Université de Nice Sophia-Antipolis

Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines

Ecole doctorale « Lettres, Sciences Humaines et Sociales »

Thèse de Doctorat en

Sciences du langage : Didactique des langues étrangères et secondes

Soutenue par

M. Adolfo Ndomingiedi ZOLANA

Intitulée :

Concevoir un programme de Français sur Objectifs Spécifiques. Difficultés théoriques et pratiques : le cas de la faculté d'économie de l'université Agostinho Neto Luanda-Angola

Sous la direction de **M. Jean-Pierre CUQ**

Professeur de Didactique des Langues à l'Université de Nice Sophia-Antipolis

Membres du jury :

Mme Nicole BIAGIOLI, Professeur des Universités, Université de Nice Sophia-Antipolis, présidente ;
Mme Fatima CHNANE-DAVIN, Maître de Conférences HDR, Université d'Aix-Marseille, rapporteur ;
M. Jean-Pierre CUQ, Professeur des Universités, Université de Nice Sophia-Antipolis, directeur ;
M. Jean-Marc MANGIANTE, Maître de Conférences HDR, Université d'Artois, rapporteur.

Laboratoire d'accueil : I3DL – Nice Sophia-Antipolis

Février 2013

D E D I C A C E

A vous mes parents,

Miguel Matuakangilua (décédé) et Isabel Luyindula

A toi mon épouse,

Verónica Umba Zolana

A vous mes enfants,

Mónica Feliciana Zolana, Eva Umba Zolana, Esperança Shaumba Zolana, Isaac David Zolana, Benjamim Stevemassiya Zolana

A vous mes frères et sœurs,

Pedro Luzoladio Ludi Kia Nti Sau, Antónica Nsala Mbote, Eduardo Lusimana et Teresa Lumpengi

A toi mon oncle maternel,

Nsimba Détail (décédé)

Que ces pages soient votre fierté !!!

AVANT-PROPOS

Le parcours scientifique est comme une boule, a dit Louis LAVELLE, après laquelle nous courrons et que nous repoussons du pied après l'avoir atteinte. Cette affirmation reflète le caractère linéaire et discontinu du cheminement du chercheur, toutefois marqué aussi par des aboutissements.

Après avoir obtenu le Master II Recherche à l'université de Nantes en France, nous avons poursuivi nos recherches à l'université de Nice Sophia-Antipolis toujours en France pour l'obtention du grade de Docteur [PhD] en Sciences du langage, Option Didactique des langues étrangères et secondes.

Malgré toutes les tribulations auxquelles nous avons eu à faire face, trois ans ont été suffisants pour qu'en date du 07 février 2013, nous soyons en mesure de présenter à travers ces pages les résultats de notre recherche. Nous sommes conscient d'avoir bénéficié de l'appui aussi bien scientifique que matériel voire moral de plusieurs personnes. Ne pas en évoquer certaines serait une marque d'ingratitude notoire de notre part.

Cette thèse de doctorat n'aurait pu voir le jour sans la précieuse collaboration et le soutien de Monsieur le Professeur ***Jean-Pierre CUQ*** qui n'a cessé de nous encourager, de nous conseiller et de nous orienter au cours des différentes étapes de notre travail de recherche. Qu'il trouve ici, toute notre gratitude pour sa patience, sa compréhension exceptionnelle et sa grande disponibilité ! Nos remerciements vont également aux membres du jury qui, en dépit de leur responsabilité, ont bien voulu donner de leur temps et nous honorer de leur participation afin de parfaire nos recherches.

Nous pensons aux membres de nos deux laboratoires d'accueil : ADEF-Aix-Marseille 01 et I3DL-Nice Sophia-Antipolis pour les moments si merveilleux que nous avons passés ensemble. Nos remerciements vont particulièrement à Mme Fatima CHNANE-DAVIN et Nicole BIAGIOLI pour leur conseil.

Que tout le monde - membres de famille, maîtres de l'école primaire, enseignants au secondaire et au supérieur, collègues de classe ou de service, amis, frères et sœurs dans la foi et principalement, mon humble épouse Verónica Umba ZOLANA pour avoir manqué son époux et surtout, supporté toute seule les caprices des enfants durant trois ans - trouve, à travers ces pages, chacun en ce qui le concerne, sa contribution et sa part de fierté.

Résumé de la thèse/Abstract of the thesis

* Les recherches effectuées dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes et surtout dans le champ de la didactique des langues étrangères et secondes ont fait apparaître, depuis les années 20, des publics ayant des demandes spécifiques en communication professionnelle et fonctionnelle. Cette prise en compte des chercheurs a donné lieu à un domaine ouvert, varié, complexe, qui se caractérise par la grande diversité de ses contextes, situations d'enseignement, méthodes, objectifs, pratiques et dispositifs appelé le ***Français sur Objectifs Spécifiques.*** C'est dans le but de faire acquérir à ces publics des compétences culturelles et langagières spécifiques que, enseignants et chercheurs sont appelés aujourd'hui à se créer des démarches méthodologiques spécifiques. En s'inscrivant dans cette problématique, ce travail cherche à apporter des éléments de réponse aux demandes réelles des enseignants et des étudiants de français des universités angolaises plus particulièrement à celles de ceux de la faculté d'économie de l'université Agostinho Neto. L'objectif principal est donc, d'une part, d'identifier les besoins réels de ces derniers en prenant en compte les spécificités de leurs filières de formation et d'autre part, de concevoir, au cas par cas, des programmes et du matériel didactique permettant de développer chez les apprenants les compétences de compréhension et d'expression tant orales qu'écrites. Ces matériaux conçus à partir de documents authentiques à visée professionnelle oraux ou écrits sont susceptibles d'être directement utilisés en classe pour les enseignants qui voudront les transférer ou les réutiliser dans des situations similaires.

Mots-clés : Français Langue Etrangère et Seconde, Français sur Objectifs Spécifiques, Didactique du FLE-S, Didactique du FOS, Conception des unités didactiques, Conduite des unités didactiques, Approche communicative, Approche ethnographique de la classe de langue, Français à visée professionnelle, Français sur Objectif Universitaire.

* Research performed since the twenties in teaching/learning of the living languages, especially in the field of didactics of foreign and second languages, helped the rise of a certain audience with specific requests in professional and functional communication. This consideration of the researchers gave rise to an opened, varied, complex domain, which is composed of an important diversity of contexts, learning situations, methods, objectives, practices and structures of formation called ***"French for Specific Purposes".*** Teachers and researchers are brought today to create specific methodological approach, to help this audience gain specific cultural and linguistic skills. Within this problematic, this research aims at bringing elements of answer to the teachers and the french students of the Angolan universities, particularly to those of the Faculty of Economy of the Agostinho Neto University. Therefore, our purpose is to identify the real needs of the latter, taking into account peculiarities of their study paths and indeed to conceive programs and teaching tools, allowing them to develop oral and written comprehension and expression skills. These materials, made from "authentic oral or written documents with professional aim", can be used directly in class by teachers who may want to reuse them in similar situations.

Key words : French Foreign and Second Language, French for Specific Purposes, Didactic of FFSL, Didactic of FSP, Conception of didactic units, Driven of didactic units, Conversational approach. Ethnographic approach of the class of language, French with professional aim, French for University Purpose.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE

1- Présentation du FOS……...12
2- Genèse et objet de la recherche……..13
3- Problématique et hypothèses de la recherche……15
   a) Problématique……15
   b) Hypothèses……16
   c) Interrogations complémentaires……18
4- Méthodologie de la recherche……19
5- Plan de rédaction de la thèse……...21

PREMIERE PARTIE
L'HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FOS ET LA NOTION DU CURRICULUM EN LANGUES ET CULTURES

CHAPITRE I
ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FOS DES ANNEES 20 AUX ANNEES 80.....24

1.1. Evolution de l'enseignement/apprentissage du FOS……24
1.1.1. Le français militaire ou l'enseignement du français aux militaires……..24
1.1.1.1. Principes méthodologiques du français Militaire……..25
1.1.1.2. Contexte et limitation du manuel……...26
1.1.2. Le français de spécialité……...26
1.1.3. Le français scientifique et technique……26
1.1.3.1. Les principes méthodologiques du français scientifique et technique……..26
1.1.3.2. L'influence des méthodes SGAV sur le français scientifique et technique……..27
1.1.4. Le français fonctionnel……27
1.1.4.1. Principes méthodologiques du français fonctionnel……..28
1.1.4.2. Quelques modèles du Français fonctionnel……...28
1.1.5. Le français instrumental……...29
1.1.5.1. Principes méthodologiques du français instrumental……29
1.1.5.2. La tâche de l'enseignant à l'ère du français instrumental……30
1.1.6. L'enseignement fonctionnel du français……...30
1.2. Impact de la linguistique sur l'enseignement/apprentissage du FOS……...31
1.2.1. Focalisation sur le lexique de spécialité……32
1.2.2. La grammaire de texte des discours spécialisés……33
1.3. Apports méthodologiques du champ source (des années 20 aux années 80)……...33
1.3.1. L'apport de la méthode directe……34
1.3.2. L'apport de la méthode active……..35
1.3.3. L'apport de la méthode audio-orale (MAO)……36

1.3.3.1. La MAO et l'approche béhavioriste……...36
1.3.3.2. La MAO et la linguistique……..37
1.3.4. L'apport de la méthode audio-visuelle (MAV)…….38
1.3.5. L'origine de l'Approche Communicative (AC) et son apport en FOS…….40
1.3.5.1. Publication de deux ouvrages clés pour le public du FOS…….41
1.3.5.2. Les fondements méthodologiques de l'AC par rapport au FOS…….41
1.3.5.3. Intégration d'autres dimensions pour mieux communiquer……...43
1.3.6. L'AC et certains aspects pratiques : applicabilité au public du FOS……43
1.3.6.1. Le traitement de l'erreur en classe de langue étrangère…….43
1.3.6.2. Les relations pédagogiques en classe de langue…….47
1.3.6.3. L'étayage ou le renforcement chez J. BRUNER……48
1.3.6.4. Les échanges en classe de langues étrangères……50
1.3.6.5. La gestion de grands groupes en langues étrangères……..51
1.3.6.6. Le traitement de la grammaire en Langues Etrangères……..55
1.3.6.7. La traduction en classes des Langues Etrangères (LE)……..62
1.3.6.8. L'enseignement/apprentissage des langues proches……..65
1.3.6.9. Les stratégies des apprenants en langues étrangères……..67
1.3.7. L'utilisation des documents authentiques en classe des langues étrangères……71
1.3.7.1. L'origine de l'introduction des documents authentiques en FLE……..71
1.3.7.2. Qu'est-ce qu'un document authentique ?.....71
1.3.7.3. Les documents authentiques : où les trouver ?.....72
1.3.7.4. Avantages didactiques des documents authentiques……..72
1.3.7.5. Inconvénients des documents authentiques……73
1.3.7.6. Exploitation des documents authentiques……..73
1.4. Conclusion……..74

CHAPITRE II
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FOS DE 1990 A AUJOURD'HUI.....76

2.1. La diversité des publics du FOS……...76
2.2. Les besoins des publics du FOS……...79
2.2.1. La classification des besoins en FOS……79
2.2.2. Les composantes des besoins langagiers en FOS……..80
2.3. La motivation des publics du FOS……...81
2.4. Les difficultés dans l'enseignement/apprentissage du FOS……81
2.4.1. Les difficultés de l'enseignant concepteur en FOS……...82
2.4.2. Les apprenants du FOS et leurs difficultés……84
2.5. L'enseignement/apprentissage du FOS selon Gérard MERCELOT……85
2.5.1. Le FOS selon Gérard MERCELOT……..87
2.5.2. Trois cas de figure selon les objectifs à atteindre…….87
2.6. L'enseignement/apprentissage du FOS selon MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C…...88
2.6.1. Deux situations opposées d'enseignement des langues vivantes étrangères……88
2.6.2. Français de Spécialité ou Français sur Objectifs Spécifiques ?.....89

2.7. Le FOS selon MOURLHON-DALLIES, CARRAS et all……..92
2.7.1. Français à visée professionnelle……....92
2.7.2. Français Langue Professionnelle (FLP)……93
2.7.3. Le Français sur Objectifs Universitaires (FOU) selon Hani QOTB……93
2.8. Implications didactiques de l'enseignement/apprentissage du FOS……94
2.8.1. Enseignement/apprentissage tourné vers l'accomplissement de tâches/projets……94
2.8.2. Enseignement/apprentissage des aspects linguistiques……95
2.9. L'évaluation en DLE et en FOS……..95
2.9.1. L'évaluation en Didactique des Langues Etrangères (DLE) ……97
2.9.1.1. Contrôle ou évaluation ? Nouvelle vision de l'évaluation en DLE……97
2.9.1.2. Réflexions sur la nouvelle façon de voir l'évaluation en DLE……..98
2.9.2. Les 4 grandes tendances de l'évaluation en DLE……100
2.9.3. Qu'est-ce que finalement l'évaluation en DLE ?.....102
2.9.3.1. Par rapport à ses fonctions……102
2.9.3.2. Par rapport au moment de l'apprentissage……...103
2.9.4. L'évaluation en FOS……104
2.9.4.1. L'évaluation en FOS : notre contexte par rapport au moment de l'apprentissage…...105
2.9.4.2. L'évaluation en FOS : quel référentiel pour le contexte de notre public ?……...106
2.10. Conclusion……...107

CHAPITRE III
SYLLABUS COMMUNICATIONNEL, CURRICULUM OU ITINERAIRE ?.....108

3.1. Le curriculum selon certains auteurs……..109
3.1.1. Le curriculum selon Daniel COSTE……110
3.1.2. Le curriculum selon Pierre MARTINEZ……113
3.1.3. Le curriculum selon Xavier ROEGIERS……117
3.2. Conclusion……120

DEUXIEME PARTIE
PRESENTATION DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE IV
LE CONTEXTE SOCIOPOLITIQUE ET LINGUISTIQUE D'ANGOLA.....123

4.1. L'Angola et ses frontières linguistiques……123
4.2. Les ethnies et les langues internes de l'Angola……..124
4.2.1. Les ethnies sur le territoire angolais……124
4.2.2. Les langues nationales et le nombre de locuteurs jusqu'en 2005……126

CHAPITRE V
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LE AU SECONDAIRE ET AU SUPERIEUR.....127

5.1. Les systèmes éducatifs angolais et les langues étrangères……128
5.2. L'enseignement du français langue étrangère de 1975 à 1993……...130
5.2.1. Le français langue étrangère face aux ressources humaines……...130
5.2.2. Le français langue étrangère face aux supports utilisés……..131
5.3. L'enseignement du français langue étrangère après 1993……..132
5.3.1. La contribution du PAEFA à l'enseignement du FLE……132
5.3.2. La contribution du PAAFA en éducation et dans d'autres secteurs……133
5.3.3. La contribution du PAFEFA à l'enseignement du FLE……..135
5.3.4. Conclusion……...138
5.4. L'enseignement supérieur avant et après l'indépendance……..138
5.4.1. L'Université Agostinho Neto et ses filières……139
5.4.2. Sa politique sur l'enseignement/apprentissage des LE……...140
5.5. La Faculté d'Economie et l'enseignement/apprentissage des LE……..140
5.5.1. Le cursus actuel de la FE……141
5.5.2. L'horaire du 1er semestre de l'année académique 2010/11……143
5.5.3. Le contenu de l'entretien avec les chargés pédagogiques de la FE……144
5.5.3.1. L'introduction des LE à la FE et le choix de celles-ci par les étudiants……..144
5.5.3.2. Le référentiel pour l'apprentissage des langues étrangères……..145
5.5.3.3. Le nombre d'heure alloué à l'apprentissage des langues étrangères par année……...145
5.5.3.4. L'avenir des langues étrangères à la Faculté d'économie……145
5.5.4. Transcription et analyse de l'entretien avec les chargés pédagogiques de la FE……146
5.5.5. Le sondage avec la classe d'option anglaise à la FE……...150
5.5.5.1. Grille des parcours en langues étrangères-Etudiants d'option anglaise……...151
5.5.5.2. Représentation graphique des résultats du sondage……151
5.5.5.3. Analyse des données recueillies (Classe d'option anglaise)……152
5.6. L'enseignement/apprentissage des LE dans des pays lusophones……157

CHAPITRE VI
LES BESOINS REELS DES APPRENANTS EN FLE ET LE PROFIL DE FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....159

6.1. Questionnaire sur le parcours des étudiants en LE et sur leurs besoins réels en FLE…...160
6.1.1. La Classe d'expérimentation [CL-EXP-FE-UAN]……161
6.1.1.1. Tableau récapitulatif des résultats du sondage pour la CL-EXP……162
6.1.1.2. Représentation graphique des résultats du sondage……163
6.1.1.3 Analyse des résultats du sondage [CL-EXP-FE-UAN]……165
6.1.2. L'université Technique d'Angola [UTANGA]……..168
6.1.2.1. Résultats de l'enquête avec les enseignants de français [UTANGA]……169
6.1.2.2. L'unité didactique conçue pour les étudiants de -UTANGA-RI……170
6.1.2.3. Résultats du sondage pour les étudiants des RI-UTANGA : Avant et après le pilotage de l'unité didactique……192
6.2. Le profil de formation des enseignants de français à l'enseignement supérieur……..196
6.2.1. Grille des résultats de l'enquête sur le profil des enseignants de français au supérieur.198
6.2.2. Représentation graphique des résultats du sondage sur le profil des enseignants de français au supérieur……199
6.3. Conclusion……203

TROISIEME PARTIE
EXPERIMENTATION : CONCEPTION ET CONDUITE DES PROGRAMMES DE FOS

CHAPITRE VII
CONCEPTION DES PROGRAMMES DE FOS AU CAS PAR CAS.....207

7.1. Les techniques d'enseignement utilisées……207
7.2. Les thématiques de FOS abordées……..209
7.2.1. La facturation sur avis de prélèvement : documents déclencheurs de l'Unité n°01……211
7.2.1.1. La fiche pédagogique de l'unité didactique n° 01…… ……..215
7.2.1.2. Les grilles de compréhension globale et détaillée……219
7.2.2. La publicité et le marketing : unité didactique n° 02 (doc. n°01- Loblaws)……...219
7.2.2.1. Le document déclencheur de l'unité didactique n° 02 - Loblaws (doc. 01)……221
7.2.2.2. La fiche pédagogique de l'unité didactique n° 2 (doc. 01)……...222
7.2.2.3. Questionnaires à Choix Multiple pour la CG et la CD de l'unité didactique n°03…..224
7.2.3. La publicité et le marketing : unité didactique n° 03 (doc. n°02 – Les taux d'intérêt)..226
7.2.3.1. La fiche pédagogique de l'unité didactique n° 03……227
7.2.3.2. Questionnaires à Choix Multiple pour la CG et la CD de l'unité didactique n°03…..230
7.2.4. L'administration en tant que filière de formation : la correspondance (départ d'un client et relance) : unité didactique n° 04……231
7.2.4.1. Le document déclencheur de l'unité n° 04 (départ et relance d'un client)……...232
7.2.4.2. La fiche pédagogique de l'unité didactique n° 04……233
7.2.4.3. Les grilles de compréhension de l'unité n° 04……234
7.2.5. La recherche d'emploi : le CV et la lettre de motivation (Unité didactique n° 05)……235
7.2.5.1. La fiche pédagogique de l'unité didactique n° 05……...239
7.2.5.2. Les grilles de compréhension et d'expression de l'unité n° 05……241
7.2.6. La recherche d'emploi : l'entretien d'emploi (Unité didactique n° 06)……..245
7.2.6.1. La fiche pédagogique de l'unité didactique n° 06……...250
7.2.6.2. Les grilles de compréhension et d'analyse du fonctionnement de la langue de l'U6..251

CHAPITRE VIII
CONDUITE DES UNITES DIDACTIQUES : TRANSCRIPTION, INTERPRETATION ET ANALYSE.....257

8.1. L'approche ethnographique en classe de langue……257
8.1.1. L'approche ethnographique participante……259
8.1.2. L'approche ethnographique générative……...260
8.2. Conduite de l'unité didactique n° 01 : Facturation sur avis de prélèvement……261
8.2.1. Transcription de la première phase……262
8.2.1.1. Interprétation et analyse de la première phase……263
8.2.2. Transcription de la deuxième phase……264
8.2.2.1. Interprétation et analyse de la deuxième phase……265
8.2.3. Transcription de la troisième phase……266
8.2.3.1. Interprétation et analyse de la troisième phase……270

8.2.4. Transcription de la quatrième phase……274
8.2.4.1. Interprétation et analyse de la quatrième phase……277
8.2.5. Transcription de la cinquième phase……...280
8.2.5.1. Interprétation et analyse de la cinquième phase……...281
8.2.6. Transcription de la sixième phase……...283
8.2.6.1. Interprétation et analyse de la sixième phase……...283
8.3. Conduite de l'unité didactique n° 02 : Publicité et marketing (document 01)…….285
8.3.1. Transcription de la première phase……286
8.3.1.1. Interprétation et analyse de la première phase……287
8.3.2. Transcription de la deuxième phase……288
8.3.2.1. Interprétation et analyse de la deuxième phase……290
8.3.3. Transcription de la troisième phase……294
8.3.3.1. Interprétation et analyse de la troisième phase……296
8.3.4. Transcription de la quatrième phase……298
8.3.4.1. Interprétation et analyse de la quatrième phase……299
8.3.5. Transcription de la cinquième phase……...300
8.3.5.1 Interprétation et analyse de la cinquième phase……301
8.4. Conduite de l'unité 03 : Publicité et marketing (doc. 2) Calcul des taux d'intérêt...301
8.4.1. Transcription de la première phase……..302
8.4.1.1. Interprétation et analyse de la première phase……303
8.4.2. Transcription de la deuxième phase……303
8.4.2.1. Interprétation et analyse de la deuxième phase……305
8.4.3. Transcription de la troisième phase……307
8.4.3.1. Interprétation et analyse de la troisième phase……311
8.4.4. Transcription de la quatrième phase……314
8.4.4.1. Interprétation et analyse de la quatrième phase……315
8.5. Conduite de l'unité n° 04 : Correspondance (départ et relance d'un client)……316
8.5.1. Transcription de la première phase……316
8.5.1.1. Interprétation et analyse de la première phase……317
8.5.2. Transcription de la deuxième phase……318
8.5.2.1. Interprétation et analyse de la deuxième phase……318
8.5.3. Transcription de la troisième phase……320
8.5.3.1 Interprétation et analyse de la troisième phase……..322
8.5.4. Transcription de la quatrième phase……325
8.5.4.1. Interprétation et analyse de la quatrième phase……325
8.6. Conduite de l'unité n° 05 : Recherche d'emploi (le CV et la lettre de motivation)...326
8.6.1. Transcription de la première phase……..327
8.6.1.1. Interprétation et analyse de la première phase……328
8.6.2. Transcription de la deuxième phase……329
8.6.2.1. Interprétation et analyse de la deuxième phase……330
8.6.3. Transcription de la troisième phase……331
8.6.3.1. Interprétation et analyse de la troisième phase……332
8.6.4. Transcription de la quatrième phase……333
8.6.4.1. Interprétation et analyse de la quatrième phase……335
8.7. Conduite de l'unité didactique n° 06 : Recherche d'emploi (l'entretien)……336
8.7.1. Transcription de la première phase……336
8.7.1.1. Interprétation et analyse de la première phase……337

8.7.2. Transcription de la deuxième phase……...338
8.7.2.1. Interprétation et analyse de la deuxième phase……...340
8.7.3.1. Transcription 01 (troisième phase) : A- Repérage……...343
8.7.3.2. Transcription 02 (troisième phase) : B- Conceptualisation 01……343
8.7.3.3. Transcription 03 (troisième phase) : C- Démarche par résolution de problème…….344
8.7.3.4. Transcription 04 (troisième phase) : D- Conceptualisation 02……...345
8.7.3.5. Interprétation et analyse des troisièmes phases A, B, C et D……..347
8.7.4. Transcription de la quatrième phase……...353
8.7.4.1. Interprétation et analyse de la quatrième phase……...355

CHAPITRE IX
IMPACT, ABOUTISSEMENT ET CONTRAINTES DE L'EXPERIMENTATION.....358

9.1. L'impact et/ou l'aboutissement du dispositif de formation……358
9.1.1. L'appréciation des cours de français à visée professionnelle par les étudiants……...359
9.1.2. L'impact du dispositif de formation du point de vue didactique……360
9.1.2.1. La technique de l'étude de cas……...361
9.1.2.2. La technique de la simulation globale……..361
9.1.2.3. La répartition des fiches pédagogiques……362
9.1.2.4. Les démarches retenues du point de vue de la grammaire……...362
9.1.3. L'impact du dispositif de formation du point vue de la méthodologie……...363
9.1.3.1. La confrontation du fil conducteur et de la conduite de classe……363
9.1.3.2. Les interactions entre étudiants : quelle dynamique !.....364
9.1.3.3. Les interactions entre les étudiants et l'enseignante……366
9.1.4. Quel apport concret pour l'apprentissage du FOS ?.....366
9.2. Les contraintes du dispositif de formation……367
9.2.1. La diversité des besoins identifiés sur le terrain……367
9.2.2. Le manque de temps et la lourdeur du dépouillement des données recueillies……..368

CONCLUSIONS GENERALES ET PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE.....369

1- Conclusions sur les besoins des étudiants en français : La classe d'expérimentation……..371
2- Conclusions sur les connaissances des enseignants de français en DFLE ou DFOS……374
3- Conclusions sur le dispositif de formation et/ou le programme……...376
4- Conclusions sur les injonctions de l'institution et la classe d'option anglaise……379
5- Perspectives de la recherche……380

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....382
RESUME DE LA THESE EN PORTUGAIS.....395
INDEX DES TABLEAUX.....396
INDEX DES FIGURES.....397
INDEX DES AUTEURS PRINCIPAUX.....398
ANNEXES.....401

INTRODUCTION GENERALE

1- Présentation du FOS

Les recherches effectuées dans l'enseignement des langues vivantes et plus particulièrement dans le champ de la Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde (DFLE-S) ont fait apparaître, depuis les années 20 selon Hani Abdel Azim QOTB[1] et depuis les années 60 d'après Catherine CARRAS, des publics ayant des demandes spécifiques en communication professionnelle et fonctionnelle que Daniel COSTE et d'autres auteurs dans *Un niveau seuil* classifient en trois sous-groupes :

> *« - ceux qui voyagent à l'étranger pour des raisons professionnelles et qui sont amenés à avoir des échanges réguliers dans un pays ou dans un autre avec des partenaires d'autres langues ; - les étudiants et stagiaires de longue durée qui viennent résider dans un pays étranger pour y poursuivre des études, des travaux, des recherches ; - spécialistes ou professionnels ne quittant pas leur pays d'origine. »*[2]

Bien que cette classification ne semble pas couvrir, dans sa totalité, le cadre des demandes des publics d'aujourd'hui, suite évidemment à l'évolution des circonstances liées non seulement au phénomène de la mondialisation mais aussi à l'engouement de vouloir se mettre à la page surtout dans le monde professionnel ou académique, tel est d'ailleurs le cas du public de cette recherche où les besoins sont ressentis dans un cadre institutionnel par le truchement des filières de formation des étudiants, mais il parait important de signaler que cette initiative constitue un point de départ considérable pour l'évolution de la didactique des langues étrangères surtout en ce qui concerne la prise en compte des besoins spécifiques des publics d'apprenants.

Cette prise en compte des chercheurs en didactique des langues étrangères et en particulier de ceux de la didactique du français langue étrangère et seconde a donné lieu selon Catherine CARRAS à *« un domaine ouvert, varié, complexe, qui se caractérise par la grande diversité de ses contextes, situations d'enseignement, méthodes, objectifs, pratiques et dispositifs »*[3] appelé

[1] QOTB H. A. A., septembre 2008, *Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet*, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry-Montpellier III, p. 23
[2] CARRAS C. – TOLAS J. – KOHLER P. – SZILAGYI E., 2007, *Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*, Clé International, Paris, p. 8
[3] Op. Cit. p. 7

le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) qui, selon la constatation faite par Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA[4], n'a gagné un nouveau souffle que dans les années 90.

Ce domaine qui s'est démarqué du français général qui a comme objectif principal la maîtrise de la langue en général a connu depuis les années 20 selon Hani QOTB et au cours de quarante dernières années ou un peu plus selon Catherine CARRAS de nombreuses appellations telles que :

> *« français militaire »*[5]*, « français de spécialité, français fonctionnel, français instrumental, français spécialisé, français pour non spécialistes, français du droit, du tourisme, des sciences, langue des métiers, français à visée professionnelle »*[6] .

Sans vouloir entrer dans une querelle des dénominations, ce qui est certain, c'est qu'en dépit de toutes ces appellations dont la liste ne cesse de croître, l'idée centrale conceptualisée dans ce domaine, reste celle de s'adresser à des publics souvent adultes devant acquérir des compétences culturelles et langagières spécifiques, c'est-à-dire, des savoirs, des savoir-faire et des comportements divers qui impliquent, bien entendu, de la part des enseignants et des chercheurs dont l'auteur de cette thèse, un traitement méthodologique spécifique.

2- Genèse et objet de la recherche

L'idée de concevoir un programme de FOS pour les étudiants de la Faculté d'Economie de l'Université Agostinho Neto [FE-UAN] est née d'un véritable état de besoin identifié en 2004 lorsque, dans le cadre de la reforme des cursus universitaires en Angola, les langues étrangères dont l'anglais et le français ont été introduites comme matières à enseigner dans cette faculté. Soucieux de se doter d'un programme institutionnel dans chacune de ces disciplines, les chargés pédagogiques de cette institution à l'époque avaient demandé aux enseignants tant d'anglais comme de français dont nous faisons partie de se mettre en groupe de travail afin de le concevoir en mettant à la disposition de ces derniers un laboratoire des langues.

---

[4] CUQ J. P. – GRUCA I., 2003, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde,* PUG, Grenoble, p. 325
[5] QOTB H. A. A., Op. Cit. p. 23
[6] CARRAS C., Op. Cit. p. 8

Le manque de consensus au sein des enseignants de français tant sur le programme à adopter comme sur le type de français à enseigner (français général ou français à visée professionnelle) a fait que chacun se cantonne dans son coin et travaille à sa manière à tel point que jusqu'à aujourd'hui le programme est inexistant.

Considérant les deux figures professionnelles du métier d'enseignant évoquées par Jean-Pierre ASTOLFI[7] qui sont la figure traditionnelle et celle de l'innovation, aucune d'elle ne peut justifier cette attitude car quelle que soit la discipline, le programme ou le curriculum constitue un élément indispensable du processus d'enseignement/apprentissage. Or, pour y arriver, nous devons, quel que soit le degré de nos savoirs et savoir-faire, développer nos compétences non seulement pour notre compte propre mais aussi pour celui de notre organisation. Selon ce même auteur, cette attitude amène tout intervenant en la matière de coopérer avec les autres et d'adopter :

> *« […] de nouvelles opérations mentales […] (savoir participer, collaborer, négocier, convaincre…). Il en résulte des conséquences professionnelles sur le comportement quotidien des formateurs et enseignants. Dans ce contexte évolutif et mouvant, ceux-ci sont souvent amenés à se « bricoler » une professionnalité nouvelle, le plus souvent au milieu des contradictions institutionnelles, voire des injonctions paradoxales. »*[8]

Les difficultés qui attendent tous ceux qui pensent faire différemment sont en effet nombreuses. Toutefois, en dépit de contre-courants auxquels on est censé faire face, ce qui compte finalement, c'est d'arriver à convaincre car le pire serait de croiser les bras et de se replier sur soi-même. C'est donc *« dans ce contexte évolutif et mouvant »* que nous avons entrepris ce travail de recherche tout en étant conscient de toutes les conséquences qui peuvent en résulter.

La préoccupation institutionnelle qui est celle de disposer d'un programme n'étant toujours pas satisfaite et le débat au sein des enseignants de français sur quel type de français enseigner dans le cadre de la faculté d'économie n'étant toujours pas tranché, peu avant 2009, nous avons voulu savoir, de manière embryonnaire bien entendu, le pourquoi de cette impasse. Au cours de nos conversations avec des collègues, nous avons remarqué que la plus part de nos collègues

[7] ASTOLFI J.-P., 2003, *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers,* ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux, pp. 10-23
[8] Idem, p. 11

s'y opposaient carrément sans pour autant dire quelles étaient les raisons. Ne sachant vraiment pas ce qui était à l'origine de ce refus, nous avons supposé que -le manque de formation en didactique et en méthodologique de FLE et particulièrement de FOS, -la peur de devenir *« enseignant-concepteur »*[9] qui réclame des atouts supplémentaires et enfin, -le manque de matériels et de supports didactiques de FOS sur le terrain seraient peut-être à l'origine de ce refus.

Notre formation initiale et continue en Didactique du Français Langues Etrangères [DFLE] et l'expérience acquise tout au long de notre carrière en tant qu'enseignant de français et formateur des formateurs auprès des Projets français d'appui à l'enseignement du français en Angola ainsi qu'à l'Institut supérieur des sciences de l'éducation de Luanda [ISCED-Luanda] ont fait qu'ayant bénéficié d'une bourse d'études par le biais de la coopération Franco-angolaise en 2009/10, nous puissions entreprendre une réflexion essentiellement axée sur la problématique du FOS que nous reformulons de la manière suivante :

3- Problématique et hypothèses de la recherche

a) Problématique

Dans le domaine des sciences du langage, plus précisément dans celui de la didactique des langues sur lequel s'inscrit cette recherche, il convient de souligner qu'en FOS, il existe deux cadres : professionnel et institutionnel. Il est avéré que parmi ces deux cadres, c'est dans le cadre professionnel que les chercheurs ont majoritairement investi en privilégiant l'axe de la formation continue au détriment bien évidemment de l'axe de la formation initiale. Cette recherche, par contre, repose sur un cadre institutionnel qui est celui de la Faculté d'Economie de l'Université Agostinho Neto (FE-UAN) en Angola où le français est une discipline comme les autres assujetti à toutes les contraintes institutionnelles comme le calendrier scolaire, l'horaire, l'attribution des notes, etc. Ce qui l'inscrit, du coup, sur l'axe de la formation initiale. Afin de contribuer à l'avancement des problèmes qui se posent réellement dans le domaine du FOS, ce travail se propose de trouver des éléments de réponse à la problématique suivante :

[9] MANGIANTE J. M. – PARPETTE C., 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours,* Hachette, Paris, p. 7

- Quel français est le mieux adapté entre le français général (FG) et le français à visée professionnelle (FP) pour la faculté d'économie ? - Pourquoi et comment l'enseigner ?
- Pourquoi depuis 2004 jusqu'à aujourd'hui le programme de français est inexistant ?

b) Hypothèses

- Considérant le constat de René RICHTERICH[10] qui pense que l'identification des besoins dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère devrait se traduire en objectifs, en contenus, en actions et en programmes ; - considérant le constat de Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE[11] selon lequel rarement les concepteurs des programmes de FOS rencontrent les apprenants avant la formation et que ces derniers ne peuvent se prononcer sur ce qu'ils veulent réellement apprendre, nous aimerions, par rapport aux questions de notre recherche, vérifier les hypothèses suivantes :

- Si on identifie les besoins réels des apprenants de français, les besoins des enseignants de français en DFLE et les injonctions de notre institution, alors on aura à disposition des éléments précis pour apporter des réponses aux questions de recherche exposées ci-dessus.
- Si on met en place un dispositif de formation en FOS, alors on sera à même de répondre aux besoins réels des étudiants, aux besoins des enseignants et aux injonctions de l'institution.

