comme des « spécialistes » qui à ce titre préparent un diplôme de langue. L'enseignement des langues vivantes dans ce contexte est généralement porteur d'une longue tradition universitaire qui a abouti à des programmes devenus au fil du temps très stables, assez peu évolutifs. Ceux-ci sont généralement constitués autour de la linguistique, de la littérature, et de la traduction. Lorsqu'il s'agit d'une langue largement enseignée dans le secondaire, l'entrée dans le cursus universitaire est réservée aux candidats en ayant déjà une connaissance. Dans le cas contraire, les candidats sont admis débutants et le programme commence par une formation à la langue de communication avant que soient abordés les cours spécialisés de littérature, de

linguistique ou de traduction. En France, la stabilité des programmes est largement liée à l'existence des concours de recrutement du corps d'enseignants fonctionnaires du secondaire, même si tous les étudiants n'envisagent pas de s'y présenter. Depuis les années 90, on a vu émerger dans nombre de départements de français de diverses régions du monde, des interrogations sur les objectifs à assigner à cette formation de diplômés de français. Le besoin de connexion avec le monde professionnel commençait à se faire sentir pour que les étudiants puissent améliorer leurs chances de s'insérer dans le monde du travail. Une tension est apparue entre la tradition des départements de français et une vision plus fonctionnaliste d'intégration professionnelle. C'est ainsi que, dans le « réseau de diffusion du français » rattaché aux ambassades de France, des attachés de coopération universitaire ont commencé à s'intéresser aux débouchés professionnels offerts par le milieu local pour envisager des évolutions de programme. On a ainsi vu naître dans les départements de français des filières professionnalisantes: cours de français du tourisme, ou filière didactique pour les étudiants visant à devenir professeurs de français. En France, cette orientation vers le monde professionnel s'est traduite par la création, dès la fin des années 70, de la filière Langues étrangères appliquées (LEA) indépendante des cursus traditionnels de langues vivantes qui n'étaient pas en mesure d'intégrer cette nouvelle orientation.

Le second cas de figure, celui qui nous intéresse ici, est celui des langues dans un cursus de sciences exactes ou sciences humaines. Ce sont des enseignements de quelques heures par semaine, dont l'organisation porte la marque de leur statut de discipline secondaire. Si leur présence au sein des différents cursus est généralisée, elle l'est de manière très variable, tant en ce qui concerne le nombre d'heures que la répartition sur la durée du cursus. L'enseignement de langue étrangère peut être présent d'un bout à l'autre du cursus, tout comme il peut n'exister que sur une partie de la licence, sur la seule première année par exemple, ou sur certains semestres.

Ces variations sont d'ailleurs souvent révélatrices du degré d'intérêt que l'institution universitaire accorde à cet enseignement. Nombre d'enseignants de langues vivantes - hormis l'anglais généralement - se plaignent du manque d'intérêt pour ces enseignements et craignent pour l'existence même de leur discipline dans ces cursus. Ce statut se traduit également par une plus grande liberté de programme. Cela place les enseignants de langues étrangères face à des interrogations et des choix qui, par rapport à leurs enseignements en département de français, constituent une évolution notable de leur activité et aussi de leurs compétences.

Le français dans les disciplines universitaires : général ou spécialisé ?

Concernant les cours de langue (le français pour ce qui nous intéresse ici) dans les cursus autres que linguistiques, deux situations sont envisageables :

1. La formation linguistique vise, comme dans l'enseignement secondaire, une compétence de communication au sens large, sans lien prévisible avec la future activité professionnelle des étudiants. L'enseignement de langue relève alors du français général et tous les choix sont possibles en matière de programme.
2. A l'inverse, le cours de langue a quelque chose à voir avec la discipline en ce sens que les futurs diplômés peuvent être ultérieurement confrontés à des situations professionnelles dans lesquelles le français leur sera utile. Au Proche-Orient, des étudiants en archéologie peuvent participer à des campagnes de fouilles avec des équipes françaises, ou faire des séjours dans des laboratoires francophones. En médecine, des accords de coopération conduisent un certain nombre d'étudiants de divers pays à faire des stages dans des services hos-

pitaliers français. Dans d'autres cas, c'est l'hypothèse, plus large, d'activités professionnelles en relation avec des entreprises françaises qui est posée et incite à orienter les enseignements de français vers les situations professionnelles. C'est cette seconde perspective que nous allons analyser.

Le français sur objectif universitaire : un dispositif et des compétences

Il existe une autre raison au rapprochement entre cours de langue vivante étrangère et cursus disciplinaire, c'est la mise en place du processus de Bologna en 1999, lequel compte parmi ses différentes orientations celle de la mobilité étudiante. Celle-ci a considérablement progressé depuis le début des années 2000, ce qui a poussé la didactique des langues à s'intéresser au contexte des études, c'est-à-dire aux besoins langagiers des étudiants en mobilité. Les recherches menées dans ce domaine ont donné naissance au Français sur objectif universitaire – désormais FOU - (Mangiante et Parpette, 2011) dont l'objectif est de structurer, à travers la méthodologie du français sur objectif spécifique (FOS), les enseignements de français spécialisé dans les cursus universitaires.

Cette démarche, à l'interface du contexte institutionnel et du savoir-faire didactique, conduit les enseignants, au-delà de leur compétence didactique habituelle, vers l'ingénierie de formation. C'est ce que nous allons voir à travers la description d'un séminaire sur le FOU demandé par des enseignants de français de l'université de Belgrade en mars 2018. Cette réflexion se combine à l'analyse proposée lors du 4^e colloque consacré aux langues sur objectifs spécifiques de l'Association des langues étrangères et des lettres de Serbie en septembre 2017 à l'université de Belgrade (Parpette, 2018). Celle-ci s'intitulait *Le français sur objectif universitaire: entre contexte, savoir-faire didactique et stratégie institutionnelle*. La formation qui s'est déroulée dans le même lieu

quelques mois plus tard était une mise en oeuvre concrète des principes décrits lors de cette communication.

Les participants à ce séminaire étaient essentiellement des enseignants de français intervenant dans différentes disciplines, donc hors du département de français. Sur une durée d'une semaine, la réflexion a été conduite en 5 étapes combinant apport de données sur le FOU, discussions et activités d'appropriation.

Etape 1 - Le Français sur Objectif Spécifique: une démarche-cadre pour les formations linguistiques à des fins professionnelles

La première étape consiste à appréhender la méthodologie FOS à travers les notions essentielles qui la structurent :

- La notion de *part langagière du travail* permet d'établir clairement la distinction entre compétence professionnelle et compétence langagière. Un cours de FOS à des professionnels ne leur enseigne pas les actes de leur métier mais les discours qui accompagnent ou organisent ces actes. Une infirmière en cours de FOS n'apprend pas à faire des soins mais s'initie aux discours qu'elle échange avec les patients pour leur expliquer les soins, leur donner des consignes ou les rassurer. Un cours de FOS pour des cuisiniers allophones ne les initie pas à la manière de préparer des plats mais aux mots et aux discours qui leur permettront plus tard de comprendre les consignes qui leur seront données en cuisine, d'expliquer leur travail, de lire des consignes de sécurité, d'interroger, etc.
- Cette première notion conduit à celle de *situation de communication*, outil principal pour déterminer les contenus d'un programme. Etablir les situations de communication d'un métier consiste à répondre aux questions suivantes : dans quels lieux,

avec qui, avec quels objectifs l'apprenant de FOS sera-t-il amené à échanger dans son activité professionnelle ultérieure ? sur quels sujets ? oralement ou par écrit ? dans quelles formes discursives ?

- Les situations de communication et les discours qu'elles génèrent s'inscrivent dans des *arrière-plans culturels*: on comprend mieux le déroulement de l'interrogatoire d'un médecin envers un patient qu'il voit pour la première fois si l'on sait que ses questions correspondent à un protocole strictement établi dans le milieu médical ; tout comme le refus d'une infirmière de donner des informations sensibles à la famille d'un patient est lié à une réglementation qui réserve ce type d'échange aux médecins. Dans d'autres situations, certains échanges dans un laboratoire ou une cuisine s'expliquent par des règles de sécurité ou d'hygiène propres au lieu ou à la profession.