La dernière de ces trois identifications qui est celle qui se réfère aux injonctions de l'institution va dans la même direction que la constatation faite par Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA (2003, op. cit. p. 321) qui considèrent que la particularité de la problématique du FOS est celle d'avoir été une série de réponses didactiques à des demandes fortes des autorités.

Ce qui les amène à dégager, en se référant à René RICHTERICH, trois opérations étroitement liées et complémentaires à savoir : *« - identifier les besoins langagiers, […] ; - formuler des objectifs d'apprentissage, […] »* et ensuite, *« -définir des contenus d'apprentissage, […] »*[12].

[10] RICHTERICH R., 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage,* Paris, Hachette, pp. 86-87
[11] MANGIANTE J.- M. – PARPETTE C., Op. Cit., pp. 9-24
[12] CUQ J. -P. et GRUCA I., Op. cit. pp. 327-328

A ce propos, ils suggèrent, quant à la problématique du FOS, de dépasser la simple application systématique de principes nouveaux à des situations d'apprentissage particulières et l'élaboration de programmes destinés à des publics professionnels.

Pour eux, cette problématique devait se révéler, le plus rapidement possible, comme un des éléments moteurs du renouveau méthodologique de l'époque au point où la définition des savoirs et des savoir-faire dépendrait étroitement à des objectifs d'enseignement. Ce qui lierait intimement le FOS aux approches communicatives.

Il est donc intéressant de retenir selon cette réflexion qu'il ne s'agit pas seulement d'identifier les besoins langagiers, de formuler des objectifs d'apprentissage et de définir des contenus d'apprentissage mais surtout de renouveler les méthodologies d'enseignement du FOS en adéquation avec les démarches méthodologiques utilisées dans le champ d'origine qui est celui de la Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde (DFLE-S).

A ces remarques s'ajoute celle de Catherine CARRAS et autres[13] qui constatent que pour des questions évidentes de rentabilité, la mise en place d'un programme très précis en FOS peut difficilement faire l'objet d'une publication.

En effet, cette restriction qui concerne aussi certains domaines sur lesquels nous pensons travailler vient renforcer l'un des constats que nous avons énuméré ci-dessus qui est celui de manque de supports didactiques sur notre terrain de recherche.

Face à tout ce que nous venons de constater, il convient, par rapport à notre terrain de recherche où les apprenants sont supposés avoir déjà appris le français de façon générale dans leur cursus scolaire durant cinq ans (deux ans à l'enseignement de base plus trois ans à l'enseignement secondaire), où le français est une deuxième langue pour certains étudiants et une troisième[14] langue pour d'autres et enfin, où il est primordial d'avoir des informations sur

[13] CARRAS C. – TOLAS J. – KOHLER P. – SZILAGYI E., Op. Cit. p. 08

[14] Nous savons que le fait de parler d'autres langues qui ne sont pas sous notre contrôle a de l'influence sur l'apprentissage du français et développe comme le fait remarquer le CECR (2001, p. 18) : *« la compétence sociolinguistique. La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-*

les connaissances des professeurs sur les approches communicative, fonctionnelle-notionnelle et actionnelle aujourd'hui, de poser des questions objectives dans nos questionnaires afin d'infirmer ou de confirmer nos hypothèses. Les interrogations complémentaires ci-dessous sont celles qui nous ont aidé en grande partie à l'élaboration de nos questionnaires.

c) Interrogations complémentaires

- *Quels sont les besoins réels de notre public ? Serait-ce pour la communication courante, c'est-à-dire, faire des échanges avec des français, des francophones ou entre eux ? Serait-ce pour la communication professionnelle en interaction orale, en lecture ou en écriture ? Serait-ce pour des recherches ou des études ? C'est-à-dire, pour comprendre des ouvrages en français ?*

- *Quels outils faut-il mettre à la disposition de notre public pour répondre efficacement à ses besoins ?*

- *Quelles approches didactiques et méthodologiques faut-il utiliser ? L'utilisation des approches communicatives, fonctionnelle-notionnelle et actionnelle donnerait-elle une réponse adéquate et efficace à la question ? Les enseignants sont-ils formés à l'utilisation de ces approches ?*

- *Y-a-t-il un référentiel pour l'apprentissage des langues sur notre terrain de recherche ? Si oui, quel parallélisme avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ?*

A toutes ces interrogations s'ajoute la constatation faite par Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE qui, en parlant de la démarche *analyse des besoins, production des outils pédagogiques et la mise en marche d'une formation en FOS*, soulignent qu'une recherche fondée sur cette démarche ne peut se prétendre comme achevée mais plutôt évolutive pour deux raisons :

> *« La première réside dans la durée de formation, toujours limitée par rapport aux besoins identifiés [...] La seconde est plutôt d'ordre technique : la demande de*

---

mêmes. » Nous en tiendrons compte, si possible, dans notre expérimentation surtout dans la rubrique de traitement des erreurs.

formation passe généralement par une institution et il est encore assez rare que les concepteurs rencontrent les apprenants avant la formation. […] Les apprenants ne peuvent donc se prononcer […], et leur demande ne coïncide pas toujours à celle de l'institution. »[15]

Trois notions fondamentales retiennent notre attention dans cette remarque : c'est la notion de la durée de la formation, la prise de décision sur la formation et le contact du concepteur de la formation sur le terrain pour identifier les besoins réels des apprenants. Ces notions sont d'extrême importance dans ce travail dans la mesure où elles font aussi partie de nos questionnaires.

Par rapport à notre contexte, comme nous l'avons dit précédemment, où le programme de FOS s'inscrit dans un cursus scolaire, nous aimerions aussi savoir si les horaires alloués à cette discipline sont suffisants pour atteindre efficacement les objectifs attendus. Qui, finalement, décide du contenu de la formation ? Les apprenants, sont-ils consultés pour décider de ce qu'ils veulent réellement apprendre ? En d'autres termes, sont-ils vraiment motivés ?

Rappelons que toutes ces questions nous ont amené à considérer comme cible pour cette recherche, trois acteurs potentiels avec qui nous nous sommes entretenu à savoir : - les responsables pédagogiques, - les enseignants de français (concepteurs ou pas) et - les apprenants de français de la faculté concernée mais aussi des facultés similaires d'autres universités en raison d'une étude comparative.

4- Méthodologie de la recherche

Comme méthodologie de recherche, nous avons proposé à chacun de nos acteurs un questionnaire soit par écrit (sur papier) soit en entretien direct enregistré ou filmé dont l'objectif principal était de vérifier les postulats de notre recherche.

Dans le cadre d'une étude comparative, nous avons été amené à visiter deux universités angolaises. L'objectif était de :

[15] MANGIANTE J. M. – PARPETTE C., Op. Cit., p. 24

- voir comment enseigne-t-on le français dans ces institutions, c'est-à-dire si les conditions d'enseignement du français sont les mêmes par rapport à la FE-UAN ;

- élargir notre champ pour que nos questionnaires tant pour les étudiants que pour les enseignants aient un peu plus de représentativité en termes d'échantillon.

Nous avons également consulté des universités lusophones comme le Brésil, le Portugal, le Mozambique, le Cap-Vert et le São Tomé et Principe qui ont des filières similaires où le FOS est enseigné ou en voie d'être enseigné. L'objectif principal était de voir non seulement comment ils s'y prennent mais aussi de voir s'il existe une culture commune en matière d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et en particulier du Français Langue Etrangère et Seconde (FLE-S) entre les pays lusophones.

Après l'identification des besoins réels des apprenants en français, des compétences des enseignants de français et de leurs connaissances en didactique et en méthodologie du FLE-S et des spécificités du FOS et enfin, des injonctions de l'institution, c'est-à-dire les raisons qui ont motivé les autorités à introduire les langues étrangères plus particulièrement le français dans le cursus de la FE-UAN, il était question comme l'a dit René RICHTERICH de passer à l'action.

Dans notre partie pratique, nous avons commencé par l'observation d'un cours élaboré par le professeur lui-même. Cette phase avait comme objectifs, établir le premier contact (se familiariser avec les étudiants), ramasser le questionnaire-étudiant déjà rempli que nous avons remis à l'enseignant lors de notre première rencontre.

Dans la deuxième phase, l'enseignant devait piloter des cours (unités didactiques) que nous avons conçus durant un semestre. Il s'agit concrètement des matériaux (fiches) pédagogiques du FOS que nous avons conçus au cas par cas selon les filières des étudiants par le biais des documents authentiques écrits provenant ou pas d'autres manuels de langue. Le corpus de ce travail de recherche provient donc de ces trois volets axés sur des questionnaires (sur papier), un entretien enregistré et des verbatim provenant des cours filmés. Nous sommes là comme le souligne Margarida CAMBRA GINÉ[16] dans *une approche ethnographique de la classe de langue* pour avoir fait recours non seulement au travail de terrain mais aussi pour avoir fondé

[16] CAMBRA GINÉ M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, LAL, Collection dirigée par COSTE D. et MOORE D., Didier, Paris, pp. 21-22

cette recherche empirique sur une observation participante minutieuse dont la construction de la théorie est faite à partir de l'interprétation des données dans une perspective *« émique »*[17].

Ces derniers aspects font que cette recherche adopte l'approche ethnographique de la classe de langue comme méthodologie de recherche qui, au dire de Margarida CAMBRA GINÉ, partage avec la recherche-action des *« méthodes pour réfléchir méthodiquement sur le faire quotidien des enseignants dans les contextes naturels des classes. »*[18]

De ce fait, nous sommes persuadé que la confrontation de ces deux principaux axes de l'ingénierie de formation : concevoir et faire piloter des unités didactiques dont il est question dans ce travail permettra aux enseignants d'apprécier non seulement les interactions qui interviennent dans une classe de langue mais aussi d'apprécier la tenue d'une classe de langue. Au-delà d'une simple appréciation, les fiches pédagogiques que nous proposons dans ce travail peuvent, pour ceux qui le souhaitent, être transférées ou réutilisées dans des situations similaires.

5- Plan de rédaction de la thèse

Ce travail se subdivise en trois parties dont trois chapitres dans chacune des parties, totalisant ainsi neuf chapitres.

- ***La première partie*** est consacrée à l'historique de l'enseignement/apprentissage du Français sur Objectifs Spécifiques et à la notion de curriculum en enseignement/apprentissage des langues et cultures.

- ***La deuxième partie*** s'est réservée à présenter le contexte de cette recherche en commençant par le contexte sociopolitique et linguistique d'Angola, l'enseignement / apprentissage des LE au secondaire et au supérieur, l'identification des besoins réels des apprenants en FLE, les injonctions de l'institution sur ces besoins jusqu'à l'identification des compétences des enseignants de français du point de vue de leurs connaissances en didactique et en méthodologie du FLE-S et du FOS par le biais de leur profil de formation.

[17] Op. Cit., p. 17. Elle entend par perspective « émique », tout principe qui consiste à prendre en compte des données dans une perspective des participants.
[18] Ibid

- ***La troisième partie*** s'est attardée à expérimenter des programmes de FOS en deux volets : concevoir des programmes de FOS par le biais des documents authentiques à visée professionnelle et ensuite, les faire piloter. Ceci, après l'identification des besoins réels des apprenants en français, des compétences des enseignants de français du point de vue de leurs connaissances en didactique et en méthodologie du FLE-S et des spécificités du FOS et enfin, des injonctions de l'institution, c'est-à-dire les raisons qui ont motivé les autorités à introduire les langues étrangères plus particulièrement le français dans le cursus de la FE-UAN. Il a aussi été question au terme de cette même partie de rapporter les apports de l'expérimentation du point de vue de son impact, son aboutissement mais aussi de ses contraintes.

- ***Les conclusions générales*** ont enfin été consacrées à la reprise des constats et des résultats émanant de ce travail. Les résultats confirmant les hypothèses de départ ont été mis en perspective pour voir d'une part, à quel point les aspects étudiés dans ce travail de recherche auront contribué à l'avancement de la problématique du FOS et d'autre part, voir sur quelles actions concrètes ces mêmes aspects pourront être réutilisés ou réinvestis dans un avenir immédiat, c'est-à-dire postdoctoral.

PREMIERE PARTIE

L'HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FOS ET LA NOTION DU CURRICULUM EN LANGUES ET CULTURES

CHAPITRE I : ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FOS DES ANNEES 20 AUX ANNEES 80

1.1. Evolution de l'enseignement/apprentissage du FOS

La diversité des publics du FOS ne cesse d'évoluer et la liste pour nommer ces publics ne cesse de croître. Il faut pourtant noter que le consensus auquel les théoriciens sont en train d'arriver aujourd'hui est le fruit de beaucoup d'années de recherche. Jusqu'à aujourd'hui, plusieurs dénominations sont intervenues telles que *le Français militaire, le Français de spécialité, le Français scientifique et technique, le Français instrumental, le Français fonctionnel, le Français sur Objectifs Spécifiques, le Français Langue Professionnelle, le Français sur objectifs Universitaires.* Cette litanie de dénominations ne peut en aucun cas être liée au hasard du parcours ni aux effets de la mode mais plutôt d'une part, suite à des difficultés rencontrées par les didacticiens pour concevoir ce type de cours et par les enseignants pour les assurer et d'autre part, suite à l'expansion de la mobilité professionnelle et étudiante qui ne cesse d'évoluer et du coup, la recrudescence et la diversité de demandes dans le domaine. Pour comprendre ce qui se passe aujourd'hui dans le domaine du FOS surtout du point de vue évolution tant sur les dénominations que sur les principes méthodologiques, il va falloir reculer quelques années en arrière.

1.1.1. Le Français militaire ou l'enseignement du français aux militaires

La nécessité d'enseigner le Français sur Objectifs Spécifiques *« remonte aux années vingt »*[19] du vingtième siècle. C'est au cours de cette décennie qu'une commission militaire a été chargée d'élaborer un manuel du français militaire afin d'enseigner le français aux soldats non-francophones censés combattre dans l'armée française. Par le biais de cette commission, un manuel intitulé *« Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes »*[20] a vu le jour plus précisément en 1927 dont deux principaux objectifs : le premier était celui de perfectionner les compétences langagières en français des soldats de pays colonisés par la France, notamment ceux d'Afrique afin de faciliter le rapport de ces derniers avec leurs supérieurs hiérarchiques et le second était celui qui consistait à développer des compétences autres que linguistiques qui, postérieurement, devaient contribuer au développement des pays d'origine de ces derniers.

[19] http://www.le-fos.com/historique-1.htm (2011)
[20] Op. cit.

1.1.1.1. Principes méthodologiques du Français Militaire

S'agissant des principes méthodologiques du Français Militaire, il faut signaler que d'une manière générale, les cours étaient donnés dans le cadre de la méthode directe où l'utilisation d'une langue autre que le français pendant l'apprentissage était interdite, où à la place de la traduction, il était question de faire recours à la gestuelle et aux mimiques… Il faut aussi noter qu'en dehors de principes méthodologiques liés à la Méthode directe, on devait aussi prendre en compte d'autres aspects comme :

- L'hétérogénéité de niveaux des apprenants ;
- Le degré d'instruction des soldats ;
- Le dialecte parlé des soldats ;
- Le nombre d'élèves (limité à 20) ;
- Etc.

S'agissant du manuel en soi, il était composé de 60 leçons portant sur la vie quotidienne des soldats dans les casernes (l'habillement, la salutation, la visite des officiers, les grades, …). L'accent était mis sur l'apprentissage des verbes de mouvement et dans chaque cours, l'élève devait apprendre plus ou moins une douzaine de mot avec une insistance sur certains aspects de la terminologie militaire comme les munitions, l'ennemi, l'observation, etc. A titre d'exemple, l'extrait du manuel ci-dessous porte sur l'item d'observation :

> *« A la guerre, pour avoir des renseignements, sur –* ***l'en-ne-mi*** *-, on doit* ***l'ob-ser-ver.*** *L'observation se fait –à-* ***la-vue*** *– et par* ***–l'é-cou-te.*** *Dans l'infanterie, tous les –****guet-teurs*** *observent le terrain du côté de l'ennemi, ils donnent –* ***l'a-lar-me –*** *si l'ennemie s'approche. Dans chaque bataillon, il y a un sergent –* ***ob-ser-va-teur –*** *et des soldats observateurs ; ils se servent de –****ju-mel-les –*** *avec lesquelles ils voient très loin. Dans l'artillerie, il y a aussi des* ***observa-teurs*** *placés dans des observatoires. L'observation par l'écoute, se fait dans des postes placés sous terre ; les hommes de ces postes ont des appareils –* ***a-cous-ti-que*** *; avec des appareils, ils entendent très loin »*[21]

Dans cet extrait tiré de l'article de KAHN (1990) intitulé *un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes (1927)*, l'attention des apprenants est attirée vers les mots

[21] *Règlement provisoire du 7 juillet 1926 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes,* Charles-Lavauzelle et Cie, Editeurs militaires, Paris, Limoges, Nancy, 1927, p. 101, cité par Hani QOTB, Op. cit., p. 24

écrits en gras pour que ces derniers soient non seulement bien retenus mais aussi syllabés en vue d'une bonne prononciation.

1.1.1.2. Contexte et limitation du manuel

Ce manuel ne pouvait être diffusé qu'aux militaires. Cette contrainte a fait qu'après la deuxième guerre mondiale et la décolonisation des pays occupés par la France, le manuel soit tombé aux oubliettes. Ce n'est qu'au début du vingt-unième siècle, avec le progrès considérable de l'industrie militaire française que le besoin d'enseigner le français militaire va encore se faire sentir en nouant, cette fois-ci, de nouvelles relations avec des pays non francophones surtout en ce qui concerne l'achat des armes et la formation des militaires.

1.1.2. Le Français de spécialité

Dans les années soixante, le besoin d'enseigner le français destiné à un domaine spécifique s'est transféré dans d'autres domaines. Sous le nom du Français de spécialité, c'est le public professionnel non scolaire qui sera visé et l'accent sera mis, comme dans l'enseignement du français militaire, sur le contenu du cours notamment le lexique. Suite aux séquelles de la seconde guerre mondiale, l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère sous son volet « généraliste » va connaitre un recul considérable sur la scène internationale. Ce qui obligera les responsables français des affaires étrangères à s'intéresser, cette fois-ci, à d'autres domaines.

1.1.3. Le Français scientifique et technique

Vers la fin des années soixante et tout au long des années soixante-dix, ce sont les publics des domaines scientifiques qui seront les plus concernés dont ceux des sciences exactes et naturelles (les mathématiques, la physique, la chimie, etc.), des sciences humaines (le droit, l'administration, l'économie, etc.) ainsi que ceux des arts et des lettres (la littérature, les arts plastiques, la musique, etc.).

1.1.3.1. Les principes méthodologiques du Français scientifique et technique

En se basant sur les productions didactiques du Français scientifique et technique du CREDIF, nous constatons que le modèle suivi est celui de la préparation des apprenants en

quatre étapes. Il s'agit donc de consacrer les deux premières étapes au français fondamental et les deux dernières étapes à initier les apprenants à la langue de spécialité, c'est-à-dire, au discours spécialisé de leurs domaines. A titre d'exemple, plusieurs ouvrages ont été conçus pour valider cette mouvance comme - Le Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique (VGOS), - Les Vocabulaires spécialisés : Vocabulaire d'initiation aux études agronomiques, Vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraire, Vocabulaire d'initiation à la vie politique et Vocabulaire d'initiation à la géologie, - Certains Dictionnaires contextuels comme celui du français pour la géologie et celui du domaine de la vie politique.

1.1.3.2. L'influence des méthodes SGAV sur le français scientifique et technique

Les principes méthodologiques des méthodes SGAV basées sur la combinaison du son et de l'image vont avoir beaucoup d'influence sur le français de spécialité plus particulièrement sur le Français scientifique et technique au point où, parallèlement aux méthodes consacrées au Français fondamental dont la plus célèbre est *Voix et images de France*, il y aura, à cette même époque du côté du français de spécialité, la publication de la méthode *Voix et images médicales.* Cette cohabitation ne sera pas facile car les tenants du français scientifique et technique seront la cible de plusieurs critiques pour avoir remis en cause certains principes soutenus par ceux du français fondamental comme *l'utilisation des documents fabriqués, le respect du parcours obligatoire de l'apprenant pour s'approprier une langue, le respect de la primauté de l'oral sur l'écrit et de plusieurs autres aspects universels des méthodes SGAV.*

1.1.4. Le français fonctionnel

Le français fonctionnel va voir le jour en 1974 sous la plume de Louis PORCHER dans son article « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen »[22]. Suite à la conjoncture économique mondiale touchée par le choc pétrolier et qui va avoir des répercussions négatives sur la diffusion du français à l'étranger tant dans des colonies françaises d'Afrique qui servaient d'avant-garde de cette diffusion comme dans des pays non francophones, le français fonctionnel a donc été considéré comme une réponse pour faire face à la réduction budgétaire consacrée à la diffusion du français à l'étranger. Cette réduction du budget avait entrainé plusieurs conséquences parmi lesquelles remarquons celle de la réduction des heures d'apprentissage du français au sein des établissements scolaires. Pour relancer le français à

[22] PORCHER L., 1976, « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen » in Etudes de Linguistique Appliquée, ELA n° 23

l'étranger sans pour autant augmenter le coût du budget, le Ministère français des affaires étrangères va penser à s'ouvrir à d'autres publics différemment de publics traditionnels. Cette fois-ci, l'enseignement/apprentissage du français ne s'intéressera pas seulement aux littéraires mais il s'intéressera aussi aux scientifiques, aux techniciens, aux juristes, aux médecins, etc. Ce qui amènera le Gouvernement français à reconnaître le français fonctionnel dans le Bulletin Officiel pour des postes d'enseignants à l'étranger, à créer des centres d'études et de documentation scientifique et technique (Khartoum et Mexico) et à mettre en place en 1976, un programme intitulé « Formation des boursiers prioritaires » qui ne concernera que neuf pays non francophones ayant des relations stratégiques avec l'Hexagone. Cette nouvelle perspective du MAE qui vise les fonctions ira à l'encontre du français fonctionnel qui parait selon la définition de Louis PORCHER « […] *être celle d'un français qui sert à quelque chose par rapport à l'élève* ».

1.1.4.1. Principes méthodologiques du français fonctionnel

Comme le français fonctionnel succède au français scientifique et technique à la suite d'une crise économique sans précédent, il est naturel que les fondements méthodologiques de ce dernier soient différents de ceux du français scientifique et technique. Cette différence va plus être marquée par - l'utilisation des approches fonctionnelle et communicative, d'où, la prise en compte de la diversité des publics et de leurs besoins, - la détermination des contenus en fonction des objectifs visés, - le recensement des situations de communication et des actes de parole et - le rejet de certaines caractéristiques du français scientifique et technique comme *la longueur des cursus (3 étapes), la lourdeur des méthodes, les comptages lexicaux, l'universalisme des méthodes et l'utilisation des documents fabriqués.*

1.1.4.2. Quelques modèles du français fonctionnel

Par rapport à sa méthodologie, le français fonctionnel a donné lieu à plusieurs modèles parmi lesquels on peut citer celui de Denis LEHMANN qui mettait l'accent sur trois aspects dont la prise en compte *des besoins des apprenants, des situations de communication prévues et l'analyse d'actes de parole ;* celui de MOIRAND S. qui ajoutera *l'analyse du discours* aux trois aspects suggérés par Denis LEHMANN et enfin, *le modèle circulaire* de Rémy PORQUIER et Denis LEHMANN en 1981 qui mettra l'apprentissage au centre de son intérêt. Ce dernier modèle insiste sur les quatre éléments principaux qui entourent l'apprentissage dont *la description des participants, les situations de communication, la mise en forme pédagogique*

et l'analyse du discours authentique. Signalons que la méthodologie du français fonctionnel n'échappera pas aux critiques de certains didacticiens. Ces derniers lui reprochent d'être un processus linéaire. En dépit de ces critiques, le français fonctionnel constitue un tournant considérable dans la problématique du FOS pour avoir considéré comme point de départ les besoins des apprenants et non le contenu à enseigner.

1.1.5. Le français instrumental

Dans la même période que le français fonctionnel et le français scientifique et technique, c'est-à-dire, dans les années 70, le français instrumental aussi voit le jour en dehors de la France, plus précisément en Amérique latine. L'idée centrale véhiculée par le français instrumental est, comme son nom l'indique, de considérer le français comme un « instrument » qui vise à faciliter la compréhension des textes spécialisés. Ce sont, d'une manière générale, les étudiants et les chercheurs qui seront les publics concernés par le français instrumental.

1.1.5.1. Principes méthodologiques du français instrumental

Du point de vue méthodologie, la particularité du français instrumental est celle de s'intéresser au développement des capacités de lecture des apprenants sans trop se soucier à travailler le contenu par rapport aux spécificités ou besoins des apprenants. L'accent est donc mis non seulement sur l'analyse des unités textuelles à savoir, les unités morphosyntaxiques, les indices discursifs et iconographiques, les idées de textes … mais aussi sur les caractéristiques individuelles de l'apprenant du point de vue de son idéologie et de ses connaissances antérieures qui, de manière générale, peuvent compromettre la compréhension des textes spécialisés. Au cours de son apprentissage, l'apprenant est appelé à acquérir plusieurs compétences de lecture parmi lesquelles, les compétences thématique, discursive, textuelle, linguistique et stratégique. S'agissant de méthodes utilisées pour aborder la lecture, il existe plusieurs approches à tel point que, c'est à l'enseignant de choisir celle qui convient le mieux aux besoins de ses apprenants. Parmi ces approches, les plus remarquables sont celles des lectures globale, sélective, intégrale et critique. Signalons que, pour avoir accordé plus d'importance à la lecture, certains didacticiens ont vivement critiqué cette procédure. Pour ces derniers, il aurait fallu développer la compréhension et l'expression orales des apprenants en prenant en compte les spécificités de leurs domaines respectifs.

1.1.5.2. La tâche de l'enseignant à l'ère du français instrumental

Pour développer les compétences de lecture chez ses apprenants souvent issus de plusieurs spécialités, l'enseignant est appelé à concevoir ses matériaux pédagogiques. Il doit, pour faciliter la compréhension, sélectionner les textes sur lesquels travailler en prenant en compte le niveau en langue française de ses apprenants et les connaissances préalables de ces derniers sur les sujets des textes choisis. La méthodologie du Français instrumental recommande l'utilisation, dans un premier temps, des textes d'accès facile comme des tableaux, des sondages, des illustrations, etc. En se basant sur ces textes, l'enseignant fait formuler des hypothèses à ces apprenants qui seront en suite confirmées au moment de la lecture.

1.1.6. L'enseignement fonctionnel du français

Alors que dans la décennie précédente, c'est-à-dire, dans les années soixante-dix, principalement à l'époque du français fonctionnel, les publics concernés étaient des étudiants et des chercheurs (boursiers du gouvernement français), dans les années quatre-vingt, une autre catégorie va s'ajouter, ce sont des professionnels et du côté orientation méthodologique, on assiste à l'émergence de la linguistique pragmatique, de l'approche communicative qui exige la définition des contenus en fonction des situations de communication, la centration sur l'apprenant et l'utilisation de documents authentiques. Remarquons que ces changements tant au niveau des publics qu'au niveau d'orientations méthodologiques des années 70 et 80 vont donner lieu à une nouvelle ère à partir des années 90.

En guise de synthèse pour ce chapitre, nous nous servons du tableau[23] ci-dessous pour récapituler tout ce que nous venons de relater et ensuite, parler d'une manière globale, de l'impact de la Linguistique Appliquée (LA) sur l'enseignement/apprentissage du FOS.

Période	Dénomination	Public	Orientations méthodologiques
Années 20	Français Militaire	Soldats Non-francophones	Méthode directe : - utilisation interdite d'une langue autre que le français pendant l'apprentissage, - recours à la gestuelle et aux mimiques à la place de la traduction

[23] Modèle proposé par CARRAS C. – TOLAS J. – KOHLER P. – SZILAGYI E, Op. cit. pp. 17-18

Années 60	Français de spécialité	Public professionnel (non scolaire)	Dans la mouvance du Français Fondamental, focalisation sur le lexique
Années 70	Français scientifique et technique	Scientifiques	Méthodes SGAV Modèle d'enseignement à 3 niveaux : N1 : base de la langue usuelle N2 : tronc commun scientifique VGOS N3 : perfectionnement par discipline, fondé sur un inventaire lexical (VGOM, VIEA, …)
	Français fonctionnel	Boursiers du gouvernement français	Approche fonctionnelle et communicative Rejet des cursus longs à 3 étapes et de la détermination des contenus par comptages lexicaux Niveau Seuil : Prise en compte de la diversité des publiques et de leurs besoins. Détermination des contenus en fonction des objectifs visés. Recensement des situations de communication et des actes de parole.
	Français instrumental (Amérique latine)	Etudiants Chercheurs	La langue française comme instrument d'accès à la documentation scientifique et technique écrite.
Année 80	Enseignement fonctionnel du français	Professionnels Etudiants Chercheurs	Emergence de la linguistique pragmatique Approche communicative (définition des contenus en fonction des situations de communication) Centration sur l'apprenant Accent mis sur l'utilisation de documents authentiques

1.2. Impact de la linguistique sur l'enseignement/apprentissage du FOS

Comme on peut l'observer dans ce tableau récapitulatif, la linguistique a exercé une grande influence sur l'enseignement/apprentissage du Français sur Objectifs Spécifiques. C'est donc au niveau linguistique que le discours spécialisé va être défini en focalisant plus sur les caractéristiques lexicales. La relation entre le lexique et la spécialité elle-même va être un

facteur déterminant en insistant plus sur l'aspect linguistique, c'est-à-dire, préciser le fonctionnement syntagmatique de ces unités lexicales sur les combinaisons qu'elles entretiennent au sein des énoncés et non comme l'entend aujourd'hui Eliane DAMETTE qui introduit une notion qui dépasse le cadre d'une relation purement linguistique qu'elle appelle « le référent » [24]. Pour elle, les enseignants de français juridique doivent à la fois se former et former leurs apprenants au domaine de spécialité en soutenant l'idée qu'il lui parait inopérant de faire l'impasse sur le référent, le domaine juridique, au motif qu'un cours de français juridique serait avant tout un cours de langue et non un cours de droit. Cette nouvelle donne qui exige d'un enseignant de langue une certaine connaissance du référent est extrêmement importante car cela nous renvoie aux discussions du champ source (LE). L'idée soutenue par certains didacticiens était celle de dire que pour mieux enseigner une langue étrangère qu'il était nécessaire d'avoir des connaissances discursives tant à l'oral qu'à l'écrit de la langue que parle l'apprenant. On en est arrivé à la conclusion que cela était un atout considérable mais qui pouvait tout de même engendrer d'autres conséquences si l'enseignant n'était pas préparé à le gérer. C'est donc avantageux d'avoir une certaine connaissance du référent pour communiquer efficacement mais on n'est pas censé être spécialiste en la matière car il ne constitue pas un blocus à partir du moment où on se prépare en conséquence et surtout, si on arrive à avoir comme l'a dit Eliane DAMETTE, la double attitude que doit posséder un enseignant de langue, qui est celle de se former et de former en même temps.

1.2.1. Focalisation sur le lexique de spécialité

Le courant lexicologique et terminologique a été poursuivi par les travaux du CREDIF qui ont donné lieu au Français Fondamental de 1952 à 1954 et ensuite a été complété par la publication de Phal A. en 1972 intitulée VGOS, Vocabulaire Général d'orientation Scientifique[25]dont l'objectif était de satisfaire les besoins des étudiants de filières scientifiques étrangers désireux de poursuivre leurs études en France. Dans le cadre de « dictionnaires contextuels », (à l'exemple de Descamps 1976 pour la géologie) l'objectif va être celui de préciser le fonctionnement syntagmatique local des unités lexicales en insistant sur leurs combinaisons au sein des énoncés.

[24] DAMETTE E., 2007, *Didactique du français juridique : Français langue étrangère à visée professionnelle »*, Harmattan, Paris, p. 7
[25] Cité par Catherine CARRAS, Op. cit., p. 16

Plus tard, ce sont les particularités grammaticales des discours spécialisés qui ont été étudiées en commençant par une perspective énonciative. Cette dernière va renouveler l'approche linguistique des écrits scientifiques en examinant les procédés de neutralisation de l'énonciation comme : *« ...le présent atemporel, l'utilisation du « nous » ou du « on » à la place du « je » de l'énonciateur, la fréquence de l'impersonnel ou du passif, etc. »*[26] Une orientation qualifiée de *pragmalinguistique* car les énoncés scientifiques sont contextualisés en montrant que ces usages vont au-delà de la grammaire ou du linguistique, que c'est plutôt l'instance extralinguistique qui les conditionne.

1.2.2. La grammaire de texte des discours spécialisés

D'une manière générale, la grammaire textuelle visait à rendre compte des discours spécialisés écrits. L'objectif principal était d'aborder la cohérence du texte, c'est-à-dire les relations entre les phrases ou les unités minimales dans un texte. L'étude était beaucoup plus concentrée sur les connecteurs interphrastiques, les phénomènes de substitution sans oublier la question des genres et des types de textes. A part les discours spécialisés écrits, peu à peu, les discours spécialisés oraux vont aussi être pris en compte surtout au niveau des interactions. Du coup, il y a prise en compte des phénomènes actionnels comme le précise J. -P BRONKART et FILLIETTAZ[27], que l'on parle pour agir ou en agissant. Du point de vue communication, les actes non langagiers s'associent aux actes langagiers.

1.3. Apports méthodologiques du champ source (des années 20 aux années 80)

Le Français sur Objectifs Spécifiques est une branche de la Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde (DFLE-S) mais qui s'est démarqué de son champ source suite à la particularité de ses publics. En dépit de cette démarcation, le FOS a subi tout au long de son parcours toutes les influences méthodologiques du champ source.

De ce fait, des années vingt aux années quatre-vingt, plusieurs orientations méthodologiques sont intervenues en didactique des langues et plus particulièrement en didactique du FLE-S parmi les plus remarquables, on peut citer : les Méthodes directe, active, structuro-globale-audio-visuelle (SGAV), les Approches fonctionnelle-notionnelle et

[26] Ibid
[27] BRONKART J. -P., (éd.), 2004, « Agir et discours en situation de travail ». Cahier de la section des sciences de l'éducation, n° 103, U, Genève; Filliettaz, 2002, « La parole en action ». *Eléments de pragmatique pscho-sociale.* Nota bene, Québec. Cités par CARRAS C., Op. Cit. p. 17

communicative. Nous ne pensons pas faire une présentation exhaustive de l'historique de ces Méthodes et Approches mais plutôt, pour signaler l'implication de ces dernières sur l'évolution de l'enseignement/apprentissage du FOS et ensuite, voir dans les prochains chapitres laquelle de ces orientations méthodologiques sera la mieux adaptée pour notre expérimentation.

1.3.1. L'apport de la Méthode directe[28]

Christian PUREN considère la méthodologie directe comme la première méthodologie spécifique de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes étrangères. Celle qui résulte d'une évolution interne des méthodologies traditionnelle ou grammaire-traduction et de la méthode naturelle. Vers la fin du XIXème siècle et le début du XXème siècle, c'est la méthode directe qui a été utilisée en France et en Allemagne et qui s'est répandue par la suite, aux Etats-Unis. Cette méthode a eu une ampleur telle qu'à travers la Circulaire du 15 novembre 1901, elle a été imposée à tous les professeurs de langue étrangère à l'utiliser comme méthodologie unique. Cette posture a suscité une forte polémique entre les partisans et les opposants du nouveau système d'enseignement.

S'agissant de la contribution de la méthode directe dans l'enseignement/apprentissage du FLE-S et bien entendu, dans celui du FOS, on peut dire que l'influence de celle-ci a été énorme : - de par son objectif général qui était celui d'apprendre à parler par une méthode active et globale ; - de par le statut de l'enseignant qui était celui qui détenait le savoir mais qui animait, mimait et parlait ; - de par le statut de la langue 2 qui était la seule langue de communication en classe faute de quoi il était question de passer par la gestuelle, les dessins, les mimiques ou encore l'environnement ; - de par la place de l'oral et de l'écrit qui était celle de prioriser l'oral et d'accorder une importance à la phonétique ; - de par la place de la grammaire qui était celle de la démarche inductive et implicite, d'après l'observation des formes et les comparaisons avec la langue 1 ; - de par la richesse du lexique qui était celle de commencer par le concret et progressivement, l'abstrait et enfin, - de par les supports d'activités qui étaient ceux de l'environnement concret et puis progressivement, des textes.

[28] GERMAIN C., 1993, *Evolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire,* Clé International, Paris, PP. 127-137

1.3.2. L'apport de la Méthode active

Cette méthodologie a été utilisée de manière généralisée dans les établissements scolaires français pour enseigner des langues vivantes étrangères à partir des années 1920 jusqu'aux années 1960. Du point de vue terminologique, cette méthodologie a engendré une certaine confusion au point d'avoir reçu d'autres noms comme *« méthodologie éclectique », « méthodologie mixte », « méthodologie orale », « méthodologie directe », etc.* Ce scepticisme à nommer la nouvelle méthodologie était dû non seulement au refus d'appartenance à une méthodologie unique mais aussi à la volonté d'éclectisme de l'époque. Alors que certains théoriciens l'avaient considérée comme *méthodologie de synthèse* car pour eux, cette méthodologie représentait un compromis entre la méthodologie directe et la méthodologie traditionnelle, Claude GERMAIN et d'autres ont préféré l'ignorer car pour ces derniers, la méthodologie active ne constituait pas une méthodologie à part entière. Elle soutenait la philosophie de l'équilibre pour avoir fait recours à certains procédés et techniques traditionnels et pour avoir soutenu des grands principes de la méthodologie directe.

En ce qui concerne l'apport de la méthodologie active dans l'enseignement/apprentissage du FLE-S et qui a eu bien entendu un écho dans celui du FOS, nous pouvons noter de manière générale, l'idée d'assouplissement méthodologique, c'est-à-dire rompre avec la rigidité des principes de la méthode précédente. Surtout, le fait d'avoir revendiqué l'équilibre global entre les trois objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues : *formatif, culturel et pratique.* En faisant preuve de pragmatisme, le recours à la langue maternelle en classe n'est plus un tabou, on n'hésite pas à intégrer tous les procédés compatibles aux objectifs de la méthode comme l'ouverture aux innovations techniques, … Ce qui confère à la méthode active un caractère éclectique. En dépit de cet éclectisme technique, le noyau dur de la méthodologie directe est intact mais il faut noter que plusieurs variations sont intervenues à savoir : - la prise en compte du texte écrit comme support didactique : les textes de base qui, auparavant, étaient descriptifs ou narratifs deviennent de plus en plus dialogués, - la priorité à l'enseignement de la prononciation par le biais des procédés de la méthode imitative directe, - l'utilisation des images pour faciliter la compréhension et éviter si possible la traduction du vocabulaire, - le contrôle de l'inflation lexicale, - le maintien de la démarche inductive en grammaire mais en privilégiant la morphologie sur le syntaxe, - la prise en compte de l'évolution psychologique de l'apprenant et la création d'une ambiance favorable comme la motivation figure parmi les éléments clés du processus d'apprentissage, ...

Avec l'instruction de 1969, la méthodologie active a connu une rupture et a donné lieu aux méthodologies audio-orale et audiovisuelles (SGAV) dont l'objectif était la recherche d'une cohérence maximale. L'une des particularités de ces méthodologies était l'utilisation de nouveaux matériels pédagogiques comme le laboratoire de langue, le magnétophone, le projecteur de vues fixes, etc.

1.3.3. L'apport de la Méthode audio-orale (MAO)

La méthodologie audio-orale qui a vu le jour au cours de la seconde guerre mondiale n'a été, d'une manière générale, qu'une réponse aux besoins de l'armée américaine dont l'objectif était celui de former le plus rapidement possible les gens à parler d'autres langues que l'anglais. Cette nécessité a amené le linguiste Bloomfield à créer « la méthode de l'armée » mais qui n'a duré que deux ans. En dépit de cette durée éphémère, cette méthode a suscité un grand intérêt dans le milieu scolaire à tel point que dans les années 50, les tenants de la linguistique appliquée comme Lado, Fries et d'autres s'en sont inspirés pour créer la méthode audio-orale. Il faut noter que la création de cette méthodologie découlait d'un mélange de la psychologie béhavioriste créée initialement par J.B. WATSON et développée postérieurement par B. F. SKINNER et du structuralisme linguistique marquée par la grammaire grâce aux « pattern drills » ou « cadres syntaxiques ».

1.3.3.1. La MAO et l'approche béhavioriste

L'approche béhavioriste a beaucoup influencé l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à cette époque. Le plus remarquable de ses tenants, c'est Skinner. Ils soutenaient l'idée que l'acquisition des connaissances s'effectuait par paliers successifs. Que le passage d'un niveau de connaissance à un autre s'opérait par le renforcement positif des réponses et comportements attendus. Dans cette optique, les erreurs devaient être évitées, alors que les réponses correctes devaient être valorisées. L'enseignant avait comme rôle, concevoir des exercices progressifs, élaborer des paliers aussi petits que possibles afin d'accroître la fréquence des renforcements tout en réduisant au minimum le risque d'erreur.

Pour les béhavioristes le langage n'est qu'une forme de comportement parmi d'autres. La solution pour l'apprentissage d'une langue serait l'acquisition purement réflexe d'un réseau

d'habitudes linguistiques grâce à un conditionnement naturel opéré par le milieu, de type stimulus, réponse, renforcement.

Quant à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, cette théorie visait à créer des automatismes qui devaient éviter les erreurs dues à l'influence de la langue maternelle sur la langue cible. Les méthodes audio-orale et audio-visuelle se sont inspirées de cette théorie dont les principes fondamentaux étaient la méfiance au recours à la langue maternelle pendant le cours, la priorité à la langue parlée, l'organisation rigoureuse à la matière à enseigner et la création d'un conditionnement capable de rendre automatique la production des structures de la langue étudiée.

1.3.3.2. La MAO et la linguistique

S'agissant de la linguistique, la méthodologie audio-orale s'appuyait sur les travaux d'analyse distributionnelle des disciples de Bloomfield qui consistaient à analyser la langue dans ses axes : paradigmatique et syntaxique. Ce qui justifiait l'existence des exercices structuraux (pattern drills, tables de substitutions, tables de transformations) qui proposaient aux apprenants de produire sur le modèle des structures étudiées en classe les deux manipulations de base, en passant par la substitution des unités les plus petites de la phrase ou par la transformation d'une structure à une autre. A partir des exercices de répétition ou d'imitation, les apprenants devaient être capables de réemployer la structure et d'en proposer de nouvelles variations paradigmatiques. Le vocabulaire était relégué au second plan car la signification n'occupait pas une place prioritaire en classe de langue.

Le structuralisme linguistique de Bloomfield a été vivement critiqué par les tenants de la grammaire générative-transformationnelle dont le leader était Chomsky. Ils lui reprochaient de ne s'intéresser qu'aux phénomènes de surface et de négliger les structures profondes de la langue. Pour ces derniers, l'apprentissage d'une langue ne devait pas seulement se limiter à l'acquisition d'un simple système d'habitudes contrôlables par des stimulus de l'environnement mais aussi à l'assimilation d'un système de règles qui permet de produire et de comprendre des énoncés nouveaux.

Pour clore l'époque de la méthode audio-orale, il faut noter que cette méthodologie a eu une influence limitée en France car aucun cours audio-oral n'a été publié ni pour l'enseignement du FLE-S ni pour celui des langues vivantes étrangères en milieu scolaire.

Il nous importe ici de rappeler que malgré cette limitation, notre intérêt pour l'évolution historique des méthodes est de voir si les influences subies par l'enseignement/apprentissage du FLE-S en général et du coup, celui du FOS en particulier, peuvent nous servir de guide tant dans la conception des programmes de FOS comme dans le choix d'orientation méthodologique à suivre quant à notre expérimentation.

1.3.4. L'apport de la Méthode audio-visuelle (MAV)

L'anglais étant devenu la langue des communications internationales à partir de la seconde guerre mondiale, il obligera d'autres communautés linguistiques à se redresser et la France, pour y faire face, sera contrainte de renforcer son implantation dans ses colonies afin de restaurer son prestige à l'étranger et surtout de lutter contre la prédominance de la langue anglaise. L'enseignement du FLE-S devient une affaire d'Etat. Plusieurs dispositions ont été prises parmi lesquelles la mise sur pied, par le Ministère de l'Education Nationale, d'une commission chargée de mettre au point « le français élémentaire » rebaptisé plus tard sous le nom de « français fondamental ».

Du point de vue de sa cohérence, la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Les supports sonore et visuel étaient constitués par des enregistrements et par des vues fixes. On faisait recours aux séquences d'images de deux types : celles de transcodage ou situationnelles. Les images de transcodage traduisaient l'énoncé en rendant visible le contenu sémantique des messages tandis que les images situationnelles privilégiaient la situation d'énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports affectifs, etc.

Du point de vue apprentissage, la MAV préconisait la perception globale de la forme, des différents éléments perçus par le sens, … en soutenant l'idée selon laquelle, l'apprentissage d'une langue passerait par l'oreille et la vue. Et comme on ne peut établir des limites strictes avec les méthodes précédentes, plusieurs méthodes se sont finalement représentées dans la MAV à savoir :

- *la méthode directe*, pour éviter la traduction, la MAV s'appuyait sur un document de base dialogué conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier. La langue était ici considérée comme un ensemble « acousticovisuel » dont la grammaire devait être apprise

intuitivement, c'es-à-dire, sans passer par l'explication de la règle, les clichés, la situation et le contexte linguistique n'avaient pour but que de faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs ;

- *la méthode orale* est aussi présente dans la MAV, sauf que dans celle-ci le support écrit est remplacé par le support audiovisuel mais répondant au même objectif qui était celui de faciliter son exploitation orale en classe, en mettant l'accent dès le début sur la correction phonétique pour éviter les interférences ;

- *la méthode active* est présente dans la MAV puisque l'activité de l'élève était sollicitée à travers l'image qui stimulait la motivation. Les personnages présentés dans les dialogues devaient être proches des élèves afin de s'y identifier. L'enseignement lexical et grammatical était fait d'une manière intuitive et le vocabulaire était sélectionné et présenté par rapport aux centres d'intérêt inspirés du français élémentaire ou fondamental ;

- *la méthode interrogative* se représente dans la MAV vu qu'il était nécessaire dans cette dernière de maintenir un dialogue constant entre le professeur et la classe sans que celle-ci dépende entièrement de lui car grâce au support audiovisuel, le face-à-face entre élève et professeur était facile à rompre ;

- *la méthode intuitive* se fait représenter dans la MAV vu qu'en enseignement de la grammaire par exemple, les exercices structuraux fonctionnaient comme une technique d'application de la méthode intuitive intégrale dont l'activité du professeur consistait à guider l'élève dans son analyse implicite des structures. Une analyse qui débouchait sur la reformulation de la règle ;

- *la méthode imitative et répétitive* était aussi présente dans la MAV à travers tant des exercices de mémorisation et de dramatisation des dialogues de base comme des exercices structuraux écrits ou ceux qui étaient réalisés au laboratoire.

Au dire d'Henri BESSE, la méthodologie Structuro-Globale-Audiovisuelle (SGAV) est celle qui se rapproche plus de la méthodologie directe européenne que de la méthodologie audio-orale américaine et représente plus d'affinité avec la méthode situationnelle anglaise car la méthodologie SGAV a finalement le mérite de prendre en compte le contexte social d'utilisation d'une langue et permet de communiquer oralement assez vite avec des natifs de

langues cibles mais n'offrirait pas la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux ni les médias.

Ces commentaires nous rappellent certaines de nos interrogations de départ selon lesquelles nous aimerions savoir ce à quoi servira l'apprentissage du français à notre public, si c'est pour la communication courante, c'est-à-dire faire des échanges avec des français, des francophones ou entre eux, si c'est pour la communication professionnelle en interaction orale, en lecture ou en écriture, si c'est pour des recherches ou des études, c'est-à-dire pour comprendre des ouvrages en français.

Au cas où se confirmeraient les réponses de ces interrogations dans notre questionnaire, il est évident que selon les commentaires d'Henri BESSE, il faudra, en ce qui nous concerne, aller plus loin que la méthode SGAV afin de prendre en compte non seulement le contexte social d'utilisation de la langue française et de permettre à nos apprenants de communiquer oralement assez vite avec des natifs ou des francophones mais aussi de chercher à développer des compétences qui permettront à ces derniers de comprendre des natifs parlant entre eux ainsi que les médias en français.

1.3.5. L'origine de l'Approche Communicative (AC) et son apport en FOS

En réaction contre la méthodologie audio-orale et audio-visuelle, il s'est développé en France, à partir des années 1970, une approche appelée *Approche Communicative* (BERARD E., 1991) au même moment où en Angleterre l'approche situationnelle a été remise en cause et où aux Etats-Unis on a assisté au déclin de la grammaire générative-transformationnelle de Chomsky. On l'a appelé approche et non méthodologie par manque de consistance en tant que méthode constituée solide. La convergence des courants et l'avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre de la communauté européenne (Conseil de l'Europe, Marché commun, …) ont été à l'origine de l'Approche Communicative.

Contrairement à ce qui s'est passé entre les méthodologies directe et traditionnelle où, du point de vue objectifs à atteindre, la rupture était évidente, il n'y a pas eu de rupture entre les objectifs des méthodes structurale et fonctionnelle. Ces deux dernières ne divergeaient qu'au niveau de la compétence à développer : les tenants de la méthodologie structurale soutenaient le développement de la compétence linguistique tandis que ceux du fonctionnalisme privilégiaient le développement de la compétence de communication, c'est-à-dire, l'emploi de la langue.

1.3.5.1. Publication de deux ouvrages clés pour le public du FOS

Cette priorité appuyée par la loi française de 1971 qui insistait sur le droit à la formation continue a suscité au sein de chercheurs (psychologues, pédagogues, sociologues, didacticiens) l'intérêt de porter une attention sur les besoins d'un nouveau public composé d'adultes, plus particulièrement de migrants. Diverses structures d'enseignement et de recherche ont été alors mises en place et ont donné lieu à une nouvelle tendance méthodologique surtout dans l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire. Cette tendance de s'approprier le système d'enseignement des langues étrangères pour adultes insérés dans le monde professionnel qu'on appelle aujourd'hui FOS sous ses diverses dénominations, a bouleversé le modèle éducatif de référence habituel et a permis d'obtenir des financements auprès des organismes publics comme le Conseil de l'Europe et le Secrétariat d'Etat aux Universités qui a abouti à la production de deux ouvrages clefs : *un Niveau Seuil* et *Analyse de besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel.*

Rappelons que l'idée soutenue dans les années 1960 par les tenants de la MAV qui consistait à sélectionner et à établir une gradation linguistique (surtout lexicale) basée sur des listes de fréquence (Français fondamental) et qui devait être acquise par les élèves quel que soit l'usage postérieur de la langue étrangère, ne pouvait plus convenir au public de FOS. Ceci, même après l'avoir adapté au contenu scientifique qui a donné lieu au français instrumental, la MAV ne pouvait toujours pas aboutir pour avoir accordé la priorité à l'expression orale et pour avoir continué à proposer une acquisition très progressive du lexique en partant d'un tronc commun sans aller au-delà du niveau de la phrase. De ce fait, étant donné la diversité du public visé : ouvriers migrants, scientifiques, techniciens, étudiants en formation, …, on est passé du français instrumental au français fonctionnel dans le souci de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public. Ce changement a fait qu'une partie de recherche en didactique des langues vivantes soit orientée dans les années 1970 vers l'analyse des besoins avant qu'un cours de langue soit élaboré et au point où une nouvelle définition d'enseignement/apprentissage des langues s'était avérée nécessaire.

1.3.5.2. Les fondements méthodologiques de l'AC par rapport au FOS

Avec la nouvelle perspective qui était celle de considérer les besoins des apprenants, plusieurs paramètres étaient pris en compte dans l'AC jusqu'à dépasser les principes du français instrumental qui ne s'intéressait qu'à la compréhension des textes spécifiques au

détriment de la production. Il fallait, dans un premier temps, redéfinir ce que signifiait apprendre une langue. On s'était en effet rendu compte qu'apprendre une langue, c'était apprendre à se comporter adéquatement dans des situations de communication en donnant de la chance à l'apprenant d'utiliser les codes de la langue cible. Par le truchement du français fonctionnel, l'AC avait donc fondé sa méthodologie sur les besoins langagiers réels des individus en envisageant une relation de locuteur à locuteur dans certaines situations de communication et selon certains rôles sociaux. La tentative la plus réussie du français fonctionnel pour l'enseignement du français à des étrangers adultes a été, comme nous l'avons déjà signalée, celle d'*Un Niveau Seuil.* Malgré l'existence d'un même objectif pédagogique entre le français instrumental et le français fonctionnel qui était celui qui visait un enseignement volontairement limité plus ou moins utilitaire et répondant à un appel urgent d'un public spécialisé, signalons que la différence consistait surtout sur le fait que l'AC s'était choisi comme démarche, l'analyse des besoins langagiers des apprenants avant d'élaborer un cours de langue en fonction d'intentions de communication ou d'actes de parole que les apprenants devaient accomplir dans certaines situations. Ensuite, alors qu'avec le français instrumental, on s'intéressait plus à une seule habileté, la compréhension écrite, dans l'AC les quatre habilités étaient prises en compte : la compréhension écrite et orale, et la production écrite et orale car la langue était conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques comme les sons, les structures, le lexique, etc. constituaient la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale qui était la compétence communicative. Or, la compétence de communication prenait en compte les dimensions linguistique et extralinguistique constituées par un savoir-faire à la fois verbal et non verbal. L'emploi approprié d'une langue étrangère n'était possible qu'en ayant une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles. Il ne suffisait donc pas de connaitre des règles de grammaire d'une langue étrangère pour communiquer. Il était donc question d'en connaitre les règles d'emploi, c'est-à-dire, savoir adapter non seulement les formes linguistiques à des situations de communication appropriées telles que le statut de l'interlocuteur, son âge, son rang social, son lieu physique, etc. mais aussi à l'intention de communication ou fonction langagière comme demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc. L'objectif était donc d'arriver à communiquer efficacement.

1.3.5.3. Intégration d'autres dimensions pour mieux communiquer

Communiquer efficacement ne pouvait plus se faire comme l'entendaient les béhavioristes et les tenants de la méthode audio-orale qui pensaient qu'on pouvait communiquer efficacement en créant des automatismes, c'est-à-dire, des habitudes ou des réflexes. Il fallait, avec l'AC, intégrer d'autres dimensions qui relèvent de la psychologie cognitive en tenant compte du processus actif de ce qui se déroule à l'intérieur de l'individu. L'AC prenait aussi en compte de ce qui se passe à l'extérieur de celui-ci comme la gestuelle. On s'est donc rendu compte que même quand on produit un énoncé, le sens communiqué peut ou ne pas être bien interprété par son interlocuteur. Ces paramètres qui mettent l'accent sur la prise en compte du verbal et du non-verbal sont aussi applicables aux élèves qui apprennent le français langue étrangère pour des raisons professionnelles car comme nous l'avons déjà dit précédemment, du point de vue motivation, ces derniers sont plus motivés par l'approche fonctionnelle que ceux qui apprennent le français langue étrangère obligatoirement en milieu scolaire. Nous allons nous attarder, dans les pages qui suivent à certains aspects pratiques de l'AC par rapport au public du FOS.

1.3.6. L'AC et certains aspects pratiques : applicabilité au public du FOS

Après avoir survolé certaines notions théoriques de l'AC, il nous semble important d'établir le rapport qu'il y a entre celles-ci et le public du FOS. Nous nous intéressons surtout à celles qui ont plus d'implication dans la conduite de classe. Ci-dessous, celles que nous considérons avoir le plus d'incidence sur les pratiques de classe par rapport au public du FOS en pensant surtout à notre contexte ainsi qu'à notre expérimentation :

- le traitement des erreurs en classe de langue étrangère ;
- les relations pédagogiques en classe de langue étrangère ;
- le recours à la langue maternelle ou à la traduction en classe de langue étrangère ;
- etc.

1.3.6.1. Le traitement de l'erreur en classe de langue étrangère

S'agissant du traitement des erreurs en classe de langue étrangère, il faut remarquer qu'il y a deux approches : la première approche soutient l'idée que les erreurs témoignent d'un non-apprentissage et doivent être évitées tandis que pour la deuxième, les erreurs sont considérées

inévitables et témoignent qu'un système est en train de se mettre en place appelé Interlangue ou Langue de l'Apprenant (LA). Par définition, l'interlangue est un système structuré que l'apprenant met en place à tout moment de son apprentissage.

Ce concept a reçu, selon R. PORQUIER et C. NOYAU, plusieurs appellations selon les auteurs :

« « Compétence transitoire » (CORDER 1967) ;
« Dialecte idiosyncrasique » (CORDER 1971) ;
« Interlangue » (SELINKER 1972) ;
« Système intermédiaire » (PORQUIER 1974) ;
« Système approché » (NOYAU 1976). »[29]

De toutes ces appellations ressortent trois idées principales :

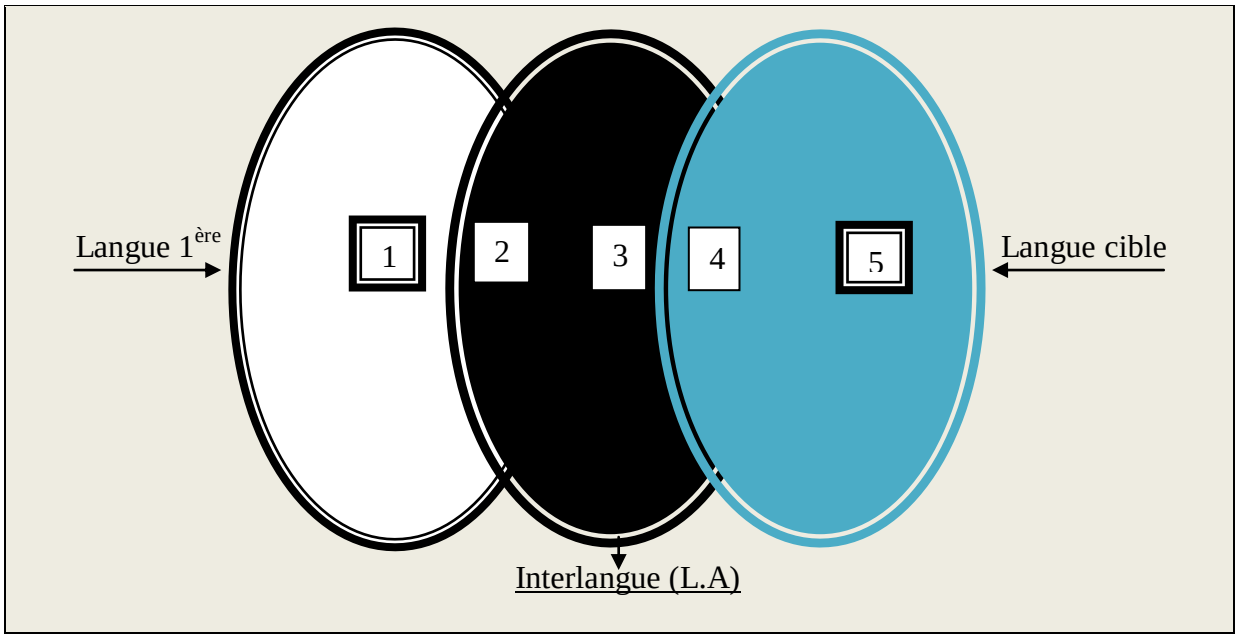
- La transition : la langue de l'apprenant est transitoire dans la mesure où elle passe d'un état de langue à un autre. Cette dernière subit de façon permanente des changements liés à la progression de l'apprentissage. Elle mène l'apprenant vers la langue cible en passant par plusieurs étapes. A l'enseignant de prêter une attention particulière à tout ce qui se passe pendant cette période car cela peut l'aider à mieux enseigner.

- La proximité : la langue de l'apprenant ne correspond en aucun cas à celle du locuteur natif mais elle se situe à proximité et s'en approche en fonction de l'évolution de l'apprentissage.

- L'intermédiaire : la langue de l'apprenant se trouve dans une situation intermédiaire entre deux langues mais elle ne correspond ni à sa langue première ni à celle qu'elle est en train d'apprendre.

[29] PORQUIER R. PERDUE C. et NOYAU C., 1980, « Connaissance en langue étrangère » in Langages n° 57, p. 44

En guise d'illustration, le graphique[30] ci-dessous démontre mieux cet état.



Il est important de savoir, à propos de ce graphique, comme l'ont dit PORQUIER, NOYAU et PERDUE, que l'acquisition d'une langue étrangère se manifeste chez l'apprenant par un système linguistique intéressé, qui évolue en se complexifiant, et au sujet duquel il possède, en principe, des intuitions. Ce système est différent de celui de la langue maternelle (n° 2), même si l'on en trouve des traces, et aussi de celui de la langue cible (n° 4). Il ne peut non plus être considéré comme un simple mélange de l'une et de l'autre (n° 2 et 4), mais comporte des règles qui lui sont propres (n° 3) : chaque apprenant ou groupe d'apprenants possède, à un stade donné de son apprentissage, un système spécifique.

Comme système individuel, l'interlangue est basée sur trois types de règles :

- des règles qui appartiennent à la langue première (n° 2);
- des règles qui proviennent de la langue cible (n° 4) ;
- des règles qui n'appartiennent ni à la langue première ni à la langue cible (n° 3).

S. P. CORDER, en expliquant « *les dialectes idiosyncrasiques* »[31], disait qu'ils étaient différents des dialectes sociaux par le fait que certaines des règles nécessaires à leur description

[30] ZOLANA Adolfo, 2002, *Analyse et traitement des erreurs dans les 10èmes classes de FLE*, Mémoire de Master1, Université Agostinho Neto, p. 10
[31] CORDER S. P., mars 1980, « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs », Langage n° 57, p. 20

n'appartenaient aux règles d'aucun dialecte social et n'étaient pas partagées par une communauté linguistique. Bref, elles étaient idiosyncrasiques.

L'interlangue est donc une sorte de dialecte, mais instable et transitoire. Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que l'apprenant crée des règles dans son système incomplet afin de surmonter ses difficultés et satisfaire ses besoins communicatifs.

> *« Le dialecte comporte des régularisations, a une signification et il est systématique : autrement dit, il est grammatical et peut, en principe, être décrit grâce à un ensemble de règles, dont un sous-ensemble de règles constitue également un sous-ensemble du dialecte social cible »*[32].

L'interlangue obéit donc à des règles systématiques dans la mesure où, à un moment donné de l'apprentissage, elle présente, d'une part, une structure organisée et analysable, mais d'autre part, en raison de la progression de la structure interne de cet apprentissage, elle est aussi instable car plus l'apprenant évolue vers la langue cible, plus la structure interne varie.

Signalons que cette instabilité pose, en effet, des problèmes aux chercheurs qui veulent décrire et analyser l'interlangue, car comme elle évolue sans cesse vers la langue cible, il est nécessaire que son analyse aussi soit constante et dynamique, voire installée sur une longue période d'apprentissage observant les mêmes sujets (apprenants) avant d'en tirer une conclusion.

La connaissance de toutes ces réflexions autour de l'erreur est d'une extrême importance pour tout enseignant d'une langue étrangère et par rapport à notre sujet, est-il que nous serons confronté à la conduite de classe de FOS, ce qui nous intéresse le plus, c'est la correction des erreurs en classe de langue étrangère. En d'autres termes, faut-il corriger l'erreur ou pas pendant la conduite de classe ?

S'agissant de la correction des erreurs en classe de langue étrangère, il nous parait que le problème ne se pose pas vraiment au niveau de l'écrit mais il se pose surtout au niveau de l'interaction orale. Or, l'interaction orale en classe de langue suppose comme le soulignent Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA[33]une action concertée des différentes parties prenantes au contrat didactique qui a lieu entre enseignant et apprenants ou entre les apprenants eux-mêmes.

---

[32] *ibid*., p. 20
[33] CUQ J-P. et GRUCA I., 2003, op. cit. pp. 128-129

A ce niveau, nous partageons l'idée que l'erreur soit corrigée à partir du moment où on n'obstrue pas la conversation. Il serait donc souhaitable de donner priorité à ce que Robert BOUCHARD[34]appelle *interaction conversationnelle* plutôt que d'interrompre tout le temps la conversation au profit de la correction des erreurs.

Le mieux serait donc, si la fréquence de ce types d'erreurs est grande, de trouver ultérieurement un créneau dans son programme et d'en remédier par écrit. Si la fréquence est moins importante, la répétition correcte du lexique ou de la structure par l'enseignant et ensuite par l'apprenant est conseillée.

Il est important de s'assurer, quant à cette dernière procédure, que l'apprenant a aussi bien compris votre intention sinon ce serait inutile de le faire. C'est donc question d'habitude : il doit exister, à ce sujet, un contrat ou une connivence entre les apprenants et l'enseignant dans un groupe classe.

1.3.6.2. Les relations pédagogiques en classe de langue

Quant aux relations pédagogiques en classe de langue étrangère, nous aimerions commencer par le témoignage de Christine TAGLIANTE[35] à propos du rôle de l'enseignant dans ses relations avec l'apprenant. De ce témoignage, nous avons retenu deux idées essentielles :

- Elle soutient l'idée que le rôle de l'enseignant dépend de ce que lui-même a subi comme formation pratique et que ce dernier va naturellement avoir tendance à copier ses « bons profs », or, le « bon prof de langue » pour elle, était celui qui ne se contentait pas de lui faire apprendre par cœur des listes de vocabulaire, de formes grammaticales ou des dialogues bien structurés, mais c'était celui qui lui faisait utiliser ce qu'elle avait appris pour créer du langage.

- Elle avoue, cependant, que bien qu'elle ait eu de bons professeurs, elle n'était toujours pas passionnée par les langues, et que c'est à l'étranger qu'elle a vraiment appris à parler une langue étrangère.

[34] BOUCHARD R., 1987, « Interactions orales et didactique du français langue étrangère », *in Cahiers de linguistique sociale,* GRESCO, Rouen, et thèse de doctorat, *Interaction et discursivité,* dirigée par M. DABENE, 1990, pp. 135-152
[35] TAGLIANTE C., 2001, *La classe de langue,* pp. 13-15

Il y a en effet trois aspects qui ont retenu notre attention dans ce témoignage : c'est le rôle de l'adulte ou de l'enseignant (l'importance des interactions), le fait d'avoir eu de bons professeurs en langue étrangère mais qui n'ont pas su la faire parler et le fait de n'avoir réussi à parler qu'à l'étranger.

Le premier aspect va à l'encontre de l'étayage ou du renforcement chez Jérôme BRUNER[36], le second peut être légué au manque de motivation et le troisième aspect à l'immersion. En ce qui nous concerne, le second aspect vient cimenter, comme nous l'avons déjà dit précédemment, l'idée selon laquelle le public du FOS est plus motivé que celui qui apprend le français en milieu scolaire de façon obligatoire. Dans le cas de Christine TAGLIANTE, nous pouvons définir l'immersion comme étant, l'apprentissage d'une langue seconde là où on la parle.

D'une manière générale, cette façon d'apprendre les langues étrangères fait preuve d'une certaine efficacité dans la mesure où elle met l'individu dans une situation où il y a un besoin réel de communication. Ce qui fait, d'ailleurs, que le degré de motivation soit beaucoup plus élevé par rapport à l'apprentissage obligatoire en milieu scolaire. Cependant, vu certaines contraintes auxquelles le public du FOS est appelé à faire face comme l'apprentissage urgent de la langue pour répondre à un besoin immédiat, l'apprentissage des spécificités disciplinaires liées aux lexiques, aux structures, etc. que l'immersion est incapable de satisfaire dans sa totalité, nous nous sommes intéressé dans les lignes qui suivent à la notion d'interaction ou de l'étayage chez J. BRUNER.

1.3.6.3. L'étayage ou le renforcement chez J. BRUNER

Pour donner suite à la réflexion de Vygotsky qui consiste à mettre en évidence la nécessité de l'interaction sociale de l'enfant, Jérôme BRUNER[37] lui, insiste sur l'importance des interactions dans le processus d'apprentissage.

Pour lui, le soutien (l'étayage) de l'adulte qui adapte son comportement au niveau de l'enfant est essentiel lors du processus d'acquisition d'une langue. Faisant référence à Noam

[36] BRUNER J., 1993, *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, Savoir dire*, traduit par DELEAU M., p. 282
[37] Idem

Chomsky[38], sans pour autant vouloir remettre en cause la théorie innéiste de l'apprentissage, Bruner y ajoute la nécessaire intervention de l'adulte.

Selon lui, si l'enfant est vraiment muni d'un mécanisme inné tel que le *LAD (langage acquisition devise),* ce mécanisme nécessite énormément d'organisation de l'adulte qui accorde étroitement son discours avec celui de l'enfant, et sert de système de support au cours de l'apprentissage. Bruner appelle ce support le *LASS (langage acquisition support system).* Bruner n'a pas hésité à dire que :

> *« Si un LAD existe, sous quelque forme que ce soit, alors nous devons postuler que c'est une interaction entre le LAD et LASS qui rend possible l'acquisition du langage »*[39].

Il fait un rapprochement entre le rôle de l'adulte qui permet à l'enfant de développer le langage et le rôle de l'enseignant qui, pour être efficace, doit accorder étroitement la leçon au niveau de l'apprenant, c'est-à-dire, se situer dans la ZPD comme définie par Vygotsky.