Ces notions éclairent la démarche FOS qui s'organise concrètement en 5 étapes (Mangiante et Parpette, 2004) :

1. l'étude de la situation générant un programme de français spécialisé
2. l'analyse des besoins langagiers
3. le travail de terrain
4. l'analyse et le traitement des données
5. l'élaboration des séquences pédagogiques

Lors du séminaire, l'appropriation de ces données a été conduite à travers diverses études de cas de professionnels allophones envisageant de s'installer en France : infirmiers en milieu hospitalier, vétérinaires en zone rurale, serveurs de restaurant ; et aussi de professionnels ayant à côtoyer dans leur propre pays des interlocuteurs francophones : réceptionnistes d'hôtel, agents de voyage. La réflexion, menée en petits groupes, consiste à imaginer et dresser la liste des situations de communication correspon-

nant à chacun des cas, et à tenter de déterminer les arrière-plans culturels nécessaires à la compréhension de ces situations. Dans un second temps, l'observation de certains sommaires de méthodes FOS existantes permet de voir que les situations de communication et les actes de langage sont la colonne vertébrale du programme. Ainsi *Le français pour les médecins* (Fassier, Goy-Talavera, 2008) est divisé en 15 chapitres correspondant aux situations vécues par un médecin hospitalier : *faire connaissance avec l'équipe médicale et paramédicale, interroger un patient, donner des consignes, rédiger une observation clinique, prendre avis auprès du médecin sénior, etc.* Ces notions sont également abordées à travers une autre procédure, celle de l'analyse critique de cas de programmes FOS inappropriés par rapport aux besoins prévisibles des apprenants.

Etape 2 - Une étape centrale en FOS: le travail de terrain

Le travail de terrain joue un rôle essentiel dans la démarche FOS-FOU. Il a un double objectif, d'information du concepteur - pour lui permettre de connaître le milieu ciblé et de mener à bien l'analyse des besoins - et de collecte de données qui deviendront des supports de formation au plus près des situations authentiques. La collecte des données regroupe deux catégories de données (Parpette, Caras, et Haidar, 2014 et Bouchet et Marins de Oliveira, 2017) :

- les données *existantes*, constituées par tout ce qui peut être observé et recueilli sur le terrain, sous forme audio, vidéo, écrite, iconique: vidéos de réunions de travail, d'appels téléphoniques, d'échanges entre infirmiers et patients, photos de lieux de matériels, rapports écrits de visite, tableaux de soins, etc. (*Le français des infirmiers*, Goy-Talavera *et al*).
- les données *sollicitées*, produites à la demande du concepteur: ce sont le plus souvent des interviews (audios, vidéos ou

écrites) d'acteurs du terrain explicitant tel ou tel aspect du domaine étudié: un serveur de restaurant décrivant son travail, le patron du restaurant expliquant, son parcours professionnel, ses choix culinaires, etc.

Ces deux types de données s'informent mutuellement. Les données sollicitées permettent de donner une vision globale des situations traitées, d'accéder à la *dimension culturelle* sous-jacente aux discours existants, et ainsi, à leur signification profonde. Pour reprendre l'exemple cité plus haut, connaître l'organisation hiérarchique d'un hôpital et les fonctions de chacun permet de mieux comprendre les interactions entre les uns et les autres. Et l'on verra plus loin le rôle essentiel des données sollicitées dans le cadre de la formation des étudiants à la mobilité. Les données existantes, quant à elles, constituent la *réalité langagière* des situations étudiées. Le contexte géographique et le contexte institutionnel constituent des variables importantes dans cette étape de la démarche. Si la collecte des données depuis la France (ou autre région francophone) facilite grandement les choses, il en va tout autrement lorsqu'il s'agit de concevoir un programme FOS dans le pays d'origine. Cette étape est alors souvent réduite à des ressources disponibles en ligne ou construites sur place à partir de témoignages d'acteurs familiers des situations cibles. L'environnement institutionnel peut jouer un rôle facilitateur dans le cas de partenariats entre le pays d'origine et le pays cible, quand il existe des liens entre universités d'origine et lieux d'activité professionnelle dans les pays cibles.

Lors de cette seconde séance, les participants reprennent certains des cas proposés précédemment pour faire des hypothèses concernant les informations à recueillir - dans l'idéal -, et les données à collecter matériellement, en distinguant données existantes et données sollicitées, et ont réfléchi aux aspects culturels susceptibles de jouer un rôle dans la compréhension des situations langagières. Puis un

travail de découverte et recherche de données en ligne est mené sur différents sites français² mettant à disposition du public des vidéos et écrits décrivant les métiers. Une discussion permet ensuite de distinguer les possibilités respectives de collecte de données en France dans un cas, et depuis la Serbie dans l'autre cas.