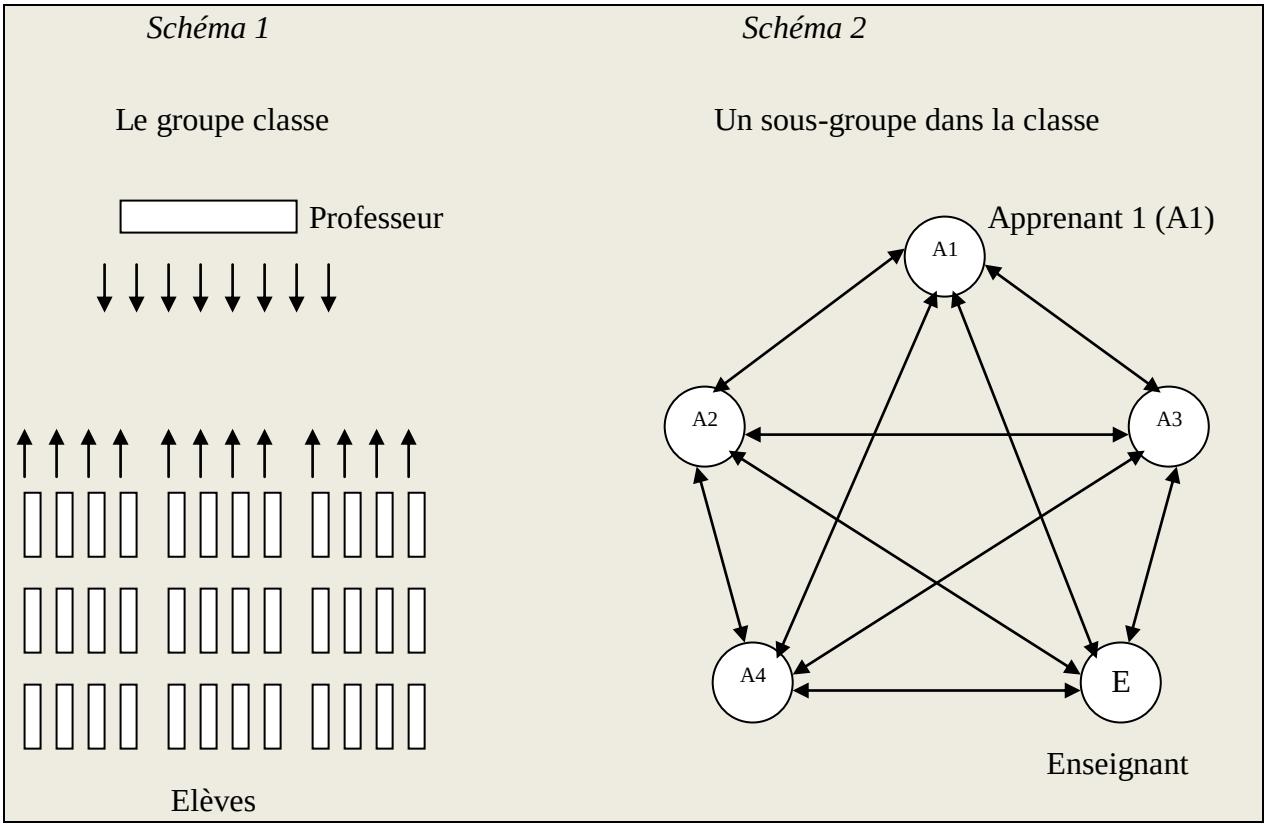
En élargissant le concept de médiateur aux « pairs », Bruner considère que les autres enfants peuvent, au même titre que l'adulte, être médiateurs.

Ce dernier aspect est en parallèle avec plusieurs notions en langues étrangères soutenues par l'approche communicative et notionnelle, telles que la gestion de grands groupes et le changement de relations pédagogiques entre l'enseignant et l'apprenant en classe de langue.

[38] CHOMSKY N. (Traduction 1981), cité par Marinette LEFEBVRE, Mémoire de DEA en Sciences de l'éducation et Didactiques, option DLE, 2001-2002. p. 14
[39] BRUNER J., 1987, p. 283

1.3.6.4. Les échanges en classe de langues étrangères

En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, on distingue deux types de schémas[40] :



- La classe traditionnelle

Le premier schéma reflète la classe traditionnelle qui effectue un échange à sens vertical (professeur/élève). C'est l'enseignant qui détient le savoir. Ce dernier transmet son savoir en position de domination et le bon élève est celui qui reçoit le savoir en étant plus ou moins docile et ignorant.

- La classe d'aujourd'hui

Le deuxième schéma reflète la classe d'aujourd'hui, une classe interactive et à sens horizontal (enseignant/apprenant, apprenant/enseignant, apprenant/ apprenant).

[40] TAGLIANTE C., *op. cit.* p. 15

Cette dernière façon d'enseigner les langues tend, selon Robert GALISSON[41], à positionner les deux acteurs, enseignant et apprenant, dans une relation du type égalitaire. L'enseignant place l'apprenant devant des tâches à accomplir et sollicite les capacités de déduction et de découverte et pousse celui-ci à construire son propre savoir. L'enseignant est devenu celui qui anime et qui guide.

Cette classe dite d'aujourd'hui exige des conditions préalables auxquelles il faut faire attention comme l'emménagement de l'espace, le nombre d'élèves, la formation de l'enseignant, etc. sans lesquelles il est presque impossible de la réaliser. Le manque de conditions favorables à la réalisation d'une classe telle que décrite ci-haut oblige les enseignants dans certaines contrées du monde surtout en Afrique à utiliser encore le schéma de la classe dite traditionnelle. Qu'en est-il alors de notre terrain et plus précisément de notre expérimentation ? La classe d'aujourd'hui est-elle vraiment applicable ? Nous répondrons à ces questions postérieurement. Ce qui nous intéresse pour l'instant, c'est de savoir d'abord ce qu'on entend par une classe nombreuse et ensuite, comment la gérer.

1.3.6.5. La gestion de grands groupes en langues étrangères

S'agissant de la notion d'une classe nombreuse en didactique des langues, précisons que tous les didacticiens ne partagent pas les mêmes avis. Certains pensent qu'une classe de langue ne devrait avoir au maximum que 15 apprenants et d'autres, 25 apprenants. Pour Janine COURTILLON[42], toute classe ayant 30 ou 40 apprenants, voire plus, est un grand groupe.

Comme nous venons de le dire, cet aspect nous intéresse car d'une manière générale il concerne finalement notre terrain de recherche. Souvent, l'effectif des classes en Angola tant au niveau de l'enseignement secondaire qu'universitaire est de 45 apprenants minimum. Signalons qu'en ce qui concerne notre expérimentation, il va falloir attendre la confirmation de la première étape de notre travail qui est celle de l'analyse des besoins car le chiffre de 45 apprenants minimum par classe que nous venons de donner découle de ce qui se passe sur notre terrain en général.

[41] GALISSON R., cité par Christine TAGLIANTE, *op. cit.*, p. 15
[42] COURTILLON Janine, 2003 : *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, p. 103

Il est évident que l'efficacité du point de vue communication dépend du nombre d'apprenants dans un groupe classe. Plus la classe est nombreuse, plus on a des difficultés à se centrer sur l'apprenant. La tendance est d'utiliser des méthodes directes et privilégier l'écrit au détriment de l'oral.

Quant à la méthodologie à mettre en place pour le grand groupe, Janine COURTILLON suggère quelques principes qu'il faut prendre en compte. Ces principes sont ceux de :

> *« […] centrer les acquisitions sur les savoir-faire et non sur la grammaire, utiliser l'hétérogénéité naturelle dans les grands groupes, et favoriser l'apprentissage en autonomie partielle pour ceux qui le désirent »*[43]

Selon Janine COURTILLON, pour gérer une classe de langue nombreuse, il faudra sans doute, se permettre de :

- utiliser la méthode directe et le tableau dès la première leçon pour mettre en place le vocabulaire et les structures nécessaires à la conduite de classe ;
- constituer, chaque fois que c'est nécessaire, des sous-groupes (6 apprenants au maximum) ;
- établir, dans le déroulement du cours, un enchaînement logique des opérations d'apprentissage qui se résument de manière suivante :

« Compréhension ↔ repérage → mémorisation →production »[44]

- favoriser l'apprentissage en autonomie partielle (activité à domicile) ;
- utiliser les plus avancés au profit de moins avancés.

[43] *Ibid.*
[44] *Idem.* p. 53

De manière plus pratique, une mise en place d'une compétence de communication orale, par exemple, viserait à utiliser des documents enregistrés (situation plus courte, de 6 répliques à peu près) au moyen desquels les apprenants peuvent distinguer quelques mots ou expressions, extraits de chansons… pour habituer l'oreille de l'apprenant à la langue étrangère en suivant les étapes ci-dessous :

1ère écoute (une fois)

A cette phase, des questions comme *Qui ? Où ? Quoi ?* peuvent déjà être posées (compréhension globale) *pour permettre à ceux qui ont compris de répondre et pour créer un climat de communication ;*

2ème écoute (deux fois)

A cette étape, il s'agit de repérer des éléments restreints de la situation (compréhension détaillée). Quelques questions pour repérer ces éléments peuvent être posées (s'adapter au rythme de chaque classe).

Après avoir écouté, compris et mémorisé, on peut demander aux apprenants par groupes de deux, de jouer le dialogue devant la classe volontairement.

Au cas où les apprenants ne peuvent pas amener les livres chez eux, l'enseignant note le texte au tableau et demande aux apprenants de le recopier. Ces derniers seront amenés le lendemain à le reproduire sans consulter le texte écrit. Progressivement, un savoir-faire d'écoute, de mémorisation et de production va se mettre en place.

On peut alterner l'acquisition de ce savoir-faire en modifiant la compétence de départ. On peut, par exemple, commencer par un texte écrit accompagné de QCM en suivant la même procédure.

Au fur et à mesure que l'apprentissage a été bien mené et qu'on a eu l'habitude de proposer des textes bien adaptés aux besoins et intérêts des apprenants, des activités comme *la découverte d'un texte oral à la manière d'un puzzle* propre à des groupes restreints peuvent également être proposées aux grands groupes.

Du fait qu'un grand groupe est constitué de nombreuses individualités, il est par essence hétérogène et par nature problématique du point de vue relation.

La gestion de cette hétérogénéité suppose que l'enseignant ait des connaissances préalables pour faire face à certaines situations qui peuvent éventuellement surgir en classe de langue.

De ce point de vue, l'enseignant se verra confronté à plusieurs situations, parmi lesquelles :

- le problème d'espace ;
- la relation entre les personnes qui communiquent.

Ces deux situations peuvent contribuer positivement ou négativement à la réussite du cours.

La première demande un emménagement de la salle, et si la salle est moins spacieuse, l'enseignant peut se voir bloqué surtout si ce dernier avait prévu de répartir sa classe en groupes de 6 apprenants. Il peut facilement dépasser la situation en travaillant par paires (groupes de deux apprenants).

La deuxième évoque trois cas de figure, à savoir :

- une relation symétrique ;
- une relation complémentaire A ;
- une relation complémentaire B.

La première relation est fondée sur l'égalité. Il s'agit des partenaires qui ont un comportement en miroir (pour me comprendre, j'ai besoin d'être compris par l'autre et pour être compris par l'autre, j'ai besoin de le comprendre).
Cette relation nécessite une minimalisation de la différence, sinon elle peut entraîner un comportement de rivalité et de surenchère.

La deuxième relation est fondée sur la différence. Il s'agit d'une relation de type complémentaire où l'un des partenaires (A) occupe une position supérieure par rapport au partenaire (B) (mère/enfant, médecin/malade, professeur/élève). Cette relation manifeste une maximalisation de la différence au point que A se tait (passif).

La dernière relation est fondée sur la tolérance. Il s'agit des élèves qui apprennent vite et acceptent la présence des autres. Ils se mettent en position complémentaire par rapport aux autres, en soufflant, en répétant, en corrigeant.

Les connaissances que nous venons d'évoquer dans cette rubrique tant sur les relations pédagogiques en classe de langue étrangère que sur la gestion de grands groupes nous seront très utiles dans notre expérimentation surtout dans la section conduite ou pilotage d'une classe de langue étrangère. Dans les pages qui suivent, nous allons nous attarder au traitement de la grammaire en langues étrangères pour non seulement compléter la rubrique précédente mais aussi pour nous servir de guide sur l'orientation à suivre sur ce sujet incontournable mais très controversé de l'enseignement/apprentissage des langues.

1.3.6.6. Le traitement de la grammaire en Langues Etrangères

La grammaire est l'une des parties essentielles de la langue qui intéresse tous les acteurs, enseignants, apprenants des langues et chercheurs en didactique des langues.

Il faut même dire que, pour certains, ne pas s'y consacrer lorsqu'on enseigne ou apprend une langue, c'est rater son cours, comme si la grammaire en elle-même signifiait enseigner ou apprendre la langue.

L'analyse grammaticale est partout, dans les livres de grammaire, manuels de langue, dictionnaires…, mais la représentation de la notion de grammaire qui transparaît des manuels n'est pas la même, étant donné son aspect polysémique comme concept.

Nous allons, dans les lignes qui suivent, passer en revue ce que certains auteurs pensent au sujet de la grammaire en tant que concept en didactique des langues étrangères et dans d'autres disciplines comme la linguistique. Nous verrons ensuite, étant donné son importance, ses modalités d'enseignement en langues étrangères afin de choisir celle qui convient le mieux à notre travail sur le FOS et au contexte linguistique de notre terrain de recherche où la langue de scolarité (le portugais) est une langue voisine au français langue cible.

Ce dernier aspect s'appuie sur ce que soutient Chomsky[45] et ses disciples qui pensent que l'environnement social et l'état psychologique ont quelque chose à voir sur l'acquisition de la langue en général et en particulier, sur celle de la grammaire qu'ils définissent comme étant un phénomène humain à la fois d'ordre biologique et génétique et d'ordre psychologique et social qui offre à chaque être humain une faculté du langage moyennant tout ce dont il dispose comme l'appareil respiratoire, phonatoire, auditif, etc.

Au-delà de cette définition innéiste, le Petit Robert[46]en donne un résumé en trois volets :

- *courante* : ensemble de règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue ;
- *linguistique* : études systématiques des éléments constitutifs d'une langue – sens, formes, procédés ;
- *de spécialistes* : études des formes et fonctions (morphologie et syntaxe).

Dans sa définition, Jean-Pierre ROBERT[47], lui, pense que la grammaire au sens général et traditionnel est l'étude scientifique des énoncés d'une langue à travers leurs structures morphologiques et syntaxiques, elle reçoit plusieurs désignations qui dépendent de l'angle sous lequel on l'étudie : on lui donne le nom de grammaire générale quand elle essaie de retrouver les lois communes à toutes les langues, de grammaire historique quand elle étudie l'évolution de la langue dans le temps, de grammaire comparée quand elle se propose de confronter les énoncés des différentes langues, de grammaire normative quand elle établit les règles de bonne formation des énoncés d'une langue et enfin, de grammaire descriptive quand elle se donne pour objectif la description de la langue à travers l'étude de ses énoncés. C'est, en effet, sur cette dernière que se fonde la linguistique vu qu'elle se propose de décrire scientifiquement la langue dans sa globalité en étudiant le langage sous tous ses aspects (phonétique, morphosyntaxique, sémantique et sociale) sans se soucier de la norme, contrairement à la grammaire normative.

La didactique des langues, elle, s'intéresse plus particulièrement à la grammaire sur deux plans : - *descriptif* en grammaire traditionnelle et - *fonctionnel* en grammaire structurale par le biais de ses exercices de manipulation connus aussi sous le nom des exercices structuraux, en

[45] Cité par J.-P. CUQ et I. GRUCA, 2003, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 346
[46] Cité par J. COURTILLON, *op. cit.*, p. 117
[47]ROBERT J-P., 2002, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, p. 84

grammaire générative moyennant son schéma en forme d'arbre représentant la structure de la phrase, en grammaire notionnelle par le biais de la description de la langue en actes de parole et enfin, en grammaire textuelle moyennant son point de vue sur le fonctionnement des textes.

S'arrêter au niveau du concept sans en aborder les procédures d'enseignement en langues étrangères serait moins intéressant étant donné que pour notre expérimentation nous sommes appelé à, soit en choisir une, soit puiser dans plusieurs procédures selon les besoins de notre terrain.

Il y a deux procédés à prendre en compte pour enseigner la grammaire en classe des langues étrangères : *« - explicite ou déductive et implicite ou inductive. »*

La première correspond à la démarche déductive : on va de la règle aux exemples, et la deuxième correspond à la démarche inductive : on va des exemples à la règle. A partir d'un corpus, les apprenants eux-mêmes font la conceptualisation.

Selon Jean-Pierre CUQ[48], face à ces deux démarches, certains didacticiens se montrent un peu sceptiques, car pour eux, le processus de construction grammaticale étant de nature individuelle, non prédictible et transitoire, dépend de nombreux facteurs à titre d'exemple, les règles intériorisées de la langue ou des langues que l'apprenant connaît déjà et au niveau des résultats, les auteurs n'ont pas hésité d'affirmer dans *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*[49]que, du point de vue de l'appropriation linguistique, il est difficile de conclure à la suprématie d'une démarche sur l'autre. Ce qui les ont amenés à suggérer que le choix de la démarche à suivre soit faite en tenant compte de ce que l'enseignant peut connaitre non seulement du profil et de la culture scolaire de ses apprenants mais aussi de son propre profil en tant qu'enseignant et de sa formation.

En ce qui concerne notre terrain de recherche où la langue de scolarité, le portugais, est une langue voisine de la langue cible, le français, on peut dire, selon cette réflexion que la démarche déductive ou explicite serait la mieux placée étant donné la proximité de ces deux langues.

[48] CUQ J-P (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, pp. 118-119
[49] CUQ J-P et GRUCA I., Op. cit. p. 347

Face à tout ce que nous venons de dire, il nous parait important de nous demander quant à l'enseignement du FOS, si le programme des aspects grammaticaux susceptibles d'être étudiés dans le cadre de notre expérimentation coïncidera avec celui des aspects grammaticaux déjà vus en portugais pour que l'utilisation exagérée des métalangages ne soit pas une source de confusion auprès des apprenants.

Sur ce, nous sommes donc d'avis que le mieux serait, profitant de cette approximation et/ou de cette transparence, d'alterner sur ces deux démarches inductive et déductive en prenant toujours en compte les connaissances préalables des apprenants, c'est-à-dire, utiliser la démarche inductive en allant dans le même sens que le déroulement du cours et en suivant l'enchaînement logique des opérations d'apprentissage auxquelles nous avons fait référence plus haut, et utiliser, de temps en temps, la démarche déductive au cas où les aspects grammaticaux à étudier sont connus par les apprenant. S'agissant de ce dernier aspect, nous sommes d'avis que l'intervention grammaticale se fasse comme le suggère Jean-Pierre CUQ[50] après les productions des apprenants afin d'établir d'une part, la comparaison des aspects grammaticaux entre les deux langues et d'autre part, la comparaison de leurs productions respectives.

Il est donc bon de noter quant à cette démarche, que la compétence de base à faire acquérir aux apprenants en premier lieu, est la capacité à produire et à produire correctement, c'est-à-dire, privilégier avant tout, la communication. La grammaire vient en deuxième lieu, après la découverte et la mémorisation. En d'autres termes, enseigner les structures grammaticales suppose donc amener les apprenants à acquérir les aptitudes au niveau des quatre compétences de la communication : écouter, parler, lire et écrire.

Quelquefois, il est bon de théoriser comme nous venons de le faire, mais une théorie n'est vraiment valable que dans une situation concrète pour donner une vision claire de ce que l'on veut réellement dire.

Il nous semble important, quant à la démarche inductive, de présenter ce que pense Emilienne SEPPO à propos de l'acquisition des aptitudes au niveau des quatre compétences communicatives car son modèle nous servira dans notre expérimentation.

[50] Op. cit. p.349

Pour elle, acquérir ces aptitudes

> *«… signifie que l'élève doit être capable de reconnaître une structure à l'oral, d'identifier sa forme écrite, de comprendre son emploi dans un contexte donné et de générer de nouvelles phrases à l'aide de la structure grammaticale apprise »* [51].

Pour y arriver, elle suggère six étapes à savoir :

« […] la révision, la présentation, la manipulation, la fixation et l'évaluation »[52].

Il convient de signaler qu'il ne s'agit que d'une séquence et non d'un cours de grammaire, car il est moins intéressant pour un professeur de langue étrangère de consacrer la totalité d'une période de cours (deux heures par exemple) à la réflexion grammaticale.

- La révision des aspects grammaticaux en classe de langue étrangère

Cette étape paraît la plus délicate dans une séquence grammaticale car, généralement, les professeurs ont tendance à l'escamoter, soit parce qu'ils veulent passer assez vite à la leçon du jour, soit parce qu'ils ignorent le bien fondé de cette étape du point de vue contenu.

Il s'agit en effet de constater certaines questions que les professeurs ont l'habitude de poser comme *« qui peut nous dire ce que nous avons vu la dernière fois ? », « qui peut nous dire le titre de la dernière leçon »* pour en déduire la conclusion. Aucune de ces deux questions ne peut vraiment enclencher le processus de révision car elles s'avèrent trop générales.

Cette phase étant une phase de réemploi des structures préalablement apprises, doit déboucher sur des questions qui obligent les apprenants à employer tous les pré-requis. Si on veut introduire le passé composé, par exemple, la vérification porterait sur la capacité des apprenants à situer des faits dans le temps (aujourd'hui, le matin, le soir, …) et à conjuguer les verbes avoir et être au présent de l'indicatif, en prévoyant un contexte, car il faudra insister sur l'utilisation et non la récitation de ces verbes au présent de l'indicatif.

[51] SEPPO Emilienne, janvier 2002, « Une approche communicative de la grammaire » in *Le français dans le monde n° 2*, pp. 10-11
[52] *Ibid.*

- La présentation des aspects grammaticaux en classe de L.E.

Dans cette phase, il s'agit de présenter la nouvelle structure ou le nouvel aspect grammatical à enseigner. Comme il s'agit d'une démarche inductive, l'enseignant évitera de faire sa présentation de manière théorique en lâchant des phrases habituelles telle que : « *Aujourd'hui nous allons apprendre les articles définis singuliers* ». Il s'agira plutôt d'utiliser une situation de communication réelle et clairement identifiée, c'est-à-dire proposer aux apprenants un texte cohérent (corpus) comportant la notion grammaticale à faire acquérir et ayant des actes de parole réalisables.

Dans le cadre de grands groupes et de manque des matériels pédagogiques, l'utilisation du tableau est recommandée. Le corpus devra permettre aux apprenants de percevoir la forme et le sens de la structure, tant à l'oral qu'à l'écrit, car la formulation de la règle (conceptualisation) ne pourra être effective qu'à partir des phrases de l'énoncé.

- La manipulation des aspects grammaticaux en classe de L.E.

Dans cette étape, l'enseignant amène ses apprenants à formuler la règle de la nouvelle structure par induction, en passant par un certain nombre d'activités sur le corpus. L'enseignant devra à cet effet formuler des consignes claires, soigneuses et simples qu'il a préalablement préparées pour que ses apprenants arrivent facilement à dégager la règle. La manipulation du corpus doit paraître claire pour les apprenants car c'est elle qui prépare l'étape de fixation.

- La fixation des aspects grammaticaux en classe de L.E.

Cette étape consiste, pour les apprenants, à proposer à l'oral des énoncés contenant la nouvelle structure (notion grammaticale) acquise. Signalons que le succès de cette étape dépend des étapes précédentes. L'enseignant devra donc veiller à la situation de communication. Ce dernier peut inviter ses apprenants à parler d'eux-mêmes, de leur vie quotidienne en restant dans le contexte du corpus proposé.

- L'exploitation des aspects grammaticaux en classe de L.E.

L'objectif de cette étape est de réinvestir la nouvelle notion grammaticale apprise dans des situations authentiques de communication en dehors du corpus. L'enseignant devra, par

exemple, suggérer à ses apprenants des exercices proposés dans les cahiers d'exercices des autres méthodes de langue, s'il les juge cohérents, ou alors se procurer des documents authentiques qui contiennent cette notion grammaticale. Ici, un travail en autonomie partielle, c'est-à-dire un devoir à domicile, pour s'entraîner, peut aussi être envisageable.

- L'évaluation des aspects grammaticaux en classe de L.E.

L'évaluation dont on parle dans cette étape ne peut être que de l'évaluation formative, car l'objectif est de guider l'apprenant, de situer ses difficultés et ses points forts, de lui faire découvrir des procédures pour s'améliorer. C'est à l'enseignant aussi de voir si ses objectifs ont été atteints. Si le résultat est médiocre, l'enseignant est obligé de proposer des exercices de remédiation. Comme il s'agit de vérifier la notion grammaticale apprise, il serait bon que les exercices soient présentés les plus simplement possibles. Ils peuvent se présenter sous forme de Questions à choix multiples (QCM), de tests d'appariement, de textes lacunaires, de Questions à réponses ouvertes courtes (QROC), etc.

En guise de synthèse pour cette rubrique, nous reprenons le tableau[53] suggéré par Gérard VIGNER qui, non seulement synthétise tout ce que nous venons de dire précédemment mais aussi ajoute un troisième élément, celui de la *démarche résolution de problème (conceptualisation.)*

EXPLICATION		
démarche déductive *- de la règle aux exemples*	**démarche inductive** *- des exemples ou des productions à la règle*	**démarche résolution de problème (conceptualisation)** *- d'un corpus à son organisation*
* la règle est présentée par le professeur ou figure dans le manuel * les exercices suivent la règle et sont des	* les exemples sont choisis par le professeur pour faciliter le travail d'induction * la règle formulée est la plus proche possible de celle figurant dans les manuels	* le professeur signale l'existence de propriétés hétérogènes * recherche d'un principe explicatif * règle formulée dans le

[53] VIGNER G., 2004, *La grammaire en FLE,* Paris, HACHETTE, p. 126

exercices d'application		langage propre aux élèves

1.3.6.7. La traduction en classes des Langues Etrangères (LE)

D'une manière générale, en linguistique, la traduction c'est l'interprétation des signes d'une langue au moyen des signes d'une autre langue. Cette interprétation relève d'un art véritable, étant donné qu'elle sollicite du traducteur non seulement une solide connaissance des codes oraux et écrits des deux langues en présence, mais aussi celle des contenus culturels que ces deux langues véhiculent.

Plusieurs instituts spécialisés, dans le monde, proposent des cours de traduction. L'objectif est de former des traducteurs et des interprètes. Souvent, ces cours spécifiques de traduction sont réservés aux apprenants des niveaux avancés. En ce qui nous concerne, c'est en tant que technique d'enseignement/apprentissage des langues étrangères que la traduction intéresse notre travail de recherche.

Comme technique d'enseignement/apprentissage en FLE, la traduction a connu historiquement des hauts et des bas. Cette technique a été considérée comme le pilier de la méthode traditionnelle, mais elle a été ensuite rejetée par les méthodes directes et structuro-globales au profit du principe du bain linguistique.

Quelques années plus tard, le retour en force du sens et conjointement des méthodes cognitives, a relancé l'intérêt, pour l'enseignement des langues, de la traduction. Malgré ce retour, Jean-Pierre ROBERT[54]affirme que la problématique n'est pas simple. Selon lui, plusieurs auteurs sont réticents à propos de la traduction et se posent énormément de questions :

> *« Qu'a apporté ce retour sur un « retour » ? […] Si l'on dresse […] un état des pratiques du domaine et de leurs fondements théoriques au lycée et à l'université, l'on s'aperçoit qu'existe un véritable malaise, voire une misère de la traduction pédagogique »*[55].

[54] ROBERT J. P., *op. cit.*, pp. 150-151
[55] CHAIX P., nov. – déc. 1991, « Traduire en classe. Pour quoi ? Pour qui ? Et pourquoi ? », cité par ROBERT J. P., *ibid.*

Quant au recours à la langue de scolarité en classe de FLE, nous sommes tout à fait favorable à la traduction dans les méthodes de langues élaborées localement ou ayant déjà une communauté linguistique bien identifiée pour aider à comprendre les consignes, les lexiques…, mais pour les enseignants qui ne possèdent pas de formation en la matière, cela nous semble imprudent car cette notion est étroitement liée à celle du recours à la langue maternelle en classe de FLE.

Les concepteurs de la méthode *Contacts*, l'une des méthodes de FLE utilisée actuellement sur notre terrain de recherche, en Angola, où le portugais est la langue de scolarité, sont bien clairs à propos du recours à cette langue et recommandent :

> *« - d'admettre, dans des proportions raisonnables le recours au portugais, langue véhiculaire d'enseignement, lorsque la réflexion et l'organisation du travail en classe rendent cet usage légitime, utile, ou économique ; »*[56]

Voulant interpréter cette citation, quatre qualificatifs attirent notre attention, auxquels il faut apporter un éclaircissement :

- Proportions *raisonnables* ;
- Usage *légitime* ;
- Usage *utile* ;
- Usage *économique*.

Le premier qualificatif se rapporte à la fréquence, le deuxième à la permission, le troisième à l'importance et le quatrième au temps. Les auteurs sont pleinement favorables à l'utilisation de la langue portugaise en classe, mais il ne faut pas exagérer, y faire recours de temps en temps seulement, quand c'est vraiment nécessaire, surtout quand il y a blocage, afin de *« gagner du temps »*.

Signalons qu'en didactique des langues étrangères, l'aspect *« gagner du temps »*, pendant le cours, est un sujet de divergence, car certains didacticiens pensent que, si on veut vraiment être efficace, il faut donc disposer de son temps. Or, dans ce dernier cas, l'enseignant est appelé

[56] CORTES J. et DEBYSER F., 1993, « Préface » in *CONTACTS 1*, Méthode de français, pages préliminaires.

à prendre en compte certaines contraintes parfois institutionnelles auxquelles il est soumis comme nous le déclare Elisabeth CHATEL[57] : *tout système didactique est institué, chacun est porteur d'attentes largement partagées par les membres de l'institution.* En parlant du volet relation didactique, Gérard SENSEVY[58]considère ces attentes comme étant des lois qui régissent le fonctionnement du professeur et qui permettent d'élaborer son modèle d'action. Cette action est comparable à celle qui vise à établir et maintenir la relation didactique en classe entre professeur-élèves, élèves-professeur, élèves-élèves et ces derniers par rapport à l'objet de savoir. Ce contrat didactique passe toujours selon Gérard SENSEVY et Alain MERCIER[59] inspirés par les écrits d'Yves CHEVALLARD[60] par plusieurs opérations qui contribuent à produire des comportements adéquats du côté des élèves, porteurs de significations partagées à savoir, l'aménagement du milieu qu'il nomme *mésogénèse* et qui inclut deux autres dimensions dont l'aménagement des places respectives de l'enseignant et des élèves à l'égard du savoir qu'il nomme *topogénèse* et du temps qu'il nomme *chronogénèse.* Cette dernière technique d'intervention relative à la gestion du temps dans une classe ordinaire constitue pour le professeur un outil à prendre en compte dans ses préparations des cours mais qui dépend entièrement du professeur au moment de la conduite de classe vu son instabilité, voire, son incertitude. Instabilité due au rythme du groupe classe, etc.

S'agissant de l'utilisation de la langue portugaise en classe, l'expérience que nous avons sur notre terrain de recherche nous amène à dire que certains enseignants ont, peut-être, mal interprété l'idée des auteurs de *CONTACTS* ou comme nous venons de le dire, cela peut être lié au manque de formation car il est difficile de comprendre que certains enseignants donnent leurs cours de français en portugais comme si le français était une langue morte.

Enfin, l'utilisation immédiate et abusive de la langue véhiculaire en classe de langues étrangères, en ce qui concerne l'économie du temps, est un bon alibi et constitue un véritable problème car elle empêche considérablement des techniques que l'enseignant peut utiliser, telle que la gestuelle, etc.

---

[57] CHATEL Elisabeth, septembre 2005, *L'évaluation de l'éducation et l'enjeu des savoirs,* Note de synthèse, Dossier d'habilitation à diriger des recherches, Université de Paris 8

[58] SENSEVY G., 2009, « Contenu de savoir et gestes d'enseignement. Professeurs et chercheurs : vers de nouveaux modes de coopération. » In *Recherche/formation des enseignants. Quelles articulations ?* CLANET J. (dir.), Rennes, PUR, pp. 128-141

[59] SENSEVY G., et MERCIER A. (dir.), 2007, *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes, Presses universitaires de Rennes.

[60] CHEVALLARD Yves, 1985, *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné,* pp. 71-73

Cependant, l'utilisation modérée est acceptable si le blocage s'impose vraiment, mais non pour gagner du temps, car comme nous venons de le dire, il faut disposer de son temps pour un meilleur apprentissage en langues étrangères. Quant à ce recours, nous nous intéresserons, dans notre expérimentation, de savoir en quoi, pourquoi et comment l'apprenant lusophone peut s'appuyer sur le portugais pour apprendre le français. Ce dernier aspect nous conduit, dans les lignes qui suivent, à examiner ce qui se passe dans l'enseignement/apprentissage des langues proches et les stratégies que, d'une manière générale, les apprenants des langues étrangères utilisent pour satisfaire leur besoin de communication.

1.3.6.8. L'enseignement/apprentissage des langues proches

Il nous semble important de parler de l'enseignement/apprentissage des langues proches, vu que nous sommes spécifiquement concernés par les problèmes qui y sont soulevés. Nous commencerons par ce que l'on entend par enseignement/apprentissage des langues proches ou langues voisines.

Cécilia CARRIERE considère l'apprentissage des langues voisines comme étant : *« tout apprentissage d'une langue étrangère issue du même groupe de langue que la langue de référence »*[61].

En réfléchissant sur l'apprentissage des langues proches, Louise DABENE dira :

« Nous sommes en effet arrivée à la conviction que, selon que la langue enseignée est perçue par l'élève comme proche ou lointaine, les processus d'apprentissage mis en jeu ne seront pas exactement les mêmes »[62].

En ce qui concerne le processus d'apprentissage et les procédures d'enseignement des langues proches, souvent on fait croire qu'apprendre ou enseigner une langue proche est plus facile, mais dans la réalité, ce n'est pas le cas. Par exemple, la majorité de nos apprenants lusophones disent que le français est plus difficile que l'anglais malgré la proximité du français par rapport au portugais, langue de référence.

---

[61] CARRIERE C., 1991, *Langues voisines, langues faciles ?,* Mémoire de DEA, Université Stendhal, Grenoble III, p. 15

[62] DABENE L., sept. 1975, « L'enseignement de l'espagnol aux Francophones (Pour une didactique des langues « voisines ») », pp. 51-52

A ce sujet, Louise DABENE recommande aux enseignants des langues étrangères qui sont proches des langues cibles d'y accorder une attention particulière car il y a, selon elle, un danger au niveau des procédures d'acquisition des mécanismes, surtout linguistiques.

❖ Les langues proches et l'enseignement

Si les processus d'apprentissage mis en jeu par l'apprenant varient selon qu'il aperçoit que la langue enseignée est proche ou lointaine, qu'en est-il alors de l'enseignement ? Doit-on utiliser la même approche pour ces deux cas ?

Pour répondre à cette question, J. R. LADMIRAL[63] évoque à cet effet le *« le pluralisme de didactique des langues »,* car, d'après lui, chaque langue, quelle qu'elle soit, fait l'objet d'un enseignement différent. Il y a donc, face à cette pluralité didactique, des avantages et des inconvénients.

❖ Avantages didactiques des langues proches

L'enseignement et l'apprentissage des langues proches présentent énormément d'avantages. Parmi ces avantages, les plus remarquables sont celui du transfert des compétences et celui de l'accès rapide au sens sans aide extérieure, surtout au niveau de la compréhension orale et écrite.

A ce propos, dans son article intitulé « Pour une didactique d'inter-compréhension des langues romanes », Francis DEBYSER affirme que *«La transparence (des langues) permet une entrée rapide et précoce dans la lecture globale de textes d'une certaines longueur »*[64].

Malgré ces avantages au niveau de la structure de surface, il existe aussi des inconvénients considérables auxquels l'enseignant devra faire attention.

[63] LADMIRAL J. R., juillet - sept. 1983, « Stratégies pour une didactique du décodage des textes théoriques de langue allemande », p. 68
[64] DEBYSER F., 1984, « Pour une didactique d'inter – compréhension des langues romanes », p. 31

❖ Inconvénients didactiques des langues proches

Pour Louise DABENE, considérer l'apprentissage des langues voisines comme faciles n'est qu'une illusion et constitue un véritable danger, car c'est au niveau de la structure profonde qu'apparaissent un certain nombre de difficultés.

Parmi ces difficultés, les plus remarquables sont les similitudes entre les vocables d'une langue à l'autre. L'exemple le plus remarquable est celui de ce qu'on appelle communément de « faux amis » : si on traduisait le mot *constipation* en français par *constipação* en portugais, cela poserait un véritable problème dans une situation entre médecin et un patient, car malgré la ressemblance de ces deux mots, ils ne renvoient pas à la même pathologie dans les deux langues. Alors que **constipation** signifie ***difficulté dans l'évacuation des selles*** en français, en portugais, **constipação** signifie ***être en état fébrile ou enrhumé***.

En d'autres termes, si on considère la différence qui existe en didactique des langues étrangères entre l'*interférence* qui est le résultat d'un transfert incorrect ou négatif d'un élément, d'une règle ou d'une forme de la langue 1 à la langue cible et le *transfert* qui est au contraire, l'effet positif, les inconvénients se situent donc au niveau des interférences.

1.3.6.9. Les stratégies des apprenants en langues étrangères

Lors de l'apprentissage d'une langue, l'apprenant utilise des moyens qu'il juge les plus efficaces soit pour comprendre soit pour se faire comprendre. Les moyens que l'apprenant se crée s'intitulent des stratégies. Souvent, ces stratégies se présentent comme des caractéristiques individuelles de l'apprenant.

En langues étrangères, Paul Bogaards estime qu' « employer une stratégie, c'est agir pour atteindre un but déterminé »[65]. Ce but est celui de communiquer en langue cible. Les plus remarquables parmi ces stratégies sont celles de communication et celles d'apprentissage.

- Les stratégies de communication

Il y a deux propositions à prendre en compte quant à la définition des stratégies de communication : celle de Tarone et celle de Fraerch et Krasper.

[65] BOGAARDS P., 1991, « Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères », pp. 89 - 91

Selon Tarone, les stratégies de communication sont

« des tentatives mutuelles de deux interlocuteurs de tomber d'accord sur une signification dans des situations où les structures sémantiques requises ne semblent pas être partagées »[66].

Cette définition est interactionnelle car il s'agit d'une négociation du sens entre deux interlocuteurs.

Contrairement à cette définition interactionnelle, Fraerch et Krasper proposent une définition psycholinguistique en considérant les stratégies de communication comme étant

« […] des programmes, potentiellement conscients qu'un individu adopte pour résoudre ce qu'il se représente comme un problème pour atteindre un objectif communicationnel particulier »[67].

Cette dernière définition rejoint l'idée avancée par Paul Bogaards qu'en langue étrangère, employer une stratégie, c'est agir pour atteindre un but déterminé.

Fraerch et Kasper, cités par Paul Bogaards, distinguent trois catégories :

- ***Stratégies de réduction formelle :*** l'apprenant communique à l'aide d'un système réduit, afin d'éviter de produire des énoncés laborieux ou incorrects du fait de règles ou d'items insuffisamment automatisés ou hypothétiques ;

- ***Stratégies de réduction fonctionnelle :*** l'apprenant réduit ses objectifs communicationnels afin d'éviter un problème ;

- ***Stratégies d'accomplissement :*** l'apprenant tente de résoudre un problème de communication en étendant ses ressources communicationnelles (cette catégorie est subdivisée en stratégies de production et stratégies de réception).

[66] Tarone, cité par Paul BOGAARDS, 1991, p. 92
[67] Fraerch et Kasper, cités par Paul BOGAARDS, 1991, pp. 92 - 93

La deuxième catégorie inclut aussi des stratégies d'éludage ou d'évitement, que Paul Bogaards considère comme comportement, car, selon lui, le but des stratégies est de transmettre un message, or ce n'est pas le cas pour l'évitement où l'apprenant se tait carrément.

A partir d'une étude comparative faite entre les apprenants débutants et intermédiaires, Taylor conclut que les stratégies utilisées ne sont pas les mêmes entre deux niveaux différents. De cette étude émanent des stratégies comme la surgénéralisation et l'analogie.

- ***La sugénéralisation :*** l'apprenant applique une règle à une nouvelle situation où la règle n'est pas applicable.

- ***L'analogie :*** l'apprenant fait un transfert de sa propre langue à la langue cible.

Pour Paul Bogaards, cette étude est faite « de l'extérieur »[68], car c'est le chercheur qui décide dans tous les phénomènes. Il suggère de tenter d'attaquer les problèmes « de l'intérieur »[69] en consultant le locuteur lui-même afin de permettre à ce dernier de faire une auto-évaluation de ses stratégies.

- Les stratégies d'apprentissage

En ce qui concerne le terme stratégie d'apprentissage, Paul Bogaards est sceptique et avertit qu'il faut « être prudent »[70] pour plusieurs raisons :

Tout d'abord, parce qu'on connaît très mal les opérations menant à certain acquis, mais que tout porte à croire qu'il s'agit plus de processus non contrôlés et non conscients que de stratégies.

Ensuite, parce que selon lui, aucun chercheur n'a fourni jusqu'en 1998 de critères opératoires permettant de dégager des stratégies individuelles d'apprentissage.

[68] BOGAARDS P., *op. Cit.,* p. 98
[69] *Ibidem.*
[70] *ibid.* p. 98

Il met en cause des stratégies telles que : *inférence, stratégies mémorielles, pratique systématique (répétition mentale), simplification de l'entrée.* Pour lui, ce ne sont pas des stratégies, car il ne s'agit pas d'opérations contrôlées et destinées à atteindre un but précis.

Malgré ce scepticisme, Doca en dégage trois stratégies universelles d'apprentissage : *« la régularisation, l'influence de la forme considérée forte et la contamination »* [71].

✓ ***La régularisation*** est la tendance à trouver des catégories et à formuler des règles expliquant les cas isolés ;

✓ ***L'influence de la forme considérée forte,*** c'est le fait de rattacher de nouveaux éléments aux éléments déjà connus en L2, sans parvenir à formuler une règle ou un critère précis ;

✓ ***La contamination*** est le principe selon lequel l'apprenant intègre de nouvelles connaissances en langue cible par le biais de leur rattachement à des mots, syntagmes, structures grammaticales qui font partie du système linguistique correspondant à sa première langue ou qui appartiennent aux connaissances déjà acquises en langue cible.

Doca, O'Malley et Chamot, cités par P. Cyr, distinguent trois autres grands types de stratégies d'apprentissage : « Les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives » [72].

✓ ***Les stratégies métacognitives*** sont celles qui consistent à réfléchir sur le processus d'apprentissage ;

✓ ***Les stratégies cognitives*** sont celles qui impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude ;

✓ ***Les stratégies socio-affectives*** sont celles qui impliquent une interaction avec les autres.

Ces trois catégories ont permis aujourd'hui de comprendre beaucoup de choses sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, surtout en ce qui concerne la motivation et les processus cognitifs des apprenants qu'Hélène TROCMÉ FABRE appelle *« la gestion*

[71] Doca, cité par Paul BOGAARDS, *op. cit.*, p. 99
[72] CYR P., 1998, *Les stratégies d'apprentissage,* p. 39

préférentielle »[73], c'est-à-dire, connaître si les apprenants sont *visuels, auditifs ou kinesthésiques*. La connaissance de ces processus cognitifs a conduit les didacticiens et autres à diversifier les types d'activités en classe de langue étrangère afin de satisfaire toutes ces trois catégories d'apprenants, c'est-à-dire, ceux qui apprennent par la vue, par l'ouïe ou par le mouvement (en bougeant).

1.3.7. L'utilisation des documents authentiques en classe des langues étrangères

L'utilisation des documents authentiques constitue, aujourd'hui, un complément indispensable dans les pratiques de classe d'une langue étrangère et plus particulièrement dans celle de FLE. C'est au cours de la décennie 1970 comme l'affirme Jean-Pierre CUQ[74] que les documents authentiques ont été introduits en didactique des langues lorsque s'est engagée la réflexion sur la suite à donner aux méthodes SGAV du niveau 1. Leur exploitation dans une classe de langue a ouvert, à partir de cette période, d'innombrables possibilités et a permis d'une part, à faire acquérir des savoirs langagiers et d'autre part, à transmettre des savoir-faire d'ordre socioculturel.

1.3.7.1. L'origine de l'introduction des documents authentiques en FLE

Au cours des années 1960, la méthodologie SGAV a concentré ses efforts au niveau débutant, du coup, malgré le fait d'avoir révolutionné le monde de l'enseignement des langues surtout pour avoir allié les théories aux pratiques, une nécessité va en effet surgir par le biais des recherches, c'est celle d'affiner les matériels pédagogiques en vue de faire progresser les apprentissages. En opposition avec des supports généralement fabriqués, c'est-à-dire, des supports conçus à des fins linguistiques avec des intentions pédagogiques, on va faire recours de manière remarquable aux documents authentiques dans les autres niveaux (intermédiaire et surtout avancé).

1.3.7.2. Qu'est-ce qu'un document authentique ?

Contrairement aux supports conçus en fonction de critères linguistiques et pédagogiques, les documents authentiques sont :

[73] Hélène TROCMÉ FABRE, citée par COURTILLON J., sept. 2005, p. 23
[74] Op. cit., p. 387

« …des documents « bruts », élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication. Ce sont donc des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue. Ils appartiennent ainsi à un ensemble très étendu de situations de communication et de messages écrits, oraux et visuels, d'une richesse et d'une variété inouïes : des documents de la vie quotidienne […], d'ordre administratif […], médiatiques […]. À noter que certains didacticiens les dénomment « documents bruts », d'autres préfèrent les caractériser de « documents sociaux » »[75]

1.3.7.3. Les documents authentiques : où les trouver ?

Ce n'est donc pas en vain que certains didacticiens les appellent de « documents sociaux ». C'est surtout parce qu'il existe sur le marché des séries de documents écrits, oraux et visuels authentiques qui traitent presque de tous les aspects ou thèmes essentiels de la société tant française que francophone. Les méthodes actuelles, surtout celles de niveaux avancés sont, dans la plupart des cas, accompagnées de documents authentiques.

1.3.7.4. Avantages didactiques des documents authentiques

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères moyennant des documents authentiques offre plusieurs avantages : d'abord, parce qu'il permet de bannir le côté artificiel qui a longtemps caractérisé les pratiques de classe dans le passé et ensuite, parce que le transfert de la vie réelle en classe permet aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue à tel point que, du point de vue aboutissement, les documents authentiques tels que définis ci-haut, montrent de diverses situations que ces derniers devront réellement affronter au cas où ils séjournaient en France ou dans un pays francophone. Un document authentique bien choisi constitue également une source considérable de divertissement pour les apprenants et stimule la motivation de ces derniers. On peut, en introduisant des documents authentiques, régler le problème de divergence qui existe entre l'enseignement de la langue et celui de la civilisation, briser la routine imposée par l'utilisation des méthodes de langue, etc.

[75] Op. cit., pp. 391-392

1.3.7.5. Inconvénients des documents authentiques

En dépit de tous ces avantages énumérés ci-dessus, il est important de signaler que l'exploitation des documents authentiques en classe de langue requiert une attention particulière du côté de l'enseignant car tous les documents authentiques ne peuvent pas forcément faire l'objet « d'un support fondamental d'un cours », ni d'une « base unique d'un programme aux niveaux débutant et intermédiaire notamment »[76]. Ils ne peuvent pas, non plus, être considérés comme réponse aux différents problèmes de l'enseignement d'une langue étrangère, sauf, en cas d'un programme méthodologique ou pédagogique précis et cohérent comme d'ailleurs, c'est le cadre de cette thèse. L'enseignant est appelé à veiller sur les documents authentiques qu'il sélectionne par rapport à l'âge, pays d'origine des apprenants pour éviter tout choc culturel et par rapport au vieillissement rapide de ces matériels. Enfin, suite à la complexité, à la longueur et à la langue trop spécialisée de certains documents authentiques, l'enseignant est obligé de fournir d'immenses efforts au niveau de l'analyse pré-pédagogique.

1.3.7.6. Exploitation des documents authentiques

Bien cibler un document authentique pour sa classe s'avère, comme nous venons de le dire, un travail long et pénible de la part de l'enseignant. Cependant, à partir du moment où on a bien ciblé et analysé le document authentique sur lequel on veut travailler, ce qui reste, c'est de l'exploiter convenablement. Nous devons pourtant reconnaître qu'il n'y a pas de recettes toutes faites quant à l'exploitation des documents authentiques. Toutefois, en dépit de la liberté dont bénéficie l'enseignant à ce sujet, on peut observer quelques remarques et conseils à suivre au niveau des techniques d'enseignement et conduites de classe.

A cet effet, Régis KAWECKI[77] pense que donner régulièrement à l'apprenant la possibilité de s'entrainer à utiliser le connu dans son déchiffrement de l'inconnu est une compétence essentielle, une démarche heuristique, qui donnera confiance à l'apprenant en situation réelle et l'équipera d'un outil indispensable à sa progression professionnelle ou intellectuelle car pour lui, un « bon » apprenant de langue étrangère est aussi celui qui sait s'élancer à partir de ce qu'il sait déjà. Ne pas tout comprendre est tout de même normal et permet à l'apprenant de

[76] Ibid
[77] KAWECKI R., janvier-février 2004, « De l'utilité des documents authentiques », *Le Français dans le Monde,* n° 331, p. 31

prendre en charge son apprentissage de la langue étrangère. Quant à l'exploitation d'un document authentique, l'enseignant ne doit jamais chercher à épuiser un document, ni aux apprenants d'essayer de tout traiter, de tout expliquer car il vaut mieux aborder beaucoup de documents, quitte à laisser de côté certains de leurs aspects, plutôt que d'en choisir uniquement quelques-uns à étudier intégralement. Eviter, surtout, de donner l'impression à l'apprenant qu'un document authentique est avant tout un outil scolaire. « Il doit être rupture et entrainement à la fois. Il doit amuser, piquer la curiosité et ainsi donner de l'intérêt aux apprentissages plus académiques du programme d'étude. »[78]

En parlant des caractéristiques didactiques des documents authentiques, Daniel COSTE[79] attire notre attention sur l'avantage accordé de manière systématique mais peu réfléchi à l'exploitation des documents authentiques. Selon lui, le mieux serait d'introduire des textes fabriqués dans des situations authentiques de communication que d'utiliser des textes authentiques comme supports et justifications d'exercices parfaitement artificiels.

Il va donc falloir éviter l'utilisation artificielle de l'authentique car :

« Utiliser un texte à des fins purement linguistiques ou traiter un fait de langue qui ne lui est pas spécifique, ce serait d'une part évincer la situation de communication et, d'autre part, dénaturer l'objectif de l'exploitation des documents authentiques qui est, avant tout, de comprendre le contenu du message. »[80]

De ce point de vue, il n'est pas incohérent de modifier un document authentique à partir du moment où, d'une part, les éléments de la situation dans laquelle s'insère son énoncé sont respectés et d'autre part, les démarches pédagogiques utilisées confèrent à l'apprenant une communication authentique ou quasi authentique.

1.4. Conclusion

Nous venons de présenter l'évolution du FOS à partir des années 1920 jusqu'aux années 1980 et avons abordé des notions théoriques enrichissantes du point de vue diversité, mais que nous jugeons trop sélectives. Cette sélection dépend, d'une part, comme nous l'avons signalé

[78] Ibid. p. 31
[79] COSTE D., 1970, « Textes et documents authentiques au niveau 2 », *Le Français dans le Monde*, n° 73, p. 89
[80] Op. cit., p. 393

dans l'introduction de ce travail, du fait que nous ne pouvions pas tout aborder, et de la priorité que nous avons accordée aux notions qui nous ont servi de référence dans notre travail de terrain quant à l'enseignement/apprentissage du FLE-S qui est le champ source du FOS et d'autre part, parce qu'elle renferme une vision globale des notions théoriques des approches communicative et fonctionnelle-notionnelle.

Aborder toutes ces notions a plusieurs finalités. C'est d'abord des connaissances que nous avons voulu apporter à nos trois catégories d'acteurs : responsables pédagogiques, enseignants et apprenants ; ensuite, nous souhaitons que cette thèse puisse servir de document de consultation pour des responsables pédagogiques, enseignants et futurs enseignants des langues étrangères et secondes.

De plus, la prise en compte de ces procédures qui ne relèvent pas que de la DFLE-S mais aussi d'autres disciplines et qui exigent un changement d'attitudes de la part des acteurs, ont aussi des implications didactiques dans le domaine du FOS. Comme l'affirme Odile CHALLE[81], ce changement est presque naturel en français de spécialité car pour elle, le professeur de langue ne peut s'imposer comme seul détenteur du savoir face à des étudiants spécialistes, il est avant tout professeur de langue et non professeur de la spécialité. Cette spécificité nous a conduit dans la rubrique consacrée au choix d'orientation méthodologique pour notre expérimentation à parler des techniques d'enseignement du FOS et en choisir celles qui conviennent le mieux à notre travail de recherche.

[81] CHALLE O., 2002, *Enseigner le français de spécialité*, Paris, Ed. Economica, p. 19

Chapitre II. L'enseignement/apprentissage du FOS de 1990 à aujourd'hui

Nous aimerions introduire ce chapitre par la suite du tableau[82]synthèse proposé par Catherine CARRAS.

Période	Dénomination	Public	Orientations méthodologiques
Depuis les Années 90	Français sur Objectifs Spécifiques	Professionnels Etudiants Chercheurs	Approche communicative Centration sur l'apprenant Retour de la linguistique Analyse du discours Pédagogie actionnelle (pédagogie de la tâche, par projet) Evaluation de la compétence communicative
	Français de Spécialité		Centré sur une pratique professionnelle
	Français profes-sionnel/langue des métiers		

Comme on peut le remarquer dans ce tableau, depuis 1990 jusqu'à aujourd'hui, le FOS ainsi que son enseignement/apprentissage a évolué considérablement et s'est carrément démarqué du FLE-S par la particularité de ses publics. Ces publics sont caractérisés par plusieurs aspects à savoir, sa diversité, ses besoins, sa motivation, et ses difficultés.

2.1. La diversité des publics du FOS

Les publics du FOS sont marqués par plusieurs catégories qui témoignent de sa richesse parmi lesquelles on retrouve des travailleurs migrants, des professionnels, des spécialistes, des étudiants qui poursuivent leurs études dans des universités françaises et francophones et ainsi qu'en ce qui concerne le cadre de notre recherche, des étudiants dont les besoins sont ressentis dans un cadre institutionnel par le truchement des filières de formation.

Quant à la catégorie des travailleurs migrants, il arrive que dans le cas de ceux qui immigrent en France accompagnés de leurs familles passent des moments difficiles

[82] Op. cit. pp. 17-18

d'adaptation linguistique tant dans leurs nouveaux milieux professionnels et culturels que dans des écoles surtout pour leurs enfants. Souvent, pour être capables d'accomplir leurs activités professionnelles, ils sont sensés suivre des cours de français spécifique et pour leurs enfants, les ENAF (élèves nouvellement arrivés en France), des structures d'accueil ayant des dispositifs didactiques spécifiques sont mises en place *« particulièrement en français »*[83] pour préparer spécialement ces enfants à suivre leurs cours dans des écoles françaises.

Le besoin d'enseigner le FOS se fait aussi sentir dans les pays non francophones aux professionnels et spécialistes ne quittant pas leurs pays mais qui, suite à leurs activités professionnelles en lien avec des français ou des francophones, les contraignent à apprendre le français. L'importance de cet apprentissage varie selon les activités ou métiers exercés par ces derniers. La maîtrise du français pour certaines activités est parfois une garantie pour le maintien de leur poste.

A titre d'exemple, on peut citer plusieurs cas en Angola où la maîtrise du français est d'une extrême importance en commençant par la présence française dans l'exploitation pétrolière et d'autres domaines du savoir comme l'éducation, le tourisme, etc. Cette présence fait que la demande d'apprentissage du français soit très forte et la réponse en tout état de cause serait l'enseignement/apprentissage du FOS pour aider ces professionnels à faire face aux situations de travail, à prendre contact avec leurs homologues français ou francophones avec qui ils participent à des projets communs. Signalons que les professeurs de l'Alliance française de Luanda dont l'auteur de cette thèse et de ses antennes dans certaines villes des provinces angolaises font un grand travail à ce sujet pour répondre à la demande mais pour autant que nous sachions, dans la plupart des cas, c'est le français général qui est proposé à ces publics.

S'agissant des publics étudiants, il y a trois cas de figure à savoir, ceux qui, dans la majorité des boursiers, veulent poursuivre leurs études dans les universités françaises ou francophones, ceux qui restent dans leurs pays d'origine non francophones mais qui suivent des cours dans le cadre des filières françaises ou francophones et enfin, ceux des pays non francophones comme le nôtre qui suivent des filières universitaires professionnalisantes et qui veulent apprendre le français.

[83] DAVIN-CHNANE Fatima, 2008, « Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques » In *Immigration, Ecole et didactique du français*, Collection dirigée par BEACCO J. -C., CASTELLOTTI V., CHISS J. -L., pp. 22-23

Dans les deux premiers cas :

« Ces étudiants ont besoin de suivre des cours, lire des références, rédiger des mémoires, voire des thèses, discuter avec leurs professeurs, etc. Pour ce faire, ils doivent maîtriser plus ou moins le français dans leur spécialité. Ils ont deux possibilités pour le faire : soit ils suivent un stage intensif en FOS avant de partir à l'étranger, soit ils suivent des cours en FOS organisés par certaines universités francophones au début de leurs études. Vu leur temps limité, ces cours semblent insuffisants pour préparer les étudiants à accomplir leurs tâches mentionnées ci-dessus. C'est pourquoi, beaucoup d'étudiants étrangers, malgré leurs compétences intellectuelles, ont du mal à faire du progrès dans leurs études notamment lors de leurs premiers mois aux universités francophones. D'où, l'idée d'élaborer une formation du FOS à distance à l'attention de ces étudiants qui peuvent suivre cette formation du FOS tout au long de l'année universitaire selon leur emploi du temps. »[84]

Quant au troisième cas de figure, celui qui concerne ce travail de recherche, nous dirions que, comme il s'agit d'enseignement/apprentissage du FOS en milieu universitaire, les objectifs poursuivis par les deux premiers cas (suivre des cours, lire des références bibliographiques, rédiger des mémoires ou des thèses, discuter avec leurs professeurs, etc.) sont, d'une manière générale, les mêmes au cas où ils se confirmeraient dans le chapitre consacré à l'analyse des besoins.

Pour l'instant, en ce qui nous concerne, ces besoins ne sont encore que des hypothèses pour notre public. Il est pourtant vrai que les possibilités proposées dans ces deux cas qui sont celles de suivre un stage intensif en FOS avant de partir à l'étranger ou de suivre des cours en FOS organisés par des universités francophones au début de leurs études ne se chevauchent pas avec le cadre de notre public. Quant à l'élaboration des formations du FOS à distance médié par internet à l'attention des étudiants, cette idée nous paraît pratique et originale car elle permet aux étudiants de travailler en autonomie. Par contre, s'agissant de notre contexte où les conditions matérielles (ordinateurs et Internet) constituent encore un véritable casse-tête, nous ne pensons pas que ce type de formations soit pour l'instant efficace pour notre public. Voila

[84] Hani QOTB, *« Profil du public de FOS »*, Consulté en décembre 2010 in LE FOS.COM

pourquoi, par rapport aux conditions de notre public, nous avons pensé concevoir et appliquer des programmes de FOS en nous inscrivant dans une logique où le français est une discipline comme les autres obéissant à toutes les contraintes institutionnelles, calendrier scolaire, horaire, etc.

2.2. Les besoins des publics du FOS

Ce qui distingue les publics du FOS par rapport à ceux du FLE-S, ce sont leurs besoins spécifiques. Bien qu'il n'y ait pas d'apprentissage sans objectif mais signalons que la particularité des publics du FOS réside dans le fait de vouloir avant tout apprendre DU français et non LE français, c'est-à-dire un apprentissage dont la fonction principale est celle d'atteindre des buts précis dans des contextes donnés. Cette connivence entre les publics du FOS et leurs besoins exige de tout chercheur désireux de concevoir des programmes du FOS d'identifier avant tout les besoins des apprenants en se focalisant sur la finalité, c'est-à-dire sur les informations concernant les situations cibles où les apprenants iront réellement utiliser la langue. En ce qui nous concerne, comme nous venons de le dire, bien que les besoins de notre public se fassent sentir par le biais de leurs filières, il n'était pas possible de les transformer en objectifs avant de les avoir rencontrés et d'avoir discuté avec eux au sujet de leurs besoins langagiers réels. Rappelons qu'à part les apprenants, ce travail de recherche envisage de questionner les responsables pédagogiques ainsi que les enseignants de français. Une fois les besoins réels sont identifiés, nous serons en mesure de définir les objectifs à atteindre lors de notre expérimentation et d'élaborer concrètement les contenus de nos programmes sur le FOS.

2.2.1. La classification des besoins en FOS

S'agissant de classifier les besoins langagiers en FOS, R. RICHTERICH et d'autres didacticiens en ont proposé plusieurs classifications qui mettent l'accent sur leur spécificité. Ces derniers insistent sur le caractère antagoniste qu'il y a entre ces types des besoins, à savoir :

« - Les besoins individuels/sociaux.
- Les besoins subjectifs/objectifs.
- Les besoins prévisibles/imprévisibles.
- Les besoins concrets/figurés. »[85]

[85] LE FOS.COM, Op. cit.

Si on analyse de très près ces oppositions, on peut conclure qu'elles ne sont que superficielles car un besoin individuel au départ peut, à court ou long terme, se transformer en besoin social pour, à titre d'exemple, un apprenant qui apprend le français des affaires. Ce besoin apparemment individuel ne pourra se réaliser que dans un contexte social ou professionnel.

2.2.2. Les composantes des besoins langagiers en FOS

Les trois principales composantes des besoins langagiers sont : la composante psychoaffective, la composante langagière et la composante socioculturelle.

- La première relève du sentiment d'insécurité que l'apprenant éprouve au début de l'apprentissage d'une langue étrangère en se demandant s'il pourra aller jusqu'au bout de son apprentissage. Cette composante est déterminante dans la poursuite de son apprentissage car s'il n'arrive pas à dépasser ce sentiment d'insécurité en FOS, celui-ci finira dans la plupart des cas par abandonner. Le rôle de l'enseignant est capital à cette étape. L'apprenant a donc besoin de ses encouragements, de ses conseils en soulignant les avantages ou les débouchés que celui-ci aura au terme de sa formation.

- La deuxième composante pointe sur trois domaines différents : d'abord, celui de la communication en classe qui se passe en langue étrangère et non en langue de scolarité des apprenants (dans notre contexte, nous aimerions éviter l'appellation langue maternelle car pour beaucoup d'apprenants, le portugais qui est la langue de scolarisation n'est pas leur langue maternelle dans toutes ses deux acceptions : - langue des parents ou - langue première). Le deuxième domaine est celui qui relève de la différence entre la communication apprise en classe et celle en situation réelle. Ce dernier aspect exige du professeur de FOS, l'utilisation des documents authentiques pendant la formation pour d'une part, motiver les apprenants à suivre la formation et d'autre part, préparer ces derniers à mieux affronter les situations cibles réelles dans leur contexte universitaire ou professionnel. Le troisième domaine est une question de fond. Il s'agit donc ici de l'apprentissage en soi et de ses multiples représentations de la part de l'apprenant comme valeur d'échange.

- Pour une meilleure communication en langue étrangère, il ne s'agit pas seulement de maitriser des aspects linguistiques mais aussi de maitriser des aspects socio-culturels, les cours de FOS n'échappent pas à cette règle. Il s'agit donc, dans la troisième composante, de combiner

ces deux aspects sans lesquels dans plusieurs cas, surtout en FOS, la communication ne passera pas car chaque culture a ses spécificités. Dans la partie pratique de ce travail nous nous en rendrons compte en faisant de temps en temps les différences et les similitudes qui peuvent exister entre le contexte angolais et français ou francophone dans la conception ou l'interprétation de certaines situations administratives, commerciales, etc.

2.3. La motivation des publics du FOS

La réalisation d'objectifs précis tant sur le plan professionnel qu'universitaire fait que, d'une manière générale, les publics du FOS soient plus motivés que ceux du FLE-S. La précision sur le but à atteindre est renforcée par la réponse à la demande sociale du point de vue de son urgence d'absorber les publics du FOS en formation. Cette prise de conscience utilitaire des publics du FOS est une véritable garantie qui réduit considérablement le nombre d'abandons dans les formations de FOS. Il faut noter qu'en ce qui concerne le public de ce travail, inséré dans un cursus universitaire et dans un programme disciplinaire précis, s'ajoute à la précision sur le but à atteindre et à la réponse immédiate de la demande sociale, un autre élément de motivation qui est celui d'obtenir des notes qui leur permettent de changer de niveau comme en FLE-S. Signalons que l'absorption d'un public comme le nôtre dans le marché du travail n'est pas si immédiate que les publics en poste dont la formation serait, à titre d'exemple, une demande immédiate de leur entreprise. Face à ce dernier aspect et étant donné, comme nous l'avons dit dans notre introduction, que le français est une discipline comme les autres pour laquelle les apprenants optent parallèlement à l'anglais, il revient à l'enseignant de jouer son rôle de conseiller en utilisant des arguments censés susciter chez ses apprenants l'intérêt de suivre des cours de français dans la perspective du FOS et les avantages en terme de débouchés tant professionnel qu'universitaire que renferment une telle formation.

2.4. Les difficultés dans l'enseignement/apprentissage du FOS

Les difficultés se situent à deux niveaux dans l'enseignement/apprentissage du FOS : au niveau de l'enseignant concepteur des cours ainsi qu'au niveau des apprenants eux-mêmes. Parmi ces difficultés, les plus remarquables au niveau de l'enseignant concepteur sont celles qui ont à voir avec le manque de formation, le manque de contact avec les apprenants avant la formation, la spécialité du contenu des cours, la collecte des données nécessaires pour l'élaboration des cours et l'évolution des besoins des apprenants. Quant aux difficultés des

apprenants, on peut noter celles qui sont liées à l'absence du choix, au temps limité, aux déplacements, au financement et enfin celles qui se situent sur le plan psychologique.

2.4.1. Les difficultés de l'enseignant concepteur en FOS

En FOS, l'enseignant devient en même temps concepteur des matériaux didactiques et la principale difficulté à laquelle l'enseignant concepteur fait face pour accomplir cette nouvelle tâche est le manque de formation dans cette spécialité didactique. Bien qu'il y ait des propositions de formations pour les concepteurs à travers le monde mais nous n'en connaissons aucune en la matière pour les enseignants du public de ce travail de recherche. Certains de ces enseignants deviennent des enseignants de français pour avoir soit une formation littéraire soit parce qu'ils ont étudié dans un pays francophone peu importe la spécialité et d'autres, pour avoir une formation en DFLE-S.

Dans tous ces cas de figure, les enseignants ont du mal à préparer des cours de FOS car ils en ignorent les réalités du point de vue de leurs spécificités : le public, les besoins, les objectifs, la méthodologie, etc. C'est pourquoi, pour aider ces enseignants, nous envisageons dans cette recherche, d'identifier les besoins réels de l'enseignement/apprentissage du français à l'Université Agostinho Neto, Faculté d'économie, de concevoir des unités didactiques de FOS au cas par cas et de faire piloter des séquences didactiques dont la finalité est de permettre à ces derniers d'apprécier non seulement les interactions qui interviennent dans une classe de langue mais aussi d'apprécier la tenue d'une classe de langue. Il en est de même pour les fiches pédagogiques qui seront proposées dans ce travail, la finalité est de permettre aux enseignants de s'en servir s'ils le veulent dans des situations similaires.

Quant à l'absence de contact avec les apprenants avant la formation, il est pratique dans la majorité des situations que le concepteur reçoive des demandes de formation d'une institution sans que celui-ci prenne contact avec les apprenants pour connaitre leurs besoins langagiers réels. Il arrive que l'image globale des besoins que les responsables de l'institution fournissent au concepteur ne soit pas suffisante. Cette insuffisance causée par l'absence de contact direct avec les apprenants ne facilite pas la tâche du concepteur car souvent, celui-ci est obligé à monter sa formation à base d'hypothèses sur les besoins langagiers et les situations réels des apprenants. La formulation d'hypothèses sur une formation provoque d'énormes imprévus de la part du concepteur censé parfois rectifier certains éléments de ses prévisions au cours de la

formation. En ce qui nous concerne, nous avons prévu ce contact direct avec les apprenants avant l'expérimentation (une grille d'analyse des besoins leur avait été remise avant la conception et l'application des programmes de FOS).

S'agissant de la difficulté relative à la spécificité du contenu des cours de FOS, la tendance des enseignants est de refuser d'élaborer des cours dont les contenus leur sont moins familiers. Face à cette difficulté, la question légitime que tout lecteur peut se poser est celle de savoir si l'auteur de cette thèse possède une formation à ce sujet. Modestement, nous pouvons dire non. Toutefois, il est fort probable que nous ayons pris cette initiative compte tenu de notre formation initiale en DFLE-S et de l'expérience que nous avons acquise durant plusieurs années d'enseignement du FLE et de la DFLE. Ceci, sans oublier le fait d'avoir suivi des stages d'été organisés par le CIEP au cours desquels nous avons choisi de suivre parmi tant d'autres des modules de FOS. Ce serait trop dire face à la diversité des contenus du FOS que nous possédons la réponse mais c'est plutôt dans le cadre d'une recherche en la matière que nous avons pensé donner notre contribution car nous soutenons l'idée qu'un enseignant en FOS est avant tout un enseignant de langue mais qui, compte tenu des caractéristiques spécifiques de la discipline du FOS, est en permanente formation (former, s'informer et se former). A ce sujet, LE FOS.COM ajoute que l'enseignant concepteur *« ne doit pas nécessairement maitriser la spécialité du contenu parce que ce n'est pas sa mission. Celle-ci consiste à préparer ses apprenants à faire face aux situations de communication prévues à travers des activités langagières »*[86]

La collecte des données pour la conception des unités didactiques de FOS est l'une des difficultés qui exige de l'enseignant concepteur des efforts additionnels comme celui de consacrer plus de temps que d'habitude, de se déplacer parfois pour chercher des informations auprès des spécialistes des domaines concernés souvent moins disponibles, etc. Cette étape est donc l'une des phases cruciales dans la préparation du cours et déterminant dans la réussite de celui-ci. Contraint d'y faire face et vu surtout son importance, nous nous en rendrons compte dans les parties ultérieures de ce travail de recherche.

De toutes ces difficultés, il ne faut pas oublier celle qui est liée à l'évolution des besoins des apprenants lors de la formation. A ce propos, comme nous l'avons souligné dans notre

[86] Op. cit.

introduction, la constatation de Jean-Marc MANGIANTE[87] est que, quand une recherche est fondée sur la démarche analyse des besoins, production des outils pédagogiques et mise en marche d'une formation en FOS, elle ne peut être qu'évolutive car la durée de formation est toujours limitée par rapport aux besoins identifiés. Au cours d'une formation, même si l'enseignant concepteur constate qu'il y a des changements à apporter par rapport aux besoins réels des apprenants et à ce qu'il a prévu, celui-ci ne peut pas parfois le faire faute de temps ou alors, modifier sa prévision en la réadaptant aux besoins réels sinon concevoir d'autres cours, ce qui rend encore plus difficile la tâche de l'enseignant concepteur.