Etape 3 - Application de la démarche FOS au contexte des études en français langue étrangère

Une fois posé le cadre méthodologique du FOS, on peut aborder le cas des étudiants amenés à faire une partie de leurs études en France. Il s'agit de reprendre la démarche pour l'appliquer non plus à un contexte professionnel mais au contexte universitaire, et de concevoir des programmes de français sur objectif universitaire (FOU). Comme pour tout programme, les contenus de formation en FOU sont conditionnés par le contexte géographique et institutionnel dans lequel ils sont conçus et mis en oeuvre.

Le premier élément à prendre en compte est la ligne de partage qui distingue *le lieu* des études en français. Il peut s'agir soit d'études dans le pays d'origine, dans ce qu'il est convenu d'appeler une filière francophone, soit d'études en France, et c'est ce second cas de figure qui intéresse des régions comme la Serbie qui ne comptent pas de filières francophones. Le second élément important est celui des contenus de programme, déterminés par l'analyse des besoins. Ces besoins s'organisent en quatre champs thématiques : la maîtrise des enseignements disciplinaires suivis en français par les étudiants, la connaissance du système universitaire français, l'adaptation à la vie sur un campus, et l'adaptation à la vie en France en tant qu'étudiant, ce qui peut être schématisé sous la forme de quatre cercles de plus en plus larges partant du domaine le plus spécifique au domaine le plus général.

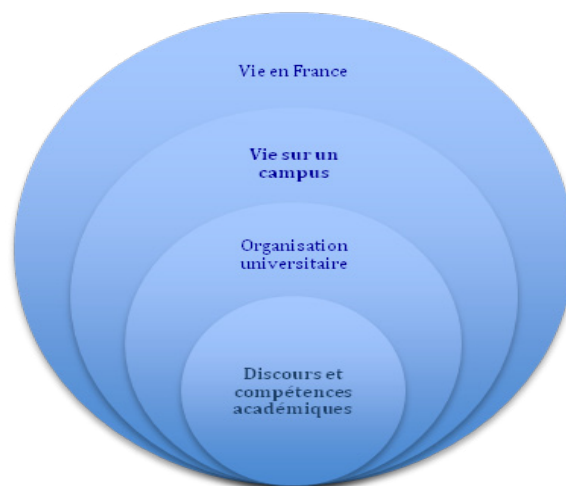


Fig. 1 Les différents champs du FOU

La localisation géographique a une incidence directe sur les thématiques qui peuvent constituer un programme de FOU. Comme j'ai déjà eu l'occasion de l'écrire dans les actes du colloque de 2017, « suivre un cursus francophone dans son propre pays, assuré par des enseignants avec qui on partage la même langue-culture maternelle comporte moins d'exigences que la mobilité en France avec ce qu'elle suppose d'acculturation à un autre milieu universitaire et où tout se passe en français, sans possibilité de recours à sa langue d'origine. Faire ses études en langue française dans son propre pays réduit le nombre de situations de communication à maîtriser. Les échanges administratifs se déroulent souvent en langue maternelle, et si les documents officiels sont en français, les échanges oraux avec les secrétaires ou autres personnels peuvent se faire en langue maternelle ». Par rapport au schéma ci-dessus, c'est essentiellement le premier cercle qui est concerné par un programme de FOU dans le cas d'une filière francophone, alors que tous le sont dans le cas d'un programme préparant à une mobilité en France.

Le contenu du programme FOU est influencé par un autre paramètre, organisationnel celui-là, qui est le profil disciplinaire des étudiants. Si tous relèvent de la même discipline, le programme peut

2 - ONISEP (Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions) - <http://www.onisep.fr/>

- Pôle-Emploi - <https://www.youtube.com/user/Poleemploi/videos>

se constituer thématiquement autour de cette discipline. En revanche, si les étudiants relèvent de disciplines différentes, les compétences traitées s'appuieront sur des thématiques plus générales, accessibles à tous. C'est ce que le FOU distingue sous les termes de « stratégie disciplinaire » vs « stratégie transversale ».