2.4.2. Les apprenants du FOS et leurs difficultés

Parmi les difficultés rencontrées par les apprenants de FOS les plus remarquables sont celles qui sont liées à l'absence de choix, au temps limité, aux déplacements, au manque de finance, à la dimension psychologique et dans le cadre de notre public s'ajoute celle qui est liée au fait que le français soit une discipline d'option par rapport à l'anglais. S'agissant de la première difficulté, généralement la demande de formation passe par l'institution et il est assez rare que l'enseignant concepteur rencontre les apprenants avant la formation. Du coup, les apprenants ne peuvent pas se prononcer sur ce qu'ils veulent réellement apprendre. Or, souvent leur demande ne coïncide pas à celle de l'institution. Ce qui réduit considérablement la motivation de ces derniers. C'est pour cette raison, comme nous l'avons dit précédemment, que dans ce travail nous envisageons un contact direct avec les apprenants afin de connaitre les besoins réels de notre public. Quant au problème de temps limité, le public de FOS est majoritairement constitué des personnels qui ont déjà d'autres occupations. Cet aspect a d'énormes répercussions sur le temps d'apprentissage. Signalons que pour notre public, il se peut que la cause de limitation du temps d'apprentissage ne soit pas la même vu qu'il s'inscrit dans un contexte universitaire mais en tant que discipline, il dépendra des heures qui lui seront attribuées. Pour des raisons d'organisation, les publics du FOS sont souvent appelés à se déplacer, à parcourir de longues distances parfois des villes voire des pays pour suivre les cours de FOS. Ces déplacements posent de véritables problèmes à ces derniers mais en ce qui nous concerne cette difficulté est assouplie car dans le cadre de notre expérimentation aucun déplacement n'était réalisé. Il en est de même pour la difficulté qui relève du coût élevé des cours de FOS. Cette difficulté est réelle dans certains contextes mais dans le cadre de notre formation où l'université publique (angolaise) est gratuite, aucun frais ne sera exigé du côté des

[87] Op. cit

apprenants. La difficulté psychologique concerne certains publics adultes qui, ayant terminé leurs études il y a longtemps et parfois assumant déjà des responsabilités élevées dans la société mais sont contraints d'assister aux cours de FOS à côté de jeunes. Dans la plupart des cas, devant une telle situation, ces publics adultes préfèrent abandonner et adoptent d'autres attitudes comme celle d'achat d'un manuel du domaine concerné. Une attitude peu efficace techniquement parlant pour satisfaire leurs besoins d'apprentissage. Cette difficulté liée au décalage d'âge, voire de fonction pourra certainement concerner notre public étant donné le manque de considération de ces deux aspects au sein de l'université publique angolaise. Toutefois, comme cela ne concerne pas que l'apprentissage des langues, nous serons contraint en tant qu'enseignant de nous adapter à cette hétérogénéité. A toutes ces difficultés s'ajoute celle qui est propre à notre terrain : la cohabitation entre l'anglais et le français. Les apprenants doivent choisir entre ces deux langues étrangères celle qui leur convient le mieux sans aucun critère préalable. Cette possibilité de choisir la langue qu'on veut apprendre fait évidemment que les classes d'anglais soient celles où il y a plus d'apprenants. Ce qui fait que dans les classes de français le problème ne soit pas au niveau de nombre d'apprenants mais plutôt au niveau de leur connaissance en français. D'habitude, selon l'expérience que nous avons, il est probable que dans un groupe classe il y ait des débutants complets, des faux débutants, des intermédiaires et voire, des avancés. C'est cette hétérogénéité qui poserait des problèmes car il faut que l'enseignant soit capable de la gérer. Pour l'instant, nous nous limitons à présenter le problème. Il va falloir le confirmer dans l'analyse des besoins réels des apprenants moyennant nos entretiens et nous en ferons une présentation beaucoup plus large dans la présentation du terrain de recherche de notre public.

2.5. L'enseignement/apprentissage du FOS selon Gérard MERCELOT

En établissant la différence entre l'enseignement/apprentissage du FLE et celui du FOS, Gérard MERCELOT[88] soutient l'idée que l'enseignement du FLE se caractérise par une importante différenciation interne de ses situations d'enseignement/apprentissage à savoir, l'enseignement précoce aux enfants de maternelle ou du primaire, les cours dispensés soit à des publics adolescents dans des établissements du secondaire en fonction d'instructions officielles soit à des étudiants du supérieur dans le cadre de certaines filières techniques ou commerciales, les cours du soir pour adultes organisés par des écoles de langues, les programmes de

[88] MERCELOT G., 2003, *La négociation commerciale : contribution à la Didactique du Français Langue Etrangère pour publics spécifiques,* Thèse de doctorat, Université de Rouen, p. 15

réinsertion destinés, dans certains pays, aux chômeurs ou de formation continue proposés par des entreprises à leur personnel et enfin les apprentissages du troisième âge.

Pour lui, face à cette diversité, la didactique du FLE a défini un certain nombre de critères qui permet d'analyser ces différents contextes et qui vise à faciliter une meilleure prise en compte de leurs multiples facettes dont l'ensemble de paramètres semble pouvoir se regrouper sous plusieurs rubriques parmi lesquelles :

> *« -la localisation, -l'institution, -le public, -les objectifs, -la concrétisation de l'investissement, -les besoins, -les contenus, -les méthodes, -l'organisation de l'enseignement, -l'évaluation, -l'enseignant, -les moyens matériels »*[89].

Quant à l'enseignement/apprentissage du FOS, en dépit de la traditionnelle distinction entre l'enseignement/apprentissage du FLE comme étant celui du français général et celui sur objectifs spécifiques comme étant celui qui vise le français professionnel, il ajoute que la ligne de partage du point de vue méthodologie pour l'enseignement/apprentissage du FLE et celui du FOS reste difficile à tracer car le FLE étant le champ source du FOS, du coup, ce dernier champ en bénéficie de toutes les influences méthodologiques. A part l'absence de principes méthodologiques propres au FOS, Gérard MERCELOT regrette aussi l'absence d'outil de référence comparable à l'*Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* comme celui de C. Puren et avoue n'avoir puisé l'essentiel de ses informations que dans des articles et ouvrages principalement de Jean Binon, Odile Challe, Denis Lehmann, Louis Porcher et Gérard Vigner. Sept ans après, au moment où nous écrivons cette thèse, est-ce que la situation a vraiment changé ? A notre connaissance, nous dirons non, malgré les efforts déployés dans ce domaine, l'outil de référence à la hauteur de celui de C. Puren est toujours inexistant. Cependant, il faut reconnaître que l'histoire commence à se dessiner et qu'il y a une avancée considérable en la matière en termes d'ouvrage car pendant que nous rédigeons ce travail de recherche, on peut ajouter, à part les ouvrages cités par Gérard MERCELOT, d'autres ouvrages de référence comme *« Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours »* de Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE, *« Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue »* de Catherine CARRAS, Jacqueline TOLAS, Patricia KOHLER et Elisabeth SZILAGYI dirigé par Dominique ABRY, *« Enseigner une*

[89] *Ibid p 15*

langue à des fins professionnelles » de Florence MOURLHON-DALLIES, sans oublier la thèse d'Henri QOTB qui a donné lieu au site, LE FOS.COM, etc. Dans les lignes qui suivent, nous allons voir ce que pensent certains auteurs du FOS et de son enseignement/apprentissage.

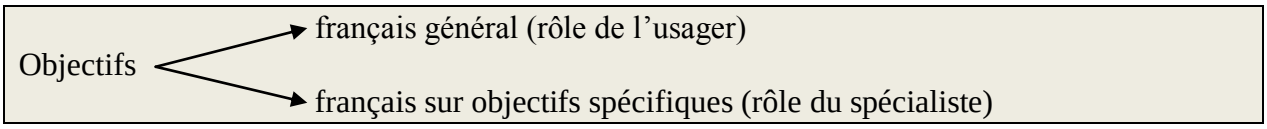
2.5.1. Le FOS selon Gérard MERCELOT

Dans le souci de donner une définition pour sa thèse, Gérard MERCELOT propose : *« le français général ou usuel s'entend comme la maîtrise langagière (donc également culturelle) des rôles d'usager dans les situations de la vie quotidienne tandis que le français sur objectifs spécifiques vise la maîtrise des rôles de spécialiste des différentes disciplines »*[90]

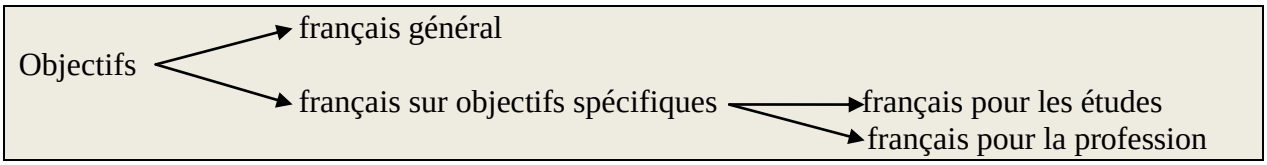
Cette définition associée aux orientations du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* l'amène à concevoir trois cas de figure :

2.5.2. Trois cas de figure selon les objectifs à atteindre

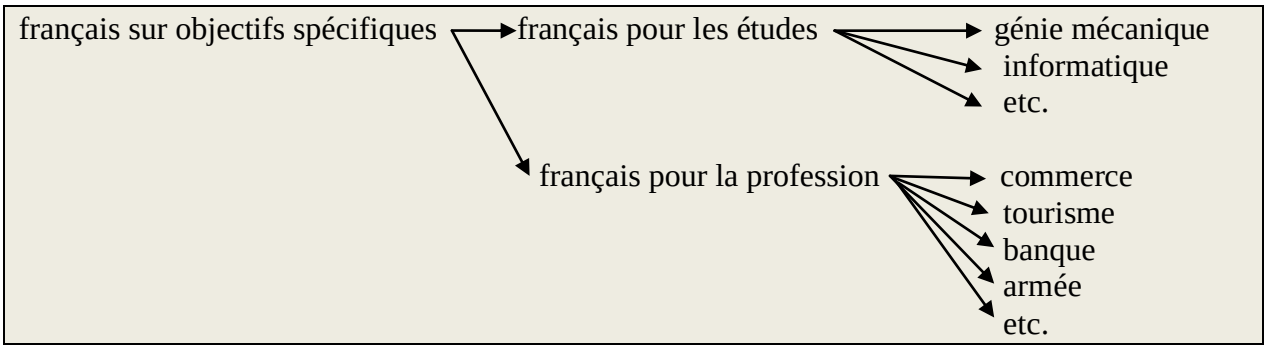
- Objectifs du français langue étrangère



- Objectifs du français pour publics spécifiques



- Objectifs du français pour les études et du français pour la profession



[90] *Ibid p. 15*

Dans cette réflexion, nous pouvons retenir l'idée d'avoir différencié les rôles d'usagers en trois volets : celui de la communication quotidienne et ceux des spécialistes tant pour les études que pour la profession. En ce qui nous concerne, cette différenciation est très importante car elle pourra nous servir de guide dans notre travail quant au choix de l'orientation méthodologique à suivre. A ce sujet, il est aussi intéressant de voir ce que pensent Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE et Florence MOURLHON-DALLIES à propos de l'enseignement/apprentissage du FOS.

2.6. L'enseignement/apprentissage du FOS selon MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C.

A la réflexion de Gérard MERCELOT s'ajoute, d'une façon approfondie, celle de Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE[91]qui pensent que pour situer l'enseignement du FOS dans le champ de la didactique du FLE, le mieux serait de partir de l'analyse de deux situations opposées d'enseignement des langues vivantes étrangères.

2.6.1. Deux situations opposées d'enseignement des langues vivantes étrangères

La première situation, qualifiée de « généraliste », est celle qui s'opère dans des institutions scolaires un peu partout dans le monde. Dans cet enseignement, les élèves suivent des cours extensifs de quelques heures par semaine, durant plusieurs années, avec un programme à orientation assez large. La formation de la personne en est l'objectif primordial comme les autres matières.

La deuxième est celle qui provient des demandes spécifiques d'apprentissage du français dans le monde professionnel comme c'est le cas de plusieurs organismes professionnels et entreprises étrangers ou français qui, soucieux de perfectionner le niveau de leurs cadres dans leurs domaines respectifs, s'adressent aux alliances françaises et aux centres culturels français pour que ces derniers suivent des cours intensifs de français car ils en auront besoin pour communiquer avec des locuteurs français ou francophones. Il en est de même pour l'appel d'offre du gouvernement français aux étrangers qui sont appelés à combler certains déficits du personnel surtout dans des hôpitaux français. Avant d'intégrer leurs lieux de travail, ces derniers doivent premièrement suivre des cours de langue française afin d'améliorer leur

[91] MANGIANTE J. M. – PARPETTE C., op. cit. pp. 5-6

compétence linguistique. Tel est aussi le cas des étudiants non francophones qui souhaitent poursuivre leurs études supérieures en France.

Si dans le premier cas l'enseignement/apprentissage du français est considéré comme généraliste parce que l'orientation des programmes est assez large et ne vise que la formation globale de la personne, dans le deuxième cas, tant pour le monde professionnel que pour les études, l'objectif est précis et, dans la plupart des cas, la contrainte temporelle à observer est stricte. Ce qui fait que les programmes d'enseignement à mettre en place ne soient pas les mêmes que ceux de l'enseignement généraliste. Souvent, dans ce dernier cas, il faut assurer *« …un enseignement intensif et portant sur des contenus strictement délimités par les objectifs professionnels visés »* qui nécessite, dans la version optimale du FOS, *« un traitement au cas par cas, c'est-à-dire l'élaboration d'un programme adapté à chaque demande »*[92]

En ce qui nous concerne, étant donné la complexité du double rôle de l'enseignant qui devient également concepteur d'un matériel pédagogique nouveau, cette thèse se prédispose à consacrer une partie de son espace à la conception et à l'expérimentation des programmes de FOS. Or, comme la conception et l'expérimentation des programmes dont il est question dans ce travail découlent d'une demande interne des filières de formation universitaire, il nous intéresse de savoir si on est dans l'optique du Français de spécialité ou du Français sur Objectif Spécifique afin de définir la méthodologie à mettre en place.

2.6.2. Français de Spécialité ou Français sur Objectifs Spécifiques ?

Actuellement, ces concepts sont différents l'un de l'autre bien qu'appartenant au même domaine. Le terme à être utilisé le premier est celui du *Français de Spécialité* pour désigner les *« méthodes destinées à des publics spécifiques étudiant le français dans une perspective professionnelle ou universitaire. »*[93] Celui-ci mettait ou met encore jusqu'aujourd'hui l'accent sur une spécialité comme le français médical, juridique, … ou alors, sur une branche d'activité professionnelle comme le tourisme, l'hôtellerie, la banque, les affaires, … En revanche, l'expression *Français sur Objectif Spécifique* telle qu'elle a été calquée en anglais, *ESP (English special/specific purposes)*, souligne qu'il s'agit d'usages particuliers de la langue et non d'un français spécial. Ce concept *« a l'avantage de couvrir toutes les situations, que celles-*

[92] MANGIANTE J. M., 2004, op. cit., p. 6
[93] Op. Cit., p. 16

ci soient ancrées ou non dans une spécialité.»[94] Comme c'est le cas des cours de perfectionnement linguistique offerts aux étudiants étrangers non francophones pour poursuivre leurs études universitaires en France.

Sans vouloir entrer dans une querelle conceptuelle, signalons tout de même que contrairement à ce que pensent Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE sur l'avantage de l'appellation FOS qui, pour eux, couvre toutes les situations, Eliane DAMETTE, elle, constate que l'option actuelle de l'appellation générique « FOS » est :

> *« …vraisemblablement plus attractive car plus attentive au « client », même si le FOS ne recouvre qu'une minorité de situations d'enseignement en français de spécialité et en français juridique »*[95]

C'est d'ailleurs pour cette raison qu'elle va privilégier dans son ouvrage l'appellation de Français à visée professionnelle qui, pour elle, a l'avantage :

> *«…de prendre en compte non seulement la spécificité du domaine (langue de spécialité) mais aussi la spécificité des publics (formations conçues en fonction de publics spécifiques ; elle fait également référence à deux publics du français juridique : les étudiants (en voie de professionnalisation) et les professionnels du domaine. »*[96] [C'est-à-dire,] *«…de combiner une composante linguistique et un référent relevant du domaine de spécialité, à des objectifs d'apprentissages spécifiques, visant un public spécifique…»*[97]

A ce sujet, en s'appuyant sur les arguments de Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE, les auteurs de l'ouvrage *Le Français sur Objectif Spécifique et la classe de langue* affirment que :

> *«…la distinction entre Français de spécialité et Français sur Objectifs Spécifiques tient essentiellement au fait que ces types de formations s'inscrivent dans une logique différente : demande dans le cas du FOS, offre dans le cas du*

[94] Ibid
[95] Op. cit., p. 7
[96] Idem, pp. 7-13
[97] Ibidem

Français de Spécialité. Le terme demande recouvre le cas où un besoin extérieur précis, pour un public dûment identifié, est à l'origine du programme de formation. Celui d'offre recouvre les cas où une institution propose une formation à des publics potentiels. Ainsi, les cas cités ci-dessus dans les domaines de la santé ou de l'entreprise s'inscrivent clairement dans une démarche de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS).»[98]

On parle donc de *Français sur Objectifs Spécifiques* lorsque la demande de formation émane du terrain, le public est précis et bien identifié, et enfin, lorsque celle-ci est étroitement liée à l'objectif de sortie mais de *Français de Spécialité* lorsqu'une institution de formation en FLE propose au delà de ses cours généraux d'autres formations à des publics non identifiés mais potentiellement existant moyennant leurs spécificités.

En ce qui nous concerne, cette conceptualisation fondée sur la logique de demande et d'offre pose certaines ambigüités qui nécessitent d'être éclairées. Notre cas ne semble pas appartenir à la logique d'offre, c'est-à-dire, au Français de Spécialité car la vocation de notre terrain de recherche dépasse le simple fait de proposer des cours de langue tant dans une optique généraliste que spécialiste.

Il est pourtant vrai que les publics de notre terrain sont bien identifiés et leurs besoins sont bien précis par le biais de leurs filières. Nous pouvons donc conclure que notre public est concerné par la logique de la demande (interne), c'est-à-dire, au Français sur Objectifs Spécifiques bien que la demande de notre public soit différente de l'idée qui est à l'origine de la conceptualisation ci-dessus où la demande est extérieure.

Il nous semble trop tôt de faire une conclusion en se basant sur cette différence entre le Français de spécialité et le Français sur Objectifs Spécifiques sans en évoquer d'autres car le parcours conceptuel dans le domaine du FOS ne cesse d'évoluer compte tenu du fait qu'il doit s'adapter aux besoins du marché qui s'assoit essentiellement sur des demandes croissantes du monde professionnel.

Etant donné la tâche qui nous attend, qui est celle de concevoir des microprogrammes au cas par cas et ensuite, de passer à l'expérimentation, il nous parait nécessaire de parler des

[98] Op. cit., pp. 18-19

appellations les plus récentes qui sont celles du *Français Professionnel (FP)* reparti, au dire de Florence MOURLHON-DALLIES, en deux sous-ensembles : le *Français à visée professionnelle* et le *Français Langue Professionnelle (FLP)* et celle du *Français sur Objectifs Universitaires*[99] proposée par Hani QOTB.

2.7. Le FOS selon MOURLHON-DALLIES, CARRAS et all

Aux concepts *Français de Spécialité, Français sur Objectif(s) Spécifique(s)*[100]et tant d'autres dont nous venons de parler précédemment, Florence MOURLHON-DALLIES ajoute plus récemment celui du *Français Professionnel* qui se subdivise selon la typologie des demandes en deux sous-ensembles : le *Français à visée professionnelle* et le *Français Langue Professionnelle* qui viennent, soit, compléter les précédents, soit les rendre encore plus lisibles. Ce qui l'amène, d'ailleurs, à attirer l'attention du lecteur sur le fait qu'il n'était pas question de penser que les approches antérieures à ce qu'elle[101]proposait étaient dépassées, ni même de croire que chaque nouvelle appellation pointée devait annuler la précédente car selon les contextes d'enseignement, chaque approche avait sa légitimité à répondre à des préoccupations qui lui étaient propres, dans un champ didactique extrêmement diversifié, au sein duquel les démarches sont de plus en plus pointues.

2.7.1. Français à visée professionnelle

D'après Catherine CARRAS[102] le Français à visée professionnelle s'inscrit dans une perspective transversale aux différents champs de spécialité et secteurs d'activité. La finalité est donc, du point de vue didactique, de faire acquérir des compétences décloisonnées (communes à différents secteurs d'activités, à différents postes de travail), liées à la communication dans le monde professionnel comme rédiger un compte rendu, mener une conversation téléphonique, participer à une réunion, avoir un entretien d'embauche, rédiger un CV, etc. Elle fait aussi remarquer que de telles compétences peuvent, sans aucune contrainte, être enseignées auprès de

[99] Hani QOTB, *LE FOS.COM,* 0p. cit. Consulté en décembre 2010
[100] DAMETTE E., Op. cit., p. 11. Elle préfère l'utiliser au singulier comme MANGIANTE J. –M. car pour elle, le singulier permet d'insister sur l'homogénéité du public et de l'objectif qu'il doit atteindre. En se référant à FRANCHON C., elle affirme que la notion de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) a été introduite dans la terminologie didactique fin des années 80, que cette notion n'est pas véritablement nouvelle (…) Ce qui est nouveau, c'est la promotion de l'expression qui se lexicalise comme appellation générique du domaine.
[101] MOURLHON-DALLIES F., 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnelles,* Didier, Paris, p. 15
[102] Op. cit., pp. 19-20

publics dont le niveau tant en langue française que dans leur spécialité à venir est encore très basique.

2.7.2. Français Langue Professionnelle (FLP)

Il s'agit, dans cette deuxième appellation, d'une formation des publics en voie de spécialisation ou en voie de professionnalisation témoignant d'une double exigence de formation, en français et dans son propre domaine professionnel. Florence MOURLHON-DALLIES, en consacrant un article dans *Le Français dans le monde* sur « Penser le français langue professionnelle »[103] nous donne parmi plusieurs exemples, celui de l'école Boulle qui avait été fusionnée à trois autres écoles d'arts appliqués à Paris afin de former une seule classe internationale composée d'étudiants étrangers provenant de spécialités différentes et dont la maîtrise du français était hétérogène. L'enseignement de la langue étrangère à ce public s'inscrit dans une logique professionnalisante car l'apprentissage de la langue française s'effectue en même temps que le métier. Cette logique implique, du point de vue conception des matériaux pédagogiques, « *de faire cohabiter les outils linguistiques nécessaires à la communication professionnelle et les activités propres au domaine de spécialité*.»[104] Cette tentative d'appréhender, c'est-à-dire, de concevoir des matériaux pédagogiques censés être applicables à tous les publics en cours de professionnalisation par le biais des discours tenus au travail, confère un avantage à l'expression *Français Langue Professionnelle* dans le champ didactique. Toutefois, au niveau de la politique éditoriale, faute de rentabilité pour être un public très ciblé, difficilement un tel public ferait l'objet d'une publication. Cette dernière constatation constitue en effet l'une des raisons conférant à notre travail de recherche sa légitimité ou sa raison d'être.

2.7.3. Le Français sur Objectifs Universitaires (FOU) selon Hani QOTB

Selon Hani QOTB (LE FOS.COM consulté en janvier 2011), le FOU est l'un des concepts les plus récents qui commence peu à peu à gagner du terrain dans les milieux didactiques. Il s'agit d'une spécialisation du FOS dont l'objectif est de préparer des étudiants étrangers à suivre des études dans des pays francophones et qui se distingue par ses spécificités telles que, la diversité des disciplines universitaires, les besoins spécifiques, le temps limité consacré à l'apprentissage, la rentabilité de l'apprentissage et la motivation de ses publics. La précision

[103] MOURLHON-DALLIES F., juillet-août 2006, « Penser le français langue professionnelle » in *Le Français dans le monde*, n° 346
[104] CARRAS C., et all, Op. cit. p. 20

d'objectifs qui est, dans la plupart des cas, celle de développer les compétences universitaires fait que la rentabilité des publics du FOU soit quasi-immédiate. Ces publics font montre d'une grande motivation pendant la formation grâce à laquelle ils arrivent à faire face à leurs difficultés qui se repartissent en trois composantes : *linguistique, méthodologique et disciplinaire.* La première composante est celle qui consiste à développer chez les apprenants les connaissances linguistiques nécessaires du point de vue lexical, grammatical, etc. Ceci, afin de les aider à suivre ou comprendre des cours, à prendre des notes, à poser des questions, etc. dans leurs domaines respectifs. La seconde est celle qui consiste à développer des compétences méthodologiques comme : *« participer à un colloque, préparer une communication, prendre la parole devant un public spécialisé, rédiger un article, déterminer une problématique, synthétiser un document, élaborer un plan de recherche, rédiger un mémoire ou une thèse, etc. »* [105] La dernière composante est celle qui consiste à utiliser la langue cible pour familiariser les apprenants avec leur domaine de spécialité. La vocation des cours de FOU est donc de créer un véritable échange entre l'enseignant et ses apprenants ayant chacun des rôles différents : l'enseignant détient les connaissances linguistiques et méthodologiques tandis que les apprenants détiennent la maîtrise du savoir spécialisé.

2.8. Implications didactiques de l'enseignement/apprentissage du FOS

Partant de l'idée selon laquelle la pertinence des choix méthodologiques s'appréhende par rapport aux situations éducatives dans lesquelles on les fait intervenir et que, même l'éclectisme auquel nous avons fait référence antérieurement qui soutient *« la réappropriation finale de la méthodologie par les enseignants »*[106]n'oserait mettre fin à l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues, nous consacrons les lignes suivantes à la récente tendance méthodologique : l'approche actionnelle ainsi que ses implications didactiques sur l'enseignement/apprentissage du FOS.

2.8.1. Enseignement/apprentissage tourné vers l'accomplissement de tâches/projets

Si nous prenons en compte la perspective actionnelle qui considère l'apprenant comme un acteur social et surtout la définition que donne le CECR, Cadre Européen Commun de Référence pour les langues[107] en considérant la tâche comme étant *« toute visée actionnelle que*

[105] Op. cit. Hani QOTB
[106] BEACCO J. –C., 2007, « L'approche par compétences dans l'enseignement des langues », p. 38
[107] CECR, *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues,* Didier, 2001, p. 16

l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. » Nous pouvons conclure que cette approche est la mieux adaptée pour un public à visée professionnelle car pour ce public, *« les tâches, en lien direct avec des objectifs et donc des besoins, sont bien réelles et sont au cœur de la formation. »*[108] On va fondamentalement se focaliser plus sur la maîtrise et le respect des codes propres à un milieu professionnel car l'efficacité des tâches réalisées est déterminée par la maîtrise et le respect de ces codes.

2.8.2. Enseignement/apprentissage des aspects linguistiques

L'enseignement/apprentissage des aspects linguistiques étant incontournable dans toutes les approches, il en sera de même dans l'approche actionnelle et plus précisément dans le domaine du FOS. Ce qui déterminera la méthodologie à suivre concernant les aspects linguistiques, *« c'est donc la finalité de cet « enseignement fonctionnel » du français. »*[109] C'est-à-dire, comme l'ont dit MANGIANTE J. -M. et PARPETTE C.[110] qu'il s'agit, dans l'enseignement du FOS, d'élaborer des programmes au cas par cas métier par métier. La compétence linguistique à faire acquérir ici est donc celle des savoirs et savoir-faire émanant de documents authentiques tant sur la dimension lexicale, phonétique, syntaxique et autres en étroite dépendance avec des *situations de communication spécialisées (monde des affaires, du tourisme, de la santé, universitaire…)*[111]

2.9. L'évaluation en DLE et en FOS

Avant d'aborder la question de l'évaluation en FOS, nous allons voir premièrement le parcours que celle-ci a suivi en Didactique des Langues Etrangères et plus particulièrement en FLE car non seulement parce que les notions abordées en DLE ou en DFLE sont transférables en FOS mais également parce qu'à notre avis elles constituent une référence incontournable pour le FOS peu importe l'angle dans lequel on se situe.

[108] CARRAS C., Op. cit. p. 21
[109] CARRAS C., Op. cit. p. 22
[110] Op. cit., p. 7
[111] Ibid

A ce sujet, Jean AUBEGNY[112], en parlant des orientations de recherche, dégage trois grandes familles d'objets d'évaluation : *« -les personnes, enseignants et élèves, -les institutions et organisations éducatives et les acquisitions de connaissances »*. Après avoir classifié, il conclut : *« […] l'enjeu de l'évaluation se situe bien au niveau de la possibilité d'intervenir sur les pratiques pédagogiques et/ou éducatives pour en accroître la valeur formative. »*

S'agissant de notre travail dont la nécessité d'enseigner les langues étrangères et plus particulièrement le FLE-S, champ source du FOS, est ressentie par l'institution, ceci implique du coup, un suivi et une réactualisation des connaissances des enseignants dont l'évaluation elle-même serait l'un des aspects à traiter. Or, considérant notre souhait de vouloir apporter des connaissances aux responsables pédagogiques, enseignants et apprenants de français comme nous l'avons souligné précédemment, ce travail se situe donc, par rapport à la réflexion de Jean AUBEGNY, entre deux axes : l'évaluation en éducation dont les enjeux, exigences et implications s'orientent vers une démarche qualité transversale et l'évaluation en didactique des langues proprement dite. C'est-à-dire, étant insérée dans un cadre institutionnel comme nous l'avons décrit précédemment, l'évaluation a en ce qui nous concerne une double logique : celle de situer les acquis des apprenants (évaluation sommative) et celle de faire évoluer les acquis de ces derniers (évaluation formative). En s'appuyant sur cette courte explication qui, à notre sens, ne parait pas évidente pour tout le monde, nous nous permettons pour plus de lisibilité de nous attarder dans les lignes qui suivent sur ce que signifie réellement « évaluer » en remontant un peu plus loin dans les sciences de l'éducation jusqu'à notre champ, la DFLE.

A ce terme « évaluer » sont associés des verbes synonymes quasi parfaits pour les uns et imparfaits pour les autres, comme :

> *« apprécier, compter, constater, estimer, examiner, jauger, juger, mesurer, noter, observer, valider, (ou invalider), valoriser (ou dévaloriser)…, plus récemment, auditer, expertiser… »*[113].

Face à cette même notion, Gaston MIALARET considère en pédagogie générale que :

[112] AUBEGNY Jean, 1987, *Les pièges de l'évaluation, Evaluer pour (se) former,* pp. 15-21
[113] VAUGLER Jean, 1996, *L'évaluation : former, organiser pour enseigner,* p. 5

« notre présence au monde n'est pas neutre et que nous avons toujours des réactions soit positives soit négatives mais rarement, pour ne pas dire jamais, la réalité nous laisse dans une totale et parfaite indifférence »[114].

Pour lui, un éducateur porte implicitement ou explicitement un jugement sur tel ou tel élève, sur tel ou tel groupe et nier ce fait, c'est vouloir se cacher la face et faire preuve d'hypocrisie.

De ces réflexions émanent essentiellement deux types d'approches :

- L'approche docimologique (évaluation scolaire/collation des notes)
- L'approche épistémologique (critique des pratiques actuelles de l'évaluation)

Vers 1930, les recherches faites sur ces deux approches avaient donné lieu à des recherches de type statistique qui, actuellement, fondent scientifiquement les processus de contrôle et de l'évaluation.

Précisons que ces réflexions qui découlent de la pédagogie générale ont de l'influence dans notre travail de recherche en raison de son contexte : le français est une discipline à évaluer comme toutes les autres disciplines. Ce constat nous amène à approfondir cette notion en DLE et/ou en DFLE en prenant en compte les contours conceptuels qu'elle a connus.

2.9.1. L'évaluation en Didactique des Langues Etrangères (DLE)

En langues étrangères, certains didacticiens affirment qu'avant d'aborder quoi que ce soit dans l'ensemble des problèmes terminologiques, notionnels, conceptuels liés au domaine de l'évaluation des acquis, il faut d'abord établir la différence entre *« tout ce qui relève du contrôle et tout ce qui est du domaine de l'évaluation »*[115].

2.9.1.1. Contrôle ou évaluation ? Nouvelle vision de l'évaluation en DLE

Le tableau ci-dessous, proposé par Christine TAGLIANTE[116], établit clairement la différence entre ces deux concepts :

[114] MIALARET Gaston, 1991, *Pédagogie générale*, p. 273
[115] TAGLIANTE Christine, 1993, « L'évaluation : nouveaux concepts et nouvelles instrumentations » in *Les Cahiers de l'Asdifle n° 5, Certifications linguistiques en Europe*, p. 14
[116] TAGLIANTE Christine, 2005, *L'évaluation et le Cadre européen commun,* p. 10

Le contrôle (évaluation sommative, normative)	**La prise d'information (évaluation formative, critériée et auto-évaluation)**
↓	↓
Contrôler, c'est vérifier la conformité des performances de l'apprenant à la	L'information que l'on cherche, c'est, autant pour l'apprenant que pour l'enseignant, de savoir si les objectifs fixés sont ou non atteints, selon les
↓	↓
norme de la langue cible.	**critères** Formulés par l'enseignant.
↓	↓
Pour cela, on utilise des tests calibrés, des exercices, des examens, qui donnent lieu à une	Pour cela, on utilise des activités d'évaluation, des fiches d'auto-estimation, des exercices de vérification qui donne lieu à une
↓	↓
Note Cette évaluation est **imposée,** elle sert à classer les élèves entre eux. La note est la seule information donnée. Il s'agit d'une évaluation sanction.	**Information commentée** Cette évaluation est **consentie,** elle apporte des informations sur les acquis et sur ce qu'il reste à acquérir. Il s'agit d'une évaluation (in)formative.
↓	↓
Elle mène à la certification. Elle a une valeur sociale.	**Elle mène à la reconnaissance des compétences.** Elle a une valeur formative.

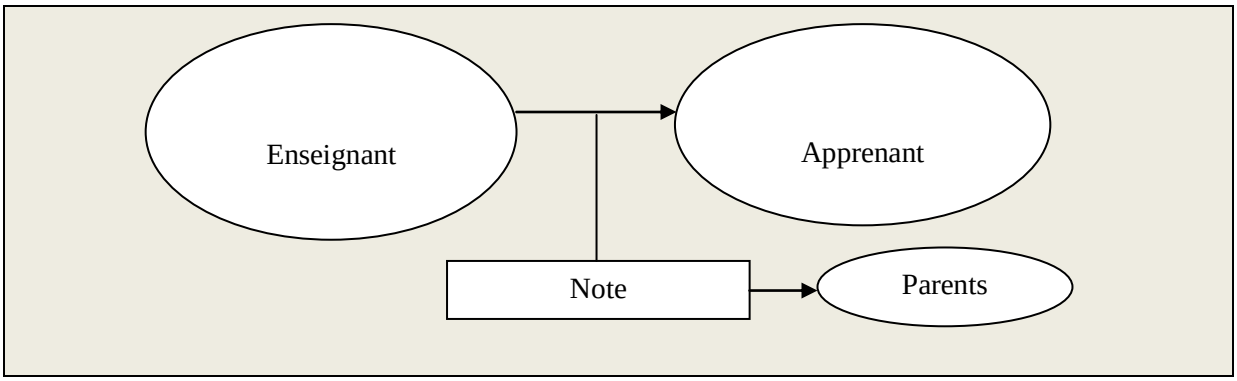
2.9.1.2. Réflexions sur la nouvelle façon de voir l'évaluation en DLE

Par rapport au contexte de ce travail de recherche où nous prenons en compte les responsables pédagogiques (l'institution), les enseignants et les élèves, nous pouvons donc dire qu'une troisième colonne serait souhaitable dans le tableau ci-dessus, car, à notre avis, un regard sur ce qui se fait actuellement sur le terrain et ce que ces trois acteurs (responsables pédagogiques, enseignants et élèves) exprimeraient moyennant soit une grille d'analyse des besoins soit un questionnaire au sujet de ce qu'ils sont en réalité et de ce que nous voulons expérimenter sur la problématique du FOS, apporterait des informations crédibles en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage du français.

Face à cette réflexion, nous proposons les graphiques ci-dessous basés sur trois regards : à sens unique, à deux sens et à plusieurs sens.