Dans le cadre du séminaire de formation, les enseignants expérimentent la mise en oeuvre de la méthodologie FOU à travers deux activités. La première consiste à réfléchir à l'analyse des besoins dans chacun des cas vus plus haut, celui d'études en filière francophone et celui de la mobilité. Une fois les besoins établis, ils imaginent une collecte des données - réaliste - correspondant à chaque cas à partir de leur contexte serbe, c'est-à-dire hors du terrain francophone mais à partir de leurs connaissances propres (expérience de l'université française, contacts avec des partenaires en France, présence d'étudiants ou enseignants français à Belgrade, etc.). L'analyse des besoins, et encore plus la collecte des données, restent à ce stade hypothétiques mais elles permettent de se familiariser avec la démarche. La seconde activité consiste à imaginer la démarche et les grandes lignes d'un programme pour un groupe d'étudiants français intégrant l'université de Belgrade et à qui serait proposé un cours de *serbe sur objectif universitaire* de niveau B1 : quels arrière-plans culturels introduire dans le programme ? quelles thématiques traiter en priorité ? avec quels supports collectés ? etc. Le projet est certes imaginaire, les étudiants français ne pratiquant pas la langue serbe, mais il permet de passer d'une réflexion théorique à une réflexion ancrée dans une situation réelle connue des enseignants.

Etape 4 - Principes de programmation

Si l'élaboration de séquences d'enseignement-apprentissage est l'aboutissement de la démarche FOS, comme de tout programme d'enseignement quelle que soit la discipline, la spécificité du FOS réside dans la conception d'un programme dans un

domaine peu connu de l'enseignant de langue, ce qui l'oblige à travers un travail de terrain à s'informer sur le domaine, à collecter des données, puis à les analyser et les traiter (sélection d'extraits, reconstitution, simplification, contextualisation) pour en tirer un programme cohérent d'enseignement. Ce sont ces quatre étapes de la démarche FOS qui font évoluer le travail de l'enseignant vers une fonction d'ingénierie de formation. La dernière étape, celle de l'élaboration des activités (compréhension de documents, échanges oraux, production écrite), une fois les documents supports constitués, est l'étape la plus proche de la fonction habituelle de l'enseignant de langue. Avant cela, à partir des informations et des données matérielles fournies par le terrain, réside l'étape complexe de la programmation, c'est-à-dire du choix des situations, des thèmes et des compétences à traiter.

Quelques principes peuvent guider ce travail de programmation. Tout d'abord, choisir *une thématique prioritaire* – même si elle n'est pas unique – parmi les quatre proposées dans le schéma plus haut, pour donner un axe solide au programme et éviter la dispersion. Cet axe prioritaire dépend de deux paramètres, 1) ce que l'enseignant considère comme la priorité pour les étudiants, et 2) les possibilités de collecte des données, le second s'imposant toujours au premier. Le deuxième principe, corollaire du premier, est la constitution d'un *ensemble cohérent de données*. Par exemple, en FOU, un extrait de cours (donnée existante tirée d'un enregistrement vidéo de cours) a tout intérêt à être accompagné d'une présentation globale de l'enseignement dont il relève (vidéo de quelques minutes de l'enseignant présentant le cours, ses objectifs, son mode d'évaluation par exemple – donnée sollicitée), voire d'un sujet d'examen. Un autre principe réside dans la *combinaison entre données abstraites et données concrètes*, ce qui recouvre souvent la combinaison entre donnée écrite et donnée orale, la première étant clarifiée par la seconde. C'est ce que l'on peut observer aisément en lisant le descriptif écrit d'un cours tel qu'il existe sur le site d'une faculté, d'une part, et en

écoutant, d'autre part, la présentation orale que peut en faire un enseignant, dans un langage plus quotidien, avec des exemples, des métaphores explicatives, etc. Tout comme les données relatives à l'organisation d'un diplôme, et accessibles sur les sites des établissements, peuvent être complétées par des témoignages audios ou vidéos d'étudiants interrogés sur leurs parcours et les choix qu'ils ont opérés pour construire leur cursus. Ces témoignages éclairent l'information administrative et lui donnent une dimension humaine (Mangiante et Parpette, 2016). Le dernier principe que l'on peut évoquer, guidé par le réalisme, concerne *le choix des supports* autour desquels construire les séquences pédagogiques. Le FOU peut s'appuyer sur un certain nombre d'outils pédagogiques édités ou en ligne. J'évoquais plus haut des ouvrages relatifs au monde médical ou du tourisme et les sites de l'ONISEP et de Pôle-emploi pour le monde professionnel. Un programme de FOU gagne également à s'appuyer à la fois sur du matériel existant (ouvrages édités³, sites en ligne⁴ ou vidéos-témoignages d'étudiants sur internet) pour les aspects les plus transversaux, et sur des séquences créées localement pour les aspects plus spécifiques au public concerné.

Pour maîtriser cet aspect *programmation* du FOU, les enseignants analysent certains matériels pédagogiques existants pour identifier les caractéristiques de chacun et les mettre en regard des besoins de leurs propres étudiants. Par exemple, la comparaison entre le site *Etudier en francophonie – Jaméliore mon français* et le site FILIPE⁵ permet de faire la différence entre un programme orienté sur les aspects transversaux (système universitaire français, vie sur les campus, témoignages d'étudiants) et un

programme exclusivement orienté sur les contenus de cours (en écoles d'ingénieurs en l'occurrence). L'analyse de deux ouvrages de la collection FOU des PUG permet de repérer les situations de communication et les types de discours universitaires traités, et de se familiariser avec les trois principes décrits plus haut. A la suite de ces analyses, les participants s'essaient à l'élaboration d'un programme – virtuel – dans le contexte de leur propre département à partir des besoins de leurs étudiants et des données qu'ils jugent possible de recueillir.

Une fois la programmation décidée, suit l'élaboration des activités d'enseignement-apprentissage sur les données sélectionnées.

Etape 5 - Quelles légitimités pour un cours de français spécialisé à l'université ?

L'existence d'un cours de français spécialisé dans un cursus disciplinaire peut tenir à différentes raisons. S'il s'agit de préparer les étudiants à une mobilité d'étude ou de stage en région francophone, un programme de FOU (études) ou de FOS-professionnel (stage en milieu professionnel) est tout à fait légitime. Mais il arrive que le cours de français de spécialité relève plus d'une position de principe, d'une habitude, que d'une stratégie clairement argumentée. Nous avons rendu compte en 2004 d'une perception parfois erronée de ce qui légitime un programme de FOS (Mangiante et Parpette, 2004: 14). Le FOS repose en effet sur deux paramètres: le profil des apprenants – médecins, cuisiniers, étudiants de biologie – et aussi, et surtout, la perspective d'un usage ultérieur du français dans le champ professionnel ou universitaire. Un cours de français médical dans une faculté de médecine ne se justifie que si les étudiants envisagent de faire des études ou un stage en milieu francophone, ou s'ils sont amenés à travailler chez eux avec des francophones. Leur seul statut d'étudiants de médecine ne suffit pas à lui seul à rendre nécessaire un tel cours. On peut répondre à cela qu'actuellement, avec le développement de la mobilité étudiante, chaque promotion peut compter

3 Voir la collection FOU des Presses universitaires de Grenoble, ou autres outils pour les études de droit par exemple.

4 Voir par exemple le site *Etudier en francophonie- Jaméliore mon français*
<https://clarolineconnect.univ-lyon1.fr/workspaces/tool/properties/107482/subscription/url/generate>

5 FILIPE: Filière linguistique préparatoire aux études en France: <http://www.e-filipe.org/>

quelques étudiants qui partiront en France. Mais se pose alors une question : est-il cohérent de proposer (imposer ?) un cours de FOU à *tous* les étudiants au prétexte que deux ou trois sont concernés ?

Il reste vrai qu'un cours de français spécialisé peut répondre non pas à un besoin de mobilité mais à une envie d'aborder sa discipline en français quelques heures par semaine. Il ne s'agit plus alors de FOU – lequel est étroitement conditionné par des besoins en contexte universitaire francophone – mais de *français de spécialité*, notion plus large dont l'intitulé indique l'existence d'une relation entre le cours de français et une discipline sans que la raison d'être de cette alliance soit précisée. Cette raison d'être pouvant très bien être simplement l'intérêt de lire ou de discuter de sa discipline en français.