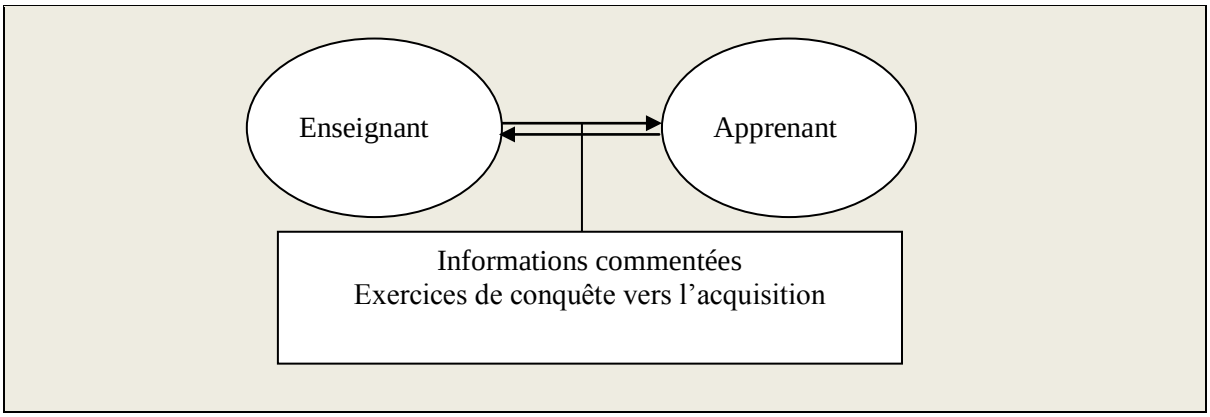
- Première colonne (regard à sens unique) : effets de l'évaluation sommative

L'enseignant fait une photographie de l'apprenant à travers une note et la délivre aux parents et à la société comme si l'apprenant était un produit fini et jetable après l'utilisation.



- Deuxième colonne (regard à deux sens, au profit tant de l'enseignant que de l'apprenant pour son apprentissage) : effets de l'évaluation (in)formative

L'enseignant situe l'apprenant par le biais des informations commentées (annotations) sur ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas encore. On sous-entend ici que le problème se trouve, principalement, du côté de l'apprenant car l'enseignant se rend compte qu'il faut changer les types d'activités pour que l'apprenant s'exerce encore soit en autonomie soit accompagné.

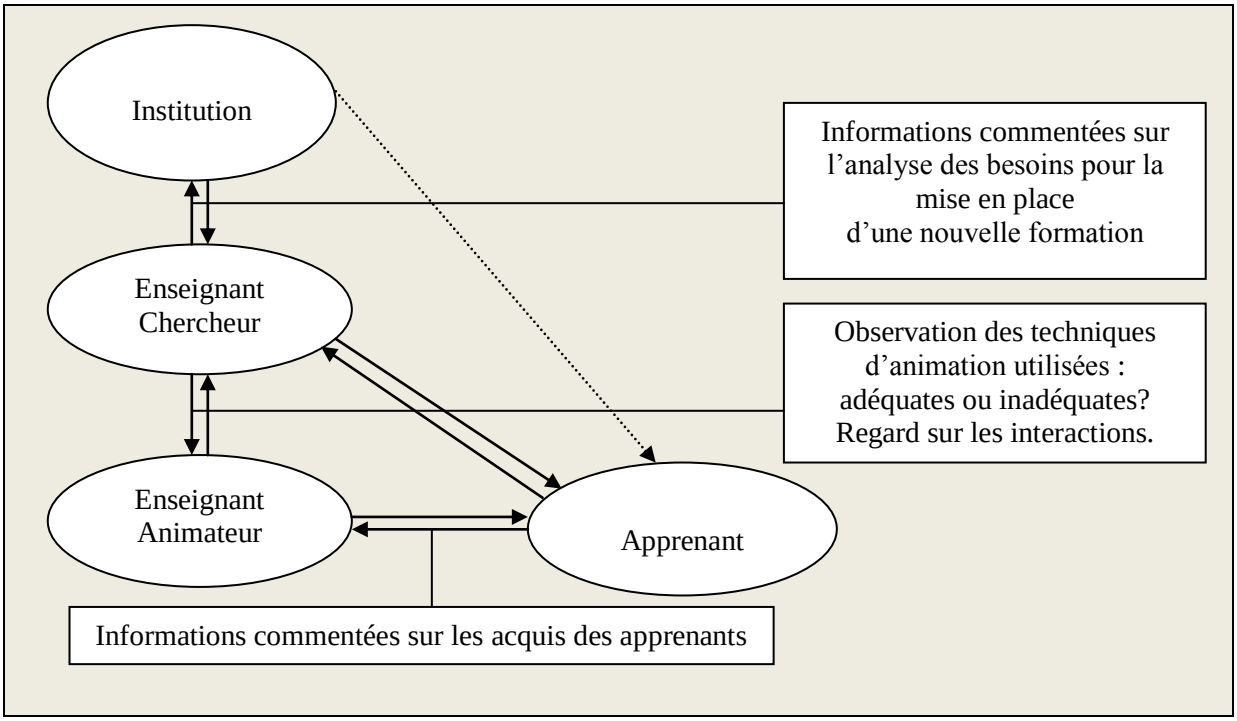


- Troisième colonne (regard à plusieurs sens) :

  Effets d'une évaluation dont les enjeux s'orientent vers une démarche qualité transversale impliquant tous les acteurs (institution, enseignant chercheur, enseignant animateur et apprenants)

La circulation des informations entre l'institution, l'enseignant chercheur, l'enseignant titulaire et apprenants constitue le point fort de cette troisième colonne car l'évaluation intervient pour faire changer des pratiques d'enseignement.

En dépit de ne pas envisager l'observation des classes dans notre recherche qui est l'un des points clés de cette approche, avouons-le que, c'est dans cette logique que s'insère notre travail de recherche en passant par des grilles d'analyse des besoins réels du terrain et par une expérimentation.



2.9.2. Les 4 grandes tendances de l'évaluation en DLE

Les trois colonnes que nous venons d'évoquer ci-dessus, coïncideraient avec la réflexion formulée par Caroline VELTCHEFF et Stanley HILTON[117] sur ce qu'ils considèrent comme

[117] VELTCHEFF Caroline et HILTON Stanley, 2003, *L'évaluation en FLE,* p.8

étant les grandes tendances de l'évaluation en langues étrangères et plus particulièrement en Français Langue Etrangère (FLE).

- Une évaluation centrée sur l'évaluateur

L'évaluateur a pour but explicite ou implicite de vérifier que les méthodes didactiques et la pédagogie ont une action efficace sur les apprenants. L'objectif principal est d'obtenir un retour sur ses pratiques pédagogiques afin de les valider. A notre avis, une meilleure validation passerait par un enseignant chercheur qui se donnerait comme mission non seulement de valider mais aussi d'apporter une amélioration par le biais d'une formation continue au profit de l'enseignant.

- Une évaluation qui met l'accent sur la relation éducative

La préoccupation majeure de l'évaluateur, ici, est de transmettre des connaissances à l'apprenant et d'assurer des conditions d'apprentissage qu'il estime satisfaisantes.

- Une évaluation centrée sur l'apprenant

Le but essentiel de cette évaluation est de faire progresser l'apprenant en fonction de son profil et de l'engager dans une démarche autonome par rapport à son apprentissage.

- Une évaluation orientée selon les exigences institutionnelles ou sociales

Cette dernière vise à communiquer avec les institutions et les parents. Elle s'insère dans une logique de sélection et de classement des apprenants en fonction d'une norme.

A travers ces 4 grandes tendances de l'évaluation, nous pouvons donc constater que l'évaluation concerne tout le monde dont la finalité est, comme nous venons de l'affirmer précédemment, de passer les informations. Pour passer au mieux ces informations quant à ce qui nous concerne en tant que chercheur dans le domaine de FOS, nous avons pensé, en proposant la troisième colonne, aller à l'encontre de l'apprenant et de lui faire intervenir dans ce processus d'échange d'information afin que ce dernier s'exprime sur ses besoins réels.

Cette nouvelle façon de voir l'évaluation en DLE a suscité énormément de concepts que nous allons examiner. Cela nécessite avant tout une mise au point sur ce que l'on entend finalement du concept évaluation en DLE.

2.9.3. Qu'est-ce que finalement l'évaluation en DLE ?

Comme toutes les autres disciplines, la didactique du français langue étrangère n'est pas épargnée par la bataille des termes et vouloir définir le terme évaluation à l'ère actuelle peut paraître banal en DLE mais comme concept, il serait moins judicieux et voire imprudent de ne pas en donner au moins une.

Les études faites au sujet de ce concept qui n'est finalement pas une invention de la DLE, mais qui est plutôt emprunté aux autres disciplines comme la pédagogie générale et ses disciplines sous-jacentes, prouvent que chaque auteur a voulu attribuer à ce concept un adjectif qualificatif afin d'exprimer au mieux sa pensée. La liste est longue.

En guise de synthèse et pour une meilleure compréhension, nous proposons le tableau[118] ci-dessous :

Terminologie	Définition
Evaluation	démarche opératoire par laquelle on **apprécie** une **réalité** donnée en référence à des **critères** déterminés (jugement de valeur) ; opération qui **mesure l'écart** entre un résultat et un objectif, et en cherche les causes. *« […] démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention de départ.»*[119]
2.9.3.1. Par rapport à ses fonctions	
appréciative ou estimative	orientée vers le **qualitatif** (J. Ardoino et G. Berger) une compétence acquise s'attachant à exprimer la valeur de son objet, avec ou sans modèle prédéterminé (Ch. Hadji), aussi objectivement que possible, malgré le **défaut de mesure.**

[118] Ce tableau nous a été fourni au cours d'un module sur l'évaluation au Stage d'été, CIEP/BELC en 2004, Caen. Nous ne disposons pas de toutes les références (n° de page) : DE PERETTI André, 1998, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation.* Nous l'avons modifié et enrichi au fur et à mesure que nous lisions.
[119] Jean-Pierre CUQ (dir), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde,* p. 90

certificative	qui ajoute au **bilan** de l'évaluation sommative une consécration, une sanction officielle.
Critériée	dont le **cadre de référence** est constitué par des objectifs ou des performances cibles (Ch. Hadji), de façon que l'apprenant soit comparé non pas aux autres, mais par des **références à des critères.**
diagnostique	fondée sur une **« identification des acquis »** (J.-M. Barbier) déjà réalisés par un élève, et de ses attitudes, permettant par la suite des ajustements à son cursus scolaire et une rectification de son image.
formative	elle est un système de **régulation** (J.-J. Bonniol), conçu pour **guider** l'élève dans son apprentissage, à **situer** ses difficultés, à découvrir des procédures pour **s'améliorer** (J. Cardinet) ; elle est **informative** pour l'enseignant et l'enseigné.
formatrice	vise, en fonction de l'idée que seul l'apprenant peut **réguler son apprentissage,** à ce qu'il s'approprie les critères de réalisation et juge sa propre production (R. Amigues, J.-J. Bonniol, G. Nunziati)
instituée	établie par **contrat** claire entre l'enseignant et l'enseigné (exemple : manuels définissant le contrat d'apprentissage)
interactive	**intégré à un apprentissage** tout au long de celui-ci (L. Allal)
normative	quand la **performance** de chaque apprenant est référée ou réglée **sur celle des autres** ou sur une norme moyenne de celui-ci.
prédictive	elle conclut sur des progrès possibles et des orientations probables pour la réussite d'un élève.
pronostique	elle a lieu au début d'un cycle de formation.
rétroactive	régulation différée, impliquant un **retour** sur des tâches non maîtrisées et une mise en place de **médiation.**
sommative	permet à partir d'une **somme de données** (recueillies au cours d'épreuves, examens, contrôles trimestriels) de savoir comment les **objectifs** ont été comparativement **atteints,** de faire un **bilan** sur les **acquisitions,** de classer et de sélectionner les individus.
2.9.3.2. Par rapport au moment de l'apprentissage	
initiale	3 cas de figure sont possibles en début de séquence d'apprentissage : - orienter des apprenants vers des groupes de niveaux ; - créer des sous-groupes dans une classes ; - repérer les forces et les faiblesses, les besoins d'un groupe hétérogène dont on ne peut modifier la composition. Il y a, en effet, une nécessité de mettre en place un outil pratique, précis et rapide pour définir le profil de chaque apprenant ou groupe d'apprenants et établir un programme de travail en occurrence.
continue	Cette évaluation guide l'apprenant, situe ses difficultés et ses points forts, lui fait découvrir des procédures pour s'améliorer. Elle guide aussi l'enseignant par un retour sur ses objectifs. L'évaluation est prise pour un instrument de l'apprentissage en s'appuyant sur des grilles d'autoévaluation. Elle conduit à établir un contrat pédagogique clair par lequel l'enseignant et l'enseigné connaissent préalablement les objectifs d'apprentissage.

finale	Cette évaluation se fait à la fin d'une **séquence complète d'apprentissage ou unité d'enseignement** (ensemble de séances consacrées à des acquisitions précises) dont l'objectif principal est de faire un bilan. Elle permet de classer et sélectionner les apprenants. Elle est donc l'occasion de la délivrance éventuelle de certifications et de diplômes.

Nous venons de faire une présentation diversifiée de l'évaluation qui porte sur deux dimensions : d'une manière générale, l'évaluation en Education et en particulier, en Didactique du Français Langue Etrangère qui tourne, comme nous l'avons dit tout au long de cette rubrique, autour des approches docimologique et épistémologique en Education et autour d'une litanie de qualificatifs que chaque auteur en DLE a voulu attribuer au concept d'évaluation afin d'exprimer au mieux sa pensée.

L'objectif principal de ce long parcours sur la notion de l'évaluation était de la rendre lisible car une compréhension claire des pratiques évaluatives s'imposait dans le contexte de notre travail.

Les notions abordées dans cette présentation concernent aussi le domaine du Français sur Objectifs Spécifiques mais pour plus de clarté, nous allons, dans les lignes qui suivent, parler spécifiquement de l'évaluation en FOS.

2.9.4. L'évaluation en FOS

En parlant de la question de l'évaluation en enseignement des langues à des fins professionnelles, Florence MOURLHON-DALLIES[120] affirme que l'évaluation est prise en compte dans chaque étape d'ingénierie de formation en langue. Celle-ci intervient dans la phase initiale d'analyse pour opérer un premier état des lieux, elle se retrouve tout au long de la formation pour opérer non seulement les ajustements nécessaires mais aussi pour vérifier son efficacité, et enfin, elle termine l'épisode de formation par l'attribution d'une attestation ou d'une certification pour officialiser le niveau atteint. Cette réflexion rejoint l'idée à laquelle nous venons de faire référence ci-haut, selon laquelle l'évaluation se fait par rapport au moment de l'apprentissage. S'agissant du positionnement et de l'évaluation diagnostique, elle ajoute que :

[120] Op. cit. p. 291

« Dans les cursus universitaires et plus largement dans les programmes académiques, les étudiants ont généralement des niveaux homogènes, définis par les politiques d'enseignement locales ou adossées au CECR. La langue prise en considération est en outre la langue générale, quotidienne, dépourvue de spécialisation ; mais dès que l'on a affaire à des groupes constitués sur des bases autres (appartenance à un même corps de métier, projet professionnel identique ou encore volonté de migrer vers un même pays tout en ayant en main des spécialités différentes) le niveau de langue n'est pas le premier dénominateur commun. L'hétérogénéité est souvent telle, qu'on traverse au sein d'un même groupe au moins deux niveaux sur les six pris en compte par le CECR. »[121]

Nous allons dans les lignes qui suivent situer les propos de MOURLHON-DALLIES par rapport au contexte de ce travail de recherche.

2.9.4.1. L'évaluation en FOS : notre contexte par rapport au moment de l'apprentissage

En ce qui nous concerne, l'évaluation a été prise en compte dans chaque phase de l'expérimentation mais comme nous ne pouvons modifier la composition des groupes classes et les contraintes de calendrier et d'horaire qui nous ont été imposées, la phase initiale a été dépassée par la grille d'analyse des besoins que nous avons remise aux apprenants avant la conception et l'application. La grille avait deux objectifs : d'une part, identifier les besoins réels des apprenants en FOS et d'autre part, repérer leur niveau en français, c'est-à-dire, voir si les groupes sont homogènes ou hétérogène. Tout au long de l'expérimentation, l'évaluation était présente pour opérer des ajustements nécessaires entre les unités didactiques pour remédier à une difficulté rencontrée par les apprenants. Quant à la phase finale qui serait selon les réflexions précédentes celle qui terminerait la séquence de formation par l'attribution d'une attestation ou d'une certification, les contraintes de notre contexte ne nous permettent pas de le faire vu qu'il s'agit d'une discipline universitaire comme les autres auxquelles il faut absolument réussir pour avoir son diplôme. S'agissant de notre expérimentation, cette phase a constitué l'objet d'un commentaire du point de vue de la maîtrise des enseignements reçus.

[121] Op. cit. p. 291

2.9.4.2. L'évaluation en FOS : quel référentiel pour le contexte de notre public ?

Au dire de MOURLHON-DALLIES F.[122], dans les cursus universitaires et plus largement dans les programmes académiques comme dans le cas du contexte de cette recherche, les étudiants ont généralement des niveaux homogènes, définis par les politiques d'enseignement locales ou adossées au CECR surtout lorsque la langue prise en considération est générale, quotidienne, dépourvue de spécialisation mais quand il s'agit des groupes constitués, c'est-à-dire des groupes appartenant à un même corps de métier ou projet professionnel identique ou encore ayant une volonté de migrer vers un même pays même si leurs spécialités ne sont pas les mêmes, le niveau de langue ne constitue plus le premier dénominateur commun car l'hétérogénéité est telle, qu'on arrive à traverser au sein d'un même groupe au moins deux niveau sur les six pris en compte par le CECR.

C'est en nous basant sur cette réflexion que nous nous sommes posé la question de savoir en ce qui nous concerne, ce que serait le référentiel idéal pour notre public. Conscient du fait que dans notre contexte les langues étrangères ne sont pas prises en compte dans la constitution des groupes classes, que ces dernières sont choisies librement par les étudiants sans prendre en compte leur vécu linguistique en langues étrangères, nous ne pouvons nous attendre qu'à des classes hétérogènes en termes de niveaux comme définis par le CECRL.

De ce fait, compte tenu de l'hétérogénéité que nous avons constatée par le biais de notre *grille d'analyse des besoins pour étudiants* qui nous a aidé à diagnostiquer, entre autres, les acquis de ces derniers par rapport à leur passé en apprentissage du FLE, nous sommes arrivé à la conclusion lors du dépouillement que le lien entre les niveaux de notre public et ceux du CECRL reste difficile à établir. S'agissant de l'application d'un test de positionnement qui combinerait évaluation en langue et compétence professionnelle, il ne nous paraît pas faisable suite au manque d'un référentiel pour les langues sur notre terrain. Et même si un outil de positionnement en français langue professionnelle, transversal à tous les secteurs d'activité venait à voir le jour comme le prétend le projet CLP[123] (Comité de liaison pour la promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion) en France, nous ne pensons pas que cela nous servirait vraiment à l'état actuel des choses.

[122] Ibidem
[123] Op. cit. p. 292

2.10. Conclusion

Nous venons de passer en revue les différentes appellations ou conceptualisations que l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à des fins professionnelles a connues à partir des années 80 jusqu'à nos jours. Nous partageons la remarque de G. HOLTZER[124] selon laquelle ces différentes étiquettes conceptuelles, du français fonctionnel au FOS, tant au pluriel comme au singulier, se chevauchent tellement qu'en pratique, elles sont fréquemment confondues. En dépit de la longue liste déjà existante, Florence MOURLHON-DALLIES[125] et Hani QOTB[126] n'ont pas hésité d'en fournir d'autres pour faire état de récentes mutations intervenues dans le domaine du FOS à savoir, le Français à visée professionnelle, le Français Langue Professionnelle et enfin, le Français sur Objectifs Universitaires comme nous l'avons vu précédemment. Il est pertinent de noter que la remarque de G. HOLTZER sur le chevauchement des concepts est aussi extensive aux ultimes conceptualisations mais pour des raisons d'adaptation des outils didactiques que nous voulons mettre en place dans cette recherche, il nous paraît judicieux de situer le contexte conceptuel ainsi que méthodologique dans lequel elle s'insère dans toute cette foule de concepts.

Il s'avère important de signaler que dans le cadre de notre contexte, la seule indication sur la politique linguistique que nous possédons quant à l'enseignement des langues étrangères est que seuls le français et l'anglais ont le droit d'être enseignés comme langues étrangères. Parallèlement à cette orientation, il faut aussi signaler que le choix méthodologique de la langue étrangère à enseigner est de l'entière responsabilité des enseignants et celui de la langue étrangère à apprendre est de l'entière responsabilité de l'apprenant lui-même. Il n'y a aucune intervention de l'Etat, ni de l'Institution scolaire à ce sujet tant dans la dimension de la communication courante (quotidienne) ou professionnelle. L'inexistence de contraintes politiques comme celle du contexte québécois où même chez les allophones ou anglophones la question de la maîtrise de la langue professionnelle est éminemment politique[127], nous confère en tant qu'enseignants la liberté de choisir l'étiquette tant conceptuelle que méthodologique que nous voulons afin de répondre aux préoccupations qui nous sont propres.

---

[124] HOLTZER G., janvier 2004, « Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques : histoire des notions et pratiques » In *Le Français dans le monde, Recherches et applications : De la langue aux métiers,* Clé International et FIPF, pp. 8-24

[125] Op. cit.

[126] Op. cit.

[127] ARCHIBALD James, juillet-août 2006, « La maîtrise de la langue professionnelle » in *Le Français dans le monde n° 346,* Clé International et FIPF, pp. 29-31

Sur ce, étant donné l'idée de travailler sur des documents authentiques sur mesure ou au cas par cas, étant donné la diversité de filières du public, étant donné le niveau très basique du public dans leur future spécialité et au cas où l'hypothèse de l'hétérogénéité des groupes classes en termes de niveau en langue française se confirmait, nous ne pourrons, dans tous ces cas de figure, nous insérer que dans une perspective transversale aux différents champs de spécialité et secteurs d'activité en lien avec les filières des étudiants où la finalité du point de vue didactique serait de faire acquérir des compétences décloisonnées liées à la communication dans le monde professionnel. L'appellation qui s'adapterait le mieux est donc celle du FOS dans le contexte de cette thèse plus précisément dans le premier sous-ensemble du Français Professionnel qui est le Français à visée professionnelle tel qu'illustré par Florence MOURLHON-DALLIES et Catherine CARRAS.

Nous allons consacrer le chapitre qui suit au concept *« programme »* afin de faciliter sa lisibilité par rapport à notre sujet de recherche. Cette notion mérite en effet un éclaircissement dans ce travail car tout au long de son évolution, elle a subi de nombreuses appellations selon le contexte telles que *syllabus communicationnel, curriculum, itinéraire*, etc.

Chapitre III. Syllabus communicationnel, curriculum, programme ou itinéraire ?

Comme nous venons de le dire précédemment, l'objectif de ce chapitre est de porter un éclaircissement autour de ces concepts et le lien qu'entretiennent ces derniers relativement à notre travail de recherche car s'agissant exactement de ce qu'ils signifient et de ce que nous allons faire, trois questions retiennent notre attention auxquelles nous aimerions répondre à savoir : *Quoi ? Pourquoi ? Et comment ?*

Ces trois questions sont en réalité le plan même de ce chapitre dans lequel nous allons dans un premier temps parler de ce qu'on entend vraiment par programme en contexte qui est le nôtre et qui, ensuite, sera suivi des sous questions de positionnement comme : ne serait-il pas, en ce qui nous concerne, d'un syllabus communicationnel à l'anglaise ? Ou encore, ne s'agit-il pas d'un curriculum comme l'entend Pierre MARTINEZ[128]qui rappelle au passage dans son

[128] MARTINEZ Pierre., 2002, « Apprentissage et curriculum en Français langue seconde : une introduction » in *Le français langue seconde Apprentissage et curriculum,* Paris, Maisonneuve & Larose, p. 10

introduction que le terme *curriculum* en latin renvoie sans équivoque à la *« carrière »* où l'on exerçait un cheval et qui est comparable à l'idée du parcours qui se propose ou s'impose à l'apprenant dans la classe se manifestant moyennant un ensemble de phases d'apprentissage, d'exercices, d'obstacles et de moments d'évaluation accompagnés de réflexion et de conceptualisation ?

Ces questions constituent le premier volet de ce chapitre qui est celui d'une prise de position par rapport à ces concepts et qui débouchera bien évidemment à la justification des raisons qui nous ont poussé à concevoir et à appliquer des programmes de FOS.

Afin de nous aider à avoir une vision globale et claire de ces concepts, nous présenterons des réflexions de certains auteurs qui seront à chaque fois et en guise de conclusion suivies de notre prise de position, c'est-à-dire, comme nous l'avons dit précédemment, le lien qu'ont ces concepts avec notre travail.

3.1. Le curriculum selon certains auteurs

Dans le but de donner des éclaircissements au sujet de ces concepts, des spécialistes en la matière n'ont pas hésité à consacrer leur temps sur la question. La liste est longue et nous ne saurons les présenter tous à commencer par des auteurs anglophones comme CANDLIN C. avec *« Syllabus design as a critical process »* (1984) ; BRUMFIT C. avec *« The Bangalore Procedural Syllabus »* et *« General English syllabus design : curriculum and syllabus design for the general English classroom »* (1984) ; … jusqu'aux auteurs français et francophones comme LEHMANN D. avec *« Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question »* (1993) qui, de l'analyse des besoins, situe les programmes par rapport au syllabus et au curriculum et fait état du curriculum multidimensionnel ; Etc. Nous reconnaissons que la sélection qui va suivre n'est pas exhaustive, toutefois, c'est par rapport à notre sujet que nous avons retenu les réflexions des auteurs qui vont suivre.

3.1.1. Le curriculum selon Daniel COSTE

Nous pouvons, de prime abord, constater à la lumière de l'article que Daniel COSTE[129]consacre dans la revue *« Le français dans le monde »* intitulé « Du syllabus communicationnel aux curriculums : pour une éducation plurilingue et interculturelle », que la réflexion de cet auteur s'inscrit dans une logique d'évolution conceptuelle. En effet, l'auteur retrace nettement ici une trajectoire qui va du concept « syllabus » en passant par le concept « programme » vers ce qu'il appellerait les « curriculums ».

Pour lui, le « curriculum » tel qu'on l'entend aujourd'hui n'est pas une idée neuve mais c'est la didactique des langues dans ses modes d'expression francophones qui s'y est intéressée tardivement à tel point qu'en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui, il est considéré comme étant un concept récent mais qui se révèle à prendre la mesure des enjeux que comportent tant la conception que les mises en œuvre des curriculums.

C'est exactement au profit de ces enjeux dans l'enseignement/apprentissage des langues que le concept « curriculum » va se démarquer de celui de « programme » synonyme de « plan d'études » qui, au vu de l'institution, est considéré comme étant la définition des objectifs et des contenus d'enseignement.

Au-delà de cette vision institutionnelle, Daniel COSTE et Denis LEHMANN consacrent conjointement dans la revue *ELA* n° 98 de 1995 un article multidimensionnel intitulé *« Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours »* au travers duquel ils stipulent :

> *« […] une forme de bilan et prospective qui rassemble des contributions portant aussi sur le curriculum comme parcours d'expériences pour l'apprenant, dans, en dehors et au-delà de l'école que sur le curriculum comme programme et dispositif mis en place par l'institution scolaire. A bien des égards, toute la question est là : curriculum dans la relation entre institution formelle et contextes autres ; curriculum comme parcours*

[129] COSTE Daniel., janvier 2011, « Du syllabus communicationnel aux curriculums : pour une éducation plurilingue et interculturelle » in *Le Français dans le monde n° 49*, pp. 16-21

éducationnel accompli effectivement par l'apprenant et curriculum comme programme préétabli et prescrit par l'institution. »[130]

Les auteurs soulèvent non seulement les véritables problèmes conceptuels que posent les termes utilisés mais aussi ils essaient d'indiquer des pistes d'orientation qu'il va falloir prendre en compte dans ce travail. Il s'agira donc ultérieurement de prendre position sur le type de programmes dont il est question dans notre travail en répondant avec précision à des questions telles que :

- Est-ce qu'il s'agit en ce qui nous concerne d'un curriculum comme parcours éducationnel accompli par l'apprenant ou d'un curriculum comme programme préétabli et prescrit par l'institution ?

De ce fait, il faut constater que selon Daniel COSTE (ibid. p. 16) la notion de curriculum a vu s'étendre son champ pour désigner tant le programme d'études institutionnel que le parcours effectivement accompli par les apprenants sans exclure les dimensions ayant trait à la mise en œuvre de dispositif, à l'évaluation, aux matériaux d'enseignement, voire à la formation d'enseignants comme c'est le cas des enjeux de ce travail de recherche.

Cette analyse associée aux travaux réalisés par certains auteurs anglophones qui touchent à l'élaboration des curriculums comme produit et processus en même temps l'a conduit à dire que les « programmes » étaient du ressort des décideurs tandis que le « curriculum » était l'affaire de tous. Il se montre pourtant sceptique à la généralisation de cette évolution et de l'extension que prend la notion de curriculum en dépit du partage qui s'affiche de plus en plus clair et recommande que cela se fasse *« en rapport avec des focalisations et des déplacements d'intérêt tantôt plutôt internes au domaine, tantôt plus exogènes, […] »*[131]

Il est également important de remarquer que pour l'auteur, le curriculum s'inscrit à l'ordre du jour en raison d'évolutions qui touchent *à la spécificité « technique » du domaine* et *« à ses enjeux éducatifs »* en rappelant l'impact des mouvements du début des années 1970 avec les débuts des approches communicatives, les modèles dits fonctionnels-notionnels qui ont apporté essentiellement deux éléments perturbateurs :

[130] Op. cit. p. 19
[131] Ibid. p. 17

« D'une part, dans la mouvance des propositions relatives aux systèmes d'unités capitalisables (Trim, 1973-1978), c'est sur les objectifs d'apprentissage que l'accent est mis et sur des parcours d'apprentissage orientés vers et par des objectifs fonctionnels plus que sur des gradations de contenus à enseigner. D'autre part, la catégorisation de ces contenus tend à s'opérer moins en termes de progression grammaticale et lexicale qu'en rapport à des descripteurs pragmatiques (actes de parole, fonctions discursives) »[132]

A ce mouvement, s'ajouterait aujourd'hui surtout en ce qui nous concerne l'approche actionnelle qui s'inscrit sur l'accomplissement des tâches et qui chevauche exactement avec l'axe sur lequel s'insère ce travail qui est celui d'exploiter des documents authentiques à visée professionnelle et qui ont comme vocation en ce qui les concerne de contraindre l'apprenant à réaliser des véritables tâches liées à sa future profession.

Quant à la différence entre syllabus et curriculum, les commentaires et les débats sont nombreux. Il est important de retenir selon Daniel COSTE que *« le syllabus catégorise et inventorie des éléments de contenus enseignables, susceptibles d'être intégrés à la mise en séquence que comporte un curriculum »* si bien que divers déplacements peuvent intervenir dans l'évolution des usages de ces désignations.

Importé d'Outre-manche où le terme *syllabus* (*curriculum* indirectement*)* a été initialement étudié par des auteurs anglophones comme Wilkins (1976), Munby (1978) et Johnson (1982), Denis LEHMANN (1993) sera, du côté de l'hexagone sous l'impulsion des travaux de FORQUIN (1984,1989), l'un des premiers auteurs à avoir différencié ces deux termes dans le cadre d'un enseignement sur objectifs spécifiques en mettant l'accent sur le fait que le *curriculum* est celui qui *désigne l'ordonnancement, la mise en séquence d'un syllabus fonctionnel-notionnel.*

Il est intéressant de signaler ici que sous les effets du débat qui bat son plein, certains auteurs comme HOLEC insatisfait d'un *curriculum institutionnel* prescrit et mettant l'accent sur l'apprentissage autodirigé, recommande de recourir simplement en ce qui le concerne à la

[132] Op. cit., pp. 17-18

notion de *cursus* et Porquier de son côté, en centrant sa réflexion sur le parcours effectif de l'apprenant à long terme, propose dans un cadre d'ensemble l'appellation *« topochronologie »* qui résultera selon Daniel COSTE (1995, p. 72) au terme de *trajectoire.*

Pour clore sa réflexion, Daniel COSTE insiste sur le fait que l'enjeu majeur aujourd'hui est donc

> *« celui du mode d'intégration curriculaire de l'éducation langagière dans son ensemble à l'intérieur d'un projet éducatif finalisé proposant aux apprenants le parcours d'expériences d'apprentissage qu'ils sont en droit d'attendre de l'école »*[133].

L'enjeu dont parle Daniel COSTE ici frôle, à notre sens, l'idée soutenue par Jean-Pierre CUQ[134]qui pense dans son article *« curriculum caché et curriculum explicite »* en parlant du contexte de Mayotte que l'établissement d'un curriculum explicite était une réponse globale tentant de dépasser la situation de conflit au profit d'un modus vivendi performant entre les exigences académiques et les exigences culturelles.

Il convient de signaler ici en ce qui nous concerne que notre travail de recherche s'inscrit exactement dans cette logique de contextualisation où nous cherchons non seulement à traiter des éléments qui relèvent des documents authentiques à visée professionnelle liés aux filières des apprenants mais aussi à créer par le biais d'un parcours d'expériences d'apprentissage tant linguistique que culturel, un curriculum caché qui pourrait aboutir à un curriculum explicite du côté de l'institution.

3.1.2. Le curriculum selon Pierre MARTINEZ

En cherchant à poser le cadre de l'action curriculaire dans l'enseignement/apprentissage des langues et cultures, Pierre MARTINEZ[135]reconnait que ce dernier renferme non seulement des indéniables fonctions facilitantes pour le praticien des langues mais aussi des limites. C'est dans cette optique comme l'auteur précédent qu'il va essayer de retracer les conditions dans

[133] Op. cit. p. 21
[134] CUQ Jean-Pierre, 2002, « Du curriculum caché au curriculum explicite » in *Le français langue seconde Apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve & Larose, p. 71
[135] MARTINEZ Pierre., janvier 2011, « Curriculum et finalités d'un enseignement/apprentissage en langues et cultures : pour une historicisation des approches » in *Le Français dans le monde n° 49*, pp. 23-35

lesquelles s'est construit le concept curriculum et ce qu'il est devenu aujourd'hui en s'appuyant sur des exemples concrets comme ceux de la Tunisie, de l'Ethiopie, d'Asie du Sud-est et d'Haïti.

Considérant le CECRL *(Cadre Européen Commun de Référence pour les langues)* comme étant un paradigme jugé aujourd'hui incontournable par beaucoup vis-à-vis de son approche technique, l'auteur circonscrit sa réflexion différemment et qui a donné lieu à des conclusions d'un ordre aussi différent en précisant que sa recherche s'interrogeait essentiellement sur l'idéologisation du curriculum du point de vue de son inscription dans une histoire qui est celle d'une conception de la mondialisation marquée par : *« la transférabilité, l'adaptabilité forcée, la rentabilité des formations. »*[136]

Ces considérations l'amènent à dire que :

> *« […] le développement actuel d'un outil didactique tel que le curriculum est, à l'instar de ce qu'a pu être l'apparition des TICE, à considérer comme non neutre par nature, mais comme chargé de toutes les potentialités. Il faut continuer à « décliner les implicites », comme le disait Louis Porcher. »*[137]

Et comme cela ne suffit pas, l'auteur va plus loin jusqu'à croire qu'au-delà de la technique, les travaux sur le curriculum en appellent aussi à un surcroît de conscience critique.