Mais il est difficile d'imaginer des choix homogènes parmi les étudiants de français d'un département. Quelle stratégie de programmation adopter entre ceux qui souhaitent un cours de français de spécialité et ceux qui préfèrent un cours de français où l'on parle d'autre chose que de sa discipline ? Comment répondre au souhait d'une majorité sans pénaliser les quelques étudiants qui auraient besoin de se préparer à une mobilité ? On se trouve là au cœur d'interrogations qui ne relèvent plus du champ didactique mais du champ institutionnel. Il est important que l'institution - responsables de départements ou de facultés et enseignants – explicite sa stratégie en matière d'enseignement des langues ce qui permet de légitimer les choix. Est-il nécessaire que tous les cours de français relèvent du français spécialisé ? Peut-on imaginer une répartition entre français général et français spécialisé ? Si oui, sur quels critères ? En fonction des années ou des semestres ? En fonction des souhaits des étudiants ? Sur ce dernier point, la question est souvent épineuse du fait du nombre d'étudiants suivant les cours. S'ils sont nombreux, il est possible d'imaginer des contenus différents en fonction des groupes, mais ça ne l'est pas si leur nombre est limité. Il faut souligner au passage que ces interrogations trouvent

des réponses différentes lorsque les universités font le choix de regrouper tous les cours de langues vivantes étrangères dans un grand centre de langues. Le nombre d'étudiants donne alors une souplesse beaucoup plus importante à la gestion des cours, en termes à la fois de contenus et de niveaux.

Sur cet aspect, les participants au séminaire analysent et échangent sur les situations concrètes de leurs différents départements de rattachement pour clarifier les stratégies de leurs institutions, les objectifs et souhaits de leurs étudiants à l'égard des cours de français, et l'état de la mobilité étudiante en zone francophone dans leurs départements. Ils réfléchissent ensuite à l'intérêt respectif des cours de FOU, de français de spécialité, ou de français général en fonction des parcours de leurs étudiants. Concernant le FOU, ils analysent également les possibilités d'élaborer des programmes adaptés à leurs étudiants, à travers des contacts avec des partenaires francophones de leur établissement, avec des étudiants rentrant de mobilité, ou des étudiants français sur place, etc. Ce type de réflexion permet de mettre en évidence l'interface entre la dimension didactique et la dimension institutionnelle du FOU et la capacité d'analyse des situations et de négociation avec les acteurs institutionnels que cela suppose.

Conclusion

Depuis de nombreuses années, les formes d'enseignement des langues se sont largement diversifiées, notamment avec l'intégration des Tic, et l'ouverture sur le monde professionnel. Le FOU fait partie de cette évolution, avec sa démarche d'intégration de la maîtrise linguistique dans un cursus disciplinaire. Cela suppose, comme on l'a vu, un élargissement des compétences professionnelles de l'enseignant de français qui, au-delà de sa capacité à construire des activités pédagogiques, doit être en mesure d'entrer en contact avec d'autres espaces socio-discursifs et des pratiques langagières nouvelles, de repérer et collecter les données utiles

afin de construire des programmes de langue pertinents pour conduire les apprenants à la maîtrise langagière de ces espaces. Ces évolutions programmatiques nécessitent également une capacité à réfléchir

sur l'organisation institutionnelle capable de soutenir la création et la mise en place de ces nouveaux enseignements et à y engager les responsables universitaires.

Références bibliographiques

- Bouchet, K. and Marins Justino de Oliveira, G. (2017). La place de la collecte des données dans la conception d'une formation en FOU: l'exemple d'une collecte à Agro-Sup Dijon pour la FZEA-USP. In: Albuquerque Costa, H. et Parpette, C. (Eds). *Français sur objectif universitaire: méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes*, Enjeu 4. 147-177, Sao Paulo: Paulistana.
- Goy-Talavera, S., and Fassier, T. (2008). *Le français des médecins*. Grenoble: PUG.
- Goy-Talavera, S., Gardette-Tira, N. and Perez C. (2016). *Le français des infirmiers*. Grenoble: PUG.
- Mangiante, J-M. and Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- Mangiante, J-M. and Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble: PUG
- Mangiante, J-M. and Parpette, C. (2016). Le FOU : des dispositifs à la mise en oeuvre didactique. In: Bordo, W., Goes, J. et Mangiante, J-M. (Eds.) *Le Français sur Objectif Universitaire - Entre apports théoriques et pratiques de terrain*. Arras: Artois Presses Université, 163-178.
- Parpette, C. (2018). Le français sur objectif universitaire: entre contexte, savoir-faire didactique et stratégie institutionnelle. In: Vujovic, A., Siprajic Dokic, S. and Papric, M. *Langues sur objectifs spécifiques et identité professionnelle*, université de Belgrade, 55-67.
- Parpette, C., Carras, C. and Abou Haidar, L. (Eds.) (2014). *Méthodologie de collecte des données en Français sur Objectif Spécifique*, *Points communs 2*, Paris: CCI Paris-Ile de France.

Шантал Р. Парпет

Лабораторија ICAR, Универзитет Лимијер Лион 2, Француска

Француски језик за академске намене: које су компетенције приоритетне наставницима?

Настава Француског језика за академске намене само је једна од области наставе Француског језика струке, а заснива се на анализи специфичности језика неопходног студентима различитих усмерења и са различитих факултета који треба да се ослободе за укључивање у франкофону универзитетску средину. Ово подразумева да најпре наставници француског језика сами уоче и анализирају особености универзитетског дискурса на институционалном и културном плану, да на терену прикупе приоритетан језички материјал, сачине студијске програме у највећој могућој мери усклађене са приоритетама сваке конкретне групе студената, а затим те програме имплементирају у односе према курикулуму факултета. Овај чланак представља све фазе оваквог једног поступка кроз пример семинара посвећеног француском језику за академске намене.

Тај семинар одржан је у мају 2018. године на Училишном факултету Универзитета у Београду и био је нека врста практичне реализације истраживања и методолошких принципа које смо у свом излагању представили на Четвртој међународној конференцији „Страни језик струке и професионални идентитет“, одржаној у септембру 2017. године.

Полазнице семинара биле су универзитетске наставнице француског језика са нефилолошких и филолошких факултета, као и неколико студенткиња докторских и мастер студија. Током пет радних дана анализирале су одлике француског као језика струке и за академске намене, са посебним акценом на два типа методичких активности. Најпре су прецизно уочавале и раздвајале приоритете студената који уче француски језик на свом матичном факултету од приоритета оних који се припремају за одлазак на неки од програма међународне универзитетске мобилности. Полазило се од српске универзитетске средине и замишљене претпоставке шта би све било приоритетно приоритетним страним студентима који би дошли да студирају на неком од српских универзитета. Тражећи одговор на питања који се културни елементи морају унети у такав један програм, којом се тематиком треба бавити на самом почетку, које језичке материјале користи и где их наћи, решило се са теоријском разматрања на конкретне ситуације са којима се наставници и студенти могу срести. Разматрана су искуства са факултета различитих усмерења како би се дефинисале приоритете универзитета и факултета, јасно издвојили очекивања студената и исходи којима се теже, а све у зависности од конкретне развојне пута сваког појединца или групе. Циљ је био да се осмисле довољно флексибилни програми који би се могли имплементирати разноврсним групама студената, увек уз контакт са франкофоним партнерима и њиховим условима, са српским студентима који су већ били и студирали на неком франкофоном универзитету, са француским студентима који бораве у Србији итд.

Циљ овој чланка је да покаже у којој мери и на који начин овај постојање може да се сироведе кроз усавршавање универзитетских наставника француској језика. Они не само што морају да изводе наставу већ морају и да осмишљавају студијске програме и припремају наставне материјале, да ступе у контакт са иностраним и домаћим партнерима и сами се сусретну са – за њих до тог тренутка новом и можда недовољно познатом или чак непознатом – језичком праксом, као и да се унутар социјалних образовних институција изборе за иновирање студијских програма и створе услове за њихову имплементацију.

У закључку изражавамо своју наду да ће овај семинар послужити као иницијација наставницима разних страних језика да на друштини и модернији начин приступе настави свих страних језика за академске намене, јер би то у великој мери користило студентима српских универзитета да се лакше, брже и са више успеха укључе у програме међународне универзитетске мобилности и повежу са својим колегама из других земаља.

Кључне речи: француски језик, академске намене, наставници, усавршавање