Si nous avons bien compris, l'auteur nous amène, ici, dans une dimension épistémologique qui exige un minimum d'esprit critique quelles que soient les situations. Même pour celles qui paraissent évidentes, il nous conseille de ne pas tomber dans les pièges de la généralisation. L'idée de la contextualisation à laquelle nous avons fait référence ci-haut est en tout cas celle qui prévaut à nouveau.

S'agissant de la contextualisation, il va falloir répondre à deux questions : l'une est celle que nous nous sommes posé initialement qui consiste à savoir si le CECRL est transférable ou adaptable à notre contexte et l'autre celle de savoir s'il faut concevoir un curriculum, quel type

[136] Ibid, p. 23
[137] Ibid, p. 23

de curriculum qu'il nous faut pour qu'il y ait plus de rentabilité en termes de formation pour notre public.

Avant de penser à d'autres solutions nous avons premièrement voulu savoir s'il y avait sur le terrain un référentiel ou un programme pour les langues et plus particulièrement en français. La réponse que nous avons recueillie moyennant l'entretien que nous avons eu avec les responsables pédagogiques était bien évidemment NON.

Il convient en effet de signaler que le manque de référentiel ou de curriculum institutionnel pour les langues sur le terrain constitue un véritable problème et pour répondre à nos deux préoccupations nous avons deux choix : celui d'opter sur la transférabilité ou l'adaptabilité du CECRL ou d'un autre référentiel quel qu'il soit, ou comme l'a dit Daniel COSTE, celui de concevoir un curriculum en partant d'un projet éducatif finalisé ou accompli effectivement par les apprenants en leur proposant un parcours d'expériences d'apprentissage en français langue professionnelle basé sur les spécificités de leurs filières de formation.

Désormais, ce dernier est celui que nous avons retenu dans ce travail de recherche et qui, finalement, justifie même le titre de ce travail : *« Concevoir un programme de Français sur Objectifs Spécifiques. Difficultés théorique et pratique : cas de la faculté d'économie de l'Université Agostinho Neto en Angola. »*

Il ne s'agit pas ici de la didactique de convergence ni de la pédagogie intégrée bien entendu mais plutôt d'un enseignement/apprentissage du français ciblant plusieurs disciplines afin d'en tirer des profits tant linguistiques que culturels en passant, comme le précise Pierre MARTINEZ, par un *« curriculum caché, non académique et non mesurable. »*[138] Celui qui, toujours selon lui, grâce aux apports des sciences de l'éducation et de l'ingénierie de formation, a été développé par ROEGIERS (1997), SPRINGER (1996) et LE BOTERF (1998) qui se sont fondés essentiellement sur deux axes : celui de la compréhension de l'action de formation et celui de la mise en œuvre de plans de construction et d'évaluation de compétences.

Ces considérations sur la conception des curriculums qui consistent à sélectionner des tâches d'apprentissage et des activités permettent de faire méthodologiquement plusieurs

[138] Op. cit. p. 25

entrées parmi lesquelles : *« entrée par contenu-matières, entrée par des objectifs pédagogiques, entrée par compétences. »*[139] Différemment de celles qui sont prises en compte sur la conception des syllabus qui consistent à sélectionner et à graduer les contenus. La première entrée (entrée par contenu-matières) est celle qui a été prise en compte dans ce travail de recherche.

Précisons à nouveau que la réalisation du *« curriculum projet »* dont il est question dans ce travail de recherche qui passe bien évidemment par un parcours éducationnel des apprenants constitue une base, voire un point de départ en vue d'un *« curriculum explicite ou institutionnel. »* Ce qui constituerait, d'ailleurs, une réponse à l'un des besoins réels de l'institution qui cherche présentement à se doter d'un programme (curriculum explicite) pour l'enseignement/apprentissage du français.

En guise de conclusion, il importe de dire par rapport à la réflexion de l'auteur et par rapport à notre prise de position que le curriculum étant une construction sociale est voué à faire référence *« au contexte local de mise en œuvre et à des besoins repérés dans un environnement institutionnel qui lui impose son cadre normatif […] »*[140]

C'est dans cette logique de contextualisation que nous avons circonscrit notre recherche en traitant des situations dont nous reconnaissons la complexité en se donnant comme tâche majeure l'adéquation des outils utilisés du point de vue de leur pertinence disciplinaire mais aussi de la détermination que nous avons eue de vouloir mettre en place un dispositif facilitant l'enseignement/apprentissage du français langue professionnel sans se cantonner dans une approche référentielle unique. De ce fait, nous nous alignons à la réflexion de Pierre MARTINEZ qui pense que la seule façon de travailler dans le domaine de la contextualisation comme dans celui du curriculum, c'est de procéder à *« une approche multi-référentielle, un élargissement des observables, une systémique des acteurs et des facteurs. »*[141]

[139] Op. cit. p. 27
[140] Op. cit. p. 33 [formule de ROEGIERS citée par Pierre MARTINEZ]
[141] Op. cit. p. 34

3.1.3. Le curriculum selon Xavier ROEGIERS

S'agissant de se lancer dans l'élaboration d'un nouveau curriculum, Xavier ROEGIERS[142] constate qu'il s'agit là d'une lourde tâche dont les enjeux sont déterminants pour l'avenir de n'importe quel système éducatif. Souvent, bousculés par des effets de mode, les acteurs prennent *« des directions dictées par certains pouvoirs supranationaux ou bailleurs de fonds »* et s'engagent parfois *« tête baissée dans des réformes de curriculum avant d'en avoir mesuré tous les enjeux »*

Face à cette attitude, deux niveaux de décisions interagissent harmonieusement à savoir : *« des décisions de nature politique (la politique éducative) et des décisions de nature technique (la gestion de l'éducation) »* qui s'articulent essentiellement sur la production et l'exécution des démarches techniques fondées sur des orientations politiques. L'auteur considère aberrant cette façon de procéder car pour lui, ce serait *« construire une maison au « coup par coup », sans disposer de plan d'architecte ».* Toutefois, il précise que le choix d'une approche curriculaire se situe exactement à l'interface de ces deux niveaux.

Une interface qui constitue l'ossature pédagogique d'un système éducatif et qui conditionne la façon dont sont rédigés *« les programmes d'études, les pratiques de classe, l'évaluation des acquis des élèves, la formation des enseignants et la conception des manuels scolaires. »*

L'auteur se pose énormément de questions sur le choix du curriculum. Il se demande s'il faut choisir un curriculum élaboré selon les principes de la pédagogie par objectifs ou le choisir en s'orientant vers un curriculum en termes de compétences. Et si c'est par compétences, lesquelles ? Un curriculum articulé autour de compétences transversales ou autour de compétences orientées vers l'action ? Il conclut qu'il est impossible de traiter ces questions sans qu'il ne soit mis en place *« un cadre de réflexion relatif aux principes directeurs qui guident le choix d'une approche curriculaire. »*

Au-delà de cette conclusion, l'auteur va plus loin face aux entrées en fonction desquelles se fait le choix d'une approche curriculaire. Pour lui, quelle que soit l'entrée que l'on choisit

[142] ROEGIERS Xavier., janvier 2011, « Combiner le complexe et le concret : le nouveau défi des curricula de l'enseignement » in *Le Français dans le monde n° 49,* pp. 36-48

pour élaborer un curriculum, que ce soit par contenus, par objectifs, par attitudes ou par compétences, ce que nécessite le curriculum d'aujourd'hui, c'est :

> *« […] de travailler sur des énoncés qui expriment l'activité de l'élève sur un contenu (ou sur des contenus) : « Dégager la structure d'une phrase », « Comparer la structure de deux phrases », « Reconnaitre le verbe dans une phrase », « Produire une phrase », « Être actif », […] »*[143]

Parmi plusieurs principes directeurs qui guident le choix d'une approche curriculaire, il en dégage six sur lesquels on peut fonder un curriculum et qu'il considère comme étant des dimensions à prendre en compte dont les enjeux sont multiples.

Il s'agit donc de :

> *« Fonder un curriculum sur un profil de sortie de l'élève […]*
> *Répondre à des problèmes qui se posent au système éducatif […]*
> *S'appuyer sur l'existant […]*
> *S'inscrire dans un projet à plusieurs facettes […]*
> *Articuler le curriculum autour d'énoncés qui font sens […]*
> *Formuler des énoncés évaluables […] »*[144]

Nous pouvons remarquer à travers tous ces aspects soulevés et bien approfondis que la réflexion de l'auteur va au-delà de notre cadre en se situant dans un cadre beaucoup plus ample, voire global qui est celui des réformes curriculaires dans des systèmes éducatifs à l'échelle d'une nation. Toutefois, en se situant sur ce que nous pouvons appeler un macro-plan, l'auteur est censé soulever bien évidemment des situations qui nous concernent en micro-plan, celles qui consistent par exemple, comme il l'a bien dit à *« donner aux enseignants des documents d'accompagnement qui peuvent pallier provisoirement l'inadéquation des manuels scolaires. »*[145]

Par rapport à cette pensée, nous savons que dans notre contexte, la Faculté d'Economie (FE), l'anglais et le français ont été introduits dans le cadre de la réforme curriculaire depuis

[143] Op. cit. p. 37
[144] Ibid. pp. 37-40
[145] Ibid. p. 39

2004. Ce qui veut tout simplement dire qu'avant 2004, les langues étrangères n'y étaient pas enseignées. D'où, nous ne pouvons même pas parler au niveau interne du contexte qui est le nôtre de l'existant en langue française sur lequel s'appuyer qui mérite d'être amélioré sinon de s'attarder plus tard sur le profil d'entrée de nos apprenants en langues étrangères. Or, pour connaître ce profil, il va falloir, dans la partie « contexte de la recherche », consacrer quelques lignes à l'étude du parcours en langues étrangères de ces derniers. Ce qui nous permettra de situer non seulement leurs acquis en français mais aussi de les faire évoluer.

De ce fait, il nous revient à affirmer que nous travaillons dans un cadre où tout est à bâtir vu qu'on ne peut parler ni d'un programme ou d'un curriculum, ni d'un manuel scolaire, etc. Nous nous permettons alors de faire le point à propos de ce que nous avons fait avec nos moyens de bord à l'époque en tant qu'enseignant en poste au moment du constat par rapport à ce que nous faisons maintenant.

- Au moment du constat en 2004, nous ne pouvions pas croiser les bras en attendant que la réponse tombe du ciel. Nous étions devant un fait accompli, c'était donc décidé que l'anglais et le français soient enseignés dans le cadre de la réforme curriculaire de la FE. Quatre (4) enseignants recrutés pour enseigner ces deux langues étrangères dont deux (2) dans chacune de discipline. Dépourvus de programme et de manuel scolaire, nous avons pris l'initiative à titre individuel et de façon isolée de faire une compilation qui était basée essentiellement sur une combinaison du « français général, du commerce et des affaires. »[146] Il convient de signaler que depuis 2004 jusqu'à aujourd'hui, cela n'a pas changé et vous pouvez remarquer techniquement combien sont grandes les implications qui vont avec. De ce fait, nous partageons partiellement l'idée soutenue par Xavier ROEGIERS sur le manque de révision d'un curriculum ou d'un manuel scolaire qui devait d'une manière globale apporter des réponses appropriées aux réformes éducatives. Le problème le plus latent est celui du vieillissement des manuels scolaires qu'à notre niveau est relié à l'âge de la compilation qui dure déjà sept (7) ans alors que l'idée initiale était à peine de combler le manque de matériels didactiques adéquats comme le manuel scolaire, le curriculum proprement dit, etc.

[146] Les notions générales provenaient des méthodes de FLE comme *« Espaces »* et autres, et celles du français du commerce et des affaires des condensées d'exercices comme *« Commerce/Affaires, Entrainez-vous »* de Gisèle POU et de Michèle SANCHEZ, 1993, Paris, Clé International.

- Aujourd'hui, nous pensons qu'il est temps de faire différemment. Nous reconnaissons que ce travail de recherche n'a pas pour vocation immédiate la conception d'un curriculum institutionnel. Toutefois, rien n'empêche que ses contributions au niveau de notre discipline dont la vocation principale est de faire progresser la problématique du FOS soient prises en compte dans une quelconque future production (curriculum institutionnel, manuel de langue contextualisé, …) à l'échelle de l'institution ou autre. Pour ce faire, vu les besoins réels de notre terrain tant en matières de matériaux didactiques qu'en formation des enseignants, nous avons pensé, dans le cadre de notre recherche, concilier deux champs : didactique et méthodologique. C'est-à-dire, confronter ces deux pôles en deux volets : la conception des matériaux didactiques en français relatifs aux filières de formation des apprenants (des fiches pédagogiques au cas par cas prêtes à être utilisées en classe) et ensuite les faire appliquer. Le premier axe est celui qui relève du domaine de la prévision et le deuxième, celui qui met l'accent sur la vie réelle de classe. Vu la difficulté qu'il y a sur terrain à trouver des manuels de français à visée professionnelle, vu la monotonie, voire la routine que peut créer l'utilisation des manuels même s'ils existaient, nous avons pensé qu'il était avantageux dans le cadre de ce travail de traiter des documents authentiques à visée professionnelle afin de faciliter non seulement le transfert de ces savoir-faire aux enseignants mais également d'accorder à ces derniers une certaine autonomie sur le choix des documents sans pourtant vouloir mettre en cause l'efficacité des méthodes et méthodologies qui constitue selon Jean-Claude BEACCO[147] *une entreprise très malaisée*.

3.2. Conclusion

Pour mettre en place un programme, ce qui compte pour Jean-Charles POCHARD[148], c'est *« ce que fait l'étudiant, ce qu'il apprend, et non pas ce que fait l'enseignant »*. Une approche rationnelle fondée sur sept (7) principes relatifs au diagnostic des besoins à savoir :

- *la formulation des objectifs ;*
- *la sélection du contenu ;*
- *l'organisation du contenu ;*
- *la sélection des expériences d'apprentissage ;*

[147] BEACCO Jean-Claude, 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues,* Paris, Didier, p. 38
[148] POCHARD Jean-Charles., janvier 2011, « Pratiques curriculaires associées à l'action linguistique française hors de la France » in *Le Français dans le monde n° 49,* p. 50

- *l'organisation des expériences d'apprentissage ;*
- *la détermination de ce qu'il faut évaluer et comment le faire*.

Cette approche vient donc de valider notre positionnement par rapport aux divers points de vue que certains auteurs donnent au sujet du concept « programme » ou « curriculum » et qui, par rapport à notre travail de recherche, signifie : *bâtir un projet éducatif finalisé ou accompli effectivement par les apprenants en leur proposant un parcours d'expériences d'apprentissage en français langue professionnelle basé sur les spécificités de leurs filières de formation*.

Considération qui lui confère une double implication du point de vue de sa place, voire de sa légitimation sur notre terrain tant en micro-plan (curriculum projet) comme en macro-plan (curriculum institutionnel.)

Nous allons nous attarder dans les pages qui suivent à la deuxième partie de ce travail de recherche qui consiste essentiellement à présenter le contexte dans lequel nous avons réalisé notre recherche. Elle comprend trois chapitres à savoir : le contexte sociopolitique et linguistique d'Angola, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères au secondaire et à l'enseignement supérieur et l'identification des besoins réels des apprenants en FLE et des compétences (profil de formation) des enseignants de français à l'enseignement supérieur.

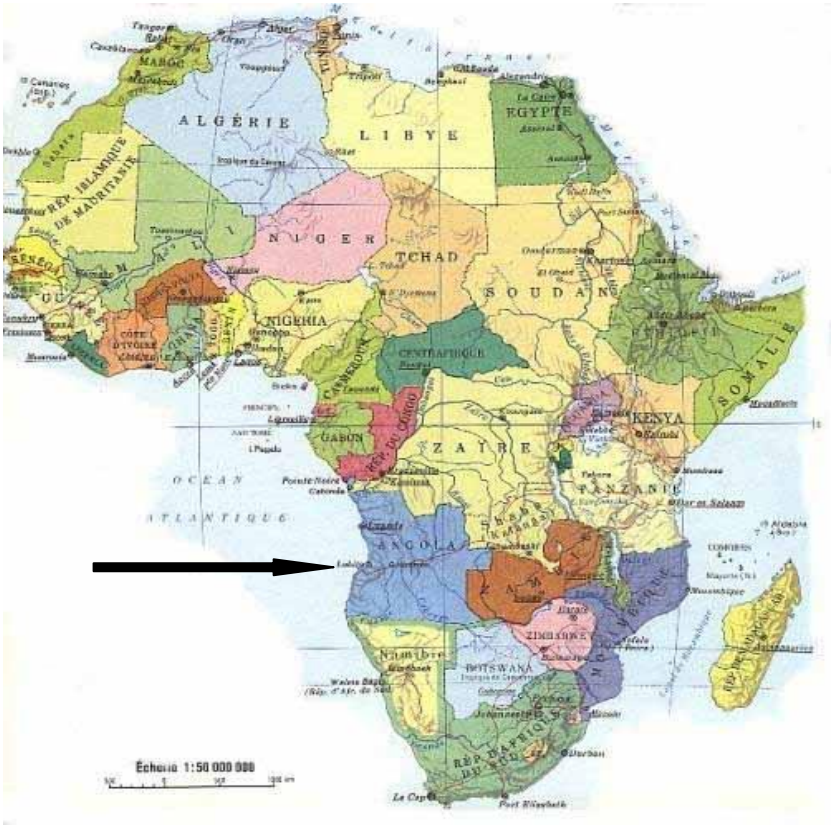
DEUXIEME PARTIE

PRESENTATION DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Chapitre IV. Le contexte sociopolitique et linguistique d'Angola

4.1. L'Angola et ses frontières linguistiques

L'Angola, vaste pays lusophone d'une superficie totale de 1 246 700 kilomètres carrés[149] et d'une population estimée jusqu'en 2000 de 11 959 000 habitants, est en contact direct et exclusif avec deux principaux blocs linguistiques de l'Afrique subsaharienne qui sont les espaces francophone et anglophone. Elle communique avec le premier par ses frontières nord et nord-est (l'actuelle République Démocratique du Congo (l'ex-Zaïre) et la République du Congo), avec le second par ses frontières est et sud (la Zambie et la Namibie), comme l'illustre la carte géographique[150] ci-dessous :



Jusqu'en 2002, 10% de la population angolaise était considérée francophone, et avec le retour des réfugiés installés en pays francophone, cette proportion ne fait que s'accroître. Signalons que nombreux de ceux qui utilisent la langue française en Angola sont des cadres et voire des décideurs.

[149] http://gazetteer.de/wg.php?x (2010)
[150] www.senegal-online.com/media/cartes/afrique.jpg (2010)

4.2. Les ethnies et les langues internes de l'Angola

Il nous paraît important de parler des langues communément appelées « langues nationales » pour se différencier du portugais langue officielle et de scolarité. Après 28 ans de guerre civile ayant succédé à une longue guerre d'indépendance, on peut imaginer dans quelle condition se trouve le patrimoine linguistique angolais, car la guerre n'a pas seulement détruit les infrastructures.

Les conséquences en matière des langues locales sont énormes, de sorte qu'aujourd'hui, pour y faire face, les autorités conjuguent leurs efforts et manifestent leur intérêt de pouvoir intégrer les langues nationales dans le système éducatif actuel.

Etant donné le nombre de langues nationales, la situation n'est pas aussi simple qu'on peut l'imaginer, car autour de cette problématique, il se pose énormément de questions sur l'apprentissage de ces langues :

- Sensibilisation ou formation de véritables locuteurs de ces langues ?
- Option ou imposition ?
- Analyse linguistique, pour ceux qui en parlent déjà ?
- Quelles langues faut-il prioriser, toutes ou certaines et pourquoi ?
- Dispose-t-on des enseignants pour assurer ces cours ?

Voilà quelques questions parmi tant d'autres auxquelles les spécialistes en la matière doivent réfléchir. Comme, dans ce travail, il ne s'agit pas de porter des réflexions profondes sur ce thème, nous passons immédiatement à la présentation de ces langues.

4.2.1. Les ethnies sur le territoire angolais

Pour une meilleure compréhension de la situation linguistique interne de l'Angola, il va falloir commencer par ses diverses ethnies :

*« Les **Ovimbundus** (37% de la population) dans le Centre et le Sud ; les **Kimbundus** (24% de la population) dans le Nord et le Centre ; les **Bakongos** (13,2% de la population) dans le Nord-Ouest ; les **Lunda-Tchiokwés** (5,4%) dans l'Est. On peut*

ajouter également les ***Nyaneka-Humbé*** *(5,4%), les* ***Luimbi*** *5,4%) et les* ***Ambo*** *(2,4%) »*[151].

Ces ethnies se regroupent autour de 4 grandes agglomérations des peuples africains telles que les ***Bantu***[152]**,** les ***Khoïsans,*** les ***Boshimans*** et les ***Hottentots.***

L'Angola, dont la capitale est Luanda, est divisée en 18 provinces, comme l'illustre l'actuelle carte[153] administrative ci-dessous :



Signalons que, par rapport aux langues nationales, cette carte administrative actuelle n'établit en aucun cas les limites linguistiques nettes du pays, car il y a des provinces qui sont à cheval entre deux langues nationales.

---

151 http://www.tlfq.ulval.ca/AXL/Angola.htm (23/04/2010)

152 L'orthographe correcte de ce mot est "Bantu" qui est le pluriel de "Muntu" selon les spécialistes en linguistique bantu et jamais « Bantous » ou « Muntou » comme l'écrivent certains. *Réf. Cours d'Introduction à la Linguistique Bantu par Zavoni NTONDO, 1993, ISCED-Luanda.*

153 http://gazetteer.de/wg.php?x (2010)

Jusqu'en 2000, les données démographiques des langues nationales du *Summer Institute of linguistics* de Dallas indiquait que 90% des Angolais parlaient des langues bantu comme langue maternelle.

4.2.2. Les langues nationales et le nombre de locuteurs jusqu'en 2005

Le nombre total des langues Bantu en Afrique est estimé à une quarantaine dont cinq ont le statut de langues nationales et sont parlées en Angola par environ 80% de la population, comme l'indiquent les données[154] du tableau ci-après :

	Les langues nationales	Le nombre de locuteurs
1	Le umbundu	4 000 000
2	Le kimbundu	3 000 000
3	Le kikongo	1 100 000
4	Le cokwé	500 000
5	Le nganguela	172 000
6	Le fioti	115 000 (habitants[155])

Signalons que ces langues sont encore loin d'assurer le rôle que le portugais, langue officielle du pays, assure en ce moment : celui de la communication inter-ethnique.

Ce rôle de langue véhiculaire joué, pour l'instant, par le portugais évite au sein des Angolais la peur d'être dominé par une autre ethnie, mais il s'avère important de dire que, suite à la longue période de guerres civiles qui ont succédé, comme nous l'avons dit précédemment, à celle qui a donné lieu à l'indépendance nationale, la langue portugaise ne s'est pas vraiment implantée comme elle devait l'être dans toute l'étendue du territoire, surtout dans les zones

[154] http://www.tlfq.ulval.ca/AXL/Angola.htm (Document révisé le 4/12/2005 et consulté en 2010)

[155] La source consultée ne fait pas référence à cette langue nationale qui bénéficie, pourtant, du statut de langue nationale. Cette langue est parlée à Cabinda, une province parmi les 18 provinces de l'Angola, située au nord et d'une superficie de 7 270 kilomètres carrés, et séparée du reste du territoire angolais, pour des raisons historiques, par le Congo Kinshasa. En dehors du statut dont elle bénéficie, historiquement, elle appartenait à l'espace sous juridiction du Royaume Kongo.

rurales, à tel point qu'une bonne partie de la population angolaise ne parle même pas le portugais - à l'exception de zones urbaines.

Et même dans les zones urbaines aujourd'hui, il n'est pas étonnant de trouver des Angolais de la diaspora et certains de ceux qui viennent de zones rurales dépourvus de ce moyen de communication qu'est la langue portugaise.

Nous ne pouvons pas clore cette rubrique sans pour autant dire un mot sur le *lingala.* Le lingala est une langue bantu parlée au Congo Kinshasa et au Congo Brazzaville, où elle possède un espace géographique comme les langues angolaises que nous venons de présenter.

De ce point de vue, n'ayant pas d'espace géographique sur le territoire angolais, elle ne peut en aucun cas être considérée comme langue angolaise. Elle est pourtant parlée par beaucoup d'Angolais qui ont vécu dans ces deux pays.

Cette langue n'est pas enseignée dans des écoles comme le français et l'anglais qui ont le statut de langues étrangères, mais elle possède autant d'espace d'antenne à la radio que ces dernières.

Cette considération confère à cette langue, bien qu'elle ne soit pas enseignée, le statut d'une langue étrangère comme le français et l'anglais, si nous considérons la définition de langue étrangère, donnée par Jean-Pierre CUQ : *« Toute langue non maternelle est une langue étrangère.»*[156] La seule différence par rapport aux autres est que celle-ci est une langue africaine.

Chapitre V. L'enseignement/apprentissage des LE au secondaire et au supérieur

L'Angola est devenu indépendant le onzième jour du onzième mois de l'année 1975. Ce travail se réserve de ne présenter l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Angola qu'à partir de cette date, car, avant cette date, nous disposons de peu d'éléments sur l'enseignement/apprentissage de ces langues.

[156] CUQ J.-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde,* p. 150

Plusieurs raisons sont à la base de ce manque d'éléments, dont la prise de pouvoir par les nouvelles autorités angolaises qui avaient préféré partir sur de nouvelles bases, autres que celles du colonisateur. Cette politique de vouloir créer un nouvel homme, une nouvelle nation, libre et maître de son avenir n'était possible qu'en modifiant complètement toute la configuration du système de l'éducation. Les deux langues étrangères, le français et l'anglais, qui sont enseignées à l'école, n'avaient pas échappé à cette règle.

5.1. Les systèmes éducatifs angolais et les langues étrangères

En ce moment, deux systèmes éducatifs cohabitent en Angola : certaines écoles fonctionnent avec l'ancien système et d'autres avec le nouveau. La reforme éducative en cours laisse ces deux systèmes évoluer ensemble pour tester l'efficacité du nouveau et, une fois approuvé, ce dernier remplacera l'ancien.

Certaines écoles privées commencent à enseigner (à faire une sensibilisation) des langues étrangères à partir des 1er et 2ème niveaux de l'enseignement de base, alors que l'école publique commence à partir du 3ème niveau de l'enseignement de base selon l'ancien système éducatif, et à partir du 1er cycle de l'enseignement secondaire selon le nouveau système qui est en train de se mettre en place.

Pour une meilleure compréhension, ci-dessous les tableaux récapitulatifs de ces deux systèmes éducatifs en comparaison avec celui du système éducatif français.

Âge minim.	**L'ancien système éducatif angolais de 1978 à 2004**
	ENSEIGNEMENT DE BASE
0-5 ans	**École maternelle et crèche**[157]
6	***Premier niveau**
9 ans	*1ère classe ; 2ème classe* *3ème classe ; 4ème classe*
10 11 ans	***Deuxième niveau**
	5ème classe ; 6ème classe
12	***Troisième niveau**

[157] L'école maternelle n'est pas obligatoire et elle n'est pas assurée par le Ministère de l'Education en Angola

13 ans	*7ème classe ; 8ème classe*	
14	**ENSEIGNEMENT MOYEN**	
	Instituts Moyens Spécialisé/Professionnel	**Instituts Pré-Universitaires**
17-18 ans	*9ème classe ; 10ème classe* *11ème classe ; 12ème classe*	*1ère classe ; 2ème classe* *3ème classe*
indéfini	*13ème classe (cours du soir)*	*4ème classe*
indéfini	**ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (Instituts Supérieurs ou Facultés)**	

Âge minim.	**Le nouveau système éducatif angolais depuis 2004**
	ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
0-5 ans	**École maternelle et crèche**[158]
6	***École primaire**
11 ans	*1ère classe ; 2ème classe* *3ème classe ; 4ème classe* *5ème classe ; 6ème classe*
12	**ENSEIGNEMENT SECONDAIRE**
	1ère cycle : Orientation professionnelle basique / enseignement général (différentes filières à suivre)
14 ans	*7ème classe ; 8ème classe ; 9ème classe*
15	**2ème cycle : Formation moyenne normale, technique / enseignement général (différentes filières à suivre)**
17-18 ans	*10ème classe ; 11ème classe ; 12ème classe*
indéfini	*13ème classe (cours du soir)*
indéfini	**ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (Instituts Supérieurs ou Facultés)**

Par rapport au système éducatif français	
***L'école maternelle ou crèche (0-5 ans)**	Pareille pour les deux pays
***L'école primaire en 4 ans (6-9 ans)**	Comparable au premier niveau de l'ancien système éducatif angolais

[158] Idem

***Le collège en 4 ans (10-13 ans)**	Comparable au deuxième et au troisième niveau de l'ancien système éducatif angolais
***Le lycée en 4 ans (14-17 ans)**	Comparable à l'enseignement moyen dans l'ancien système éducatif angolais (absence de cours du soir dans le système éducatif français)

5.2. L'enseignement du français langue étrangère de 1975 à 1993

L'Angola est l'un des pays qui n'a pas connu ne fût-ce qu'un moment de paix après son indépendance en 1975. Quelques heures avant l'indépendance, le pays entre dans une guerre civile. Cette situation va entraîner d'énormes difficultés sur tous les plans.

Ainsi, on constate, par exemple, que l'organigramme de l'ancien système éducatif auquel nous venons de faire référence n'est entré en vigueur qu'en 1978 selon le décret loi 40/80 du 14 mai[159]. Ce qui revient à dire que le Ministère de l'Education Nationale ne s'est véritablement doté d'un instrument légal d'organisation que trois ans après l'indépendance.

Cet aspect démontre clairement les difficultés auxquelles, dès le départ, le pays s'est vu confronté. Il est évident que les langues étrangères ne pouvaient, en aucun cas, faire l'exception.

5.2.1. Le français langue étrangère face aux ressources humaines

S'agissant des ressources humaines en français langue étrangère, dans un premier temps, les nationaux qui parlent cette langue étrangère vont être invités à assurer ces cours.

Dans sa majorité, ce sont des co-citoyens qui ont vécu dans des pays voisins où cette langue étrangère est parlée. Certains ont une formation pédagogique et d'autres non. Mais, aucun d'entre eux n'a une formation en didactique du français langue étrangère, car cette filière ne figure pas dans l'enseignement des pays d'où ils viennent.

[159] Grille récapitulative des systèmes éducatifs angolais (Ministère de l'Education)

Et comme la demande est grande, par le biais de la coopération entre états, la main va se tendre vers les pays d'expression française, plus particulièrement le Vietnam et le Congo Brazzaville, afin d'aider le pays devenu récemment indépendant dans ce domaine. Mais la question de la formation de ces enseignants reste la même, aucun d'entre eux n'a une formation en didactique du français langue étrangère car cette filière n'existe pas non plus dans leurs pays. Il faut se dire que cette situation va perdurer ainsi jusqu'en 1993, année marquée par la mise en place du premier projet français appelé PAEFA (Projet d'Appui à l'Enseignement du Français en Angola).

Signalons que, quelques années avant la mise en place de ce projet, de façon un peu embryonnaire, la réflexion sur « comment enseigner le FLE » avait déjà commencé, surtout dans les Instituts moyens normaux d'éducation (IMNE) et dans les Instituts Supérieurs des Sciences de l'Education (ISCED), ainsi qu'à l'Institut National pour la Recherche et le Développement en Education (INIDE), avec la présence des assistants techniques français dans ces Institutions affectés par la Coopération Française.

5.2.2. Le français langue étrangère face aux supports utilisés

Avant 1993, la nécessité d'utiliser un support concret s'impose et un manuel de français en deux volumes va être conçu pour répondre à cette nécessité : *Mon premier et Mon deuxième livre de français.*

Plusieurs orientations tant méthodologiques que politiques vont être suivies pour la conception de ces deux volumes :

- L'utilisation d'une méthodologie traditionnelle : non seulement l'enseignement se fait de façon directe, mais il donne l'impression qu'une autre discipline est enseignée en français.

- La sensibilisation de la jeunesse angolaise à l'idéologie politique et culturelle d'une nouvelle nation indépendante. Il était donc question de rassembler des extraits de textes d'écrivains révolutionnaires angolais et étrangers - surtout d'Afrique francophone, comme l'illustre l'extrait ci-dessous :

« Les pionniers angolais connaissent les principes de la solidarité et de l'internationalisme, savent pourquoi ils luttent contre le néocolonialisme et l'impérialisme, car, s'ils ne luttent pas, ils seront toujours des gamins sans écoles, sans hôpitaux, aux gros ventres sous-alimentés, vivant dans des conditions misérables qui ne leur permettront jamais un sain développement.

Les pionniers angolais, les yeux tournés sur l'avenir, sont prêts à tous les sacrifices pour défendre la liberté de leur peuple.

Les pionniers angolais marchent en avant pour la construction de l'Homme Nouveau et de la société juste sans exploitation de l'homme par l'homme.

Ils sont les continuateurs de la Révolution. »[160]

5.3. L'enseignement du français langue étrangère après 1993

C'est à partir de l'année 1993 que l'enseignement du français langue étrangère va subir un réel changement dans plusieurs établissements scolaires, car, en cette année, par le biais des accords de coopération bilatérale entre le Ministère de l'Education Nationale et la Coopération Française, on assiste à la mise en place du Projet d'Appui à l'Enseignement du Français en Angola (PAEFA).

5.3.1. La contribution du PAEFA à l'enseignement du FLE

Ce projet va essentiellement assurer d'une part, la coordination des assistants techniques français éparpillés un peu partout dans les Institutions auxquelles nous venons de faire référence, en les dotant des conditions de travail[161]telles que des locaux bien équipés pour des réunions, des bibliothèques bien équipées, … et d'autre part, pour qu'il y ait un enseignement de qualité, il va également assurer l'organisation des stages de formation didactique pour les enseignants sur l'utilisation des méthodes de français distribuées dans presque toutes les écoles.

Excepté la distribution des méthodes de français, des bibliothèques vont aussi être équipées d'autres ouvrages pour la consultation bibliographique.

[160] *Textes de français, 8è classe*, s/date.
[161] Rapport d'activité, juin 1999 – mai 2000, pp. 1-10

En raison de la guerre civile qui bat son plein à cette période dans le pays, ces actions sont plus limitées dans la capitale que dans des provinces ; mais en novembre 1994, le pays entre enfin dans une phase de paix initiée par les accords de Lusaka. Une très forte volonté d'ouverture sur l'extérieur, et plus spécifiquement sur le monde francophone, est exprimée par les autorités angolaises.

Du coup, une grande et meilleure diffusion de la langue française s'avère souhaitable afin d'accéder sans ambiguïté aux formations et à l'information.

5.3.2. La contribution du PAAFA en éducation et dans d'autres secteurs

Profitant de ce contexte favorable, un autre projet va se mettre en place en 1996/97. C'est le *Projet d'Appui aux Actions de Formation en Angola (PAAFA).*

Ce dernier, différemment du précédent, se propose comme objectif de développer quantitativement et qualitativement l'apprentissage et la maîtrise de la langue française dans le système scolaire et hors du système éducatif et de permettre, ainsi, aux cadres actuels et futurs de l'Angola avec un accent particulier pour le monde des médias, un meilleur accès à l'information et aux formations en langue française. Trois ministères sont les parties prenantes de ce projet : Education, Culture et Communication sociale.

Ce projet va, en effet, se développer sur trois composantes :

- Appui à l'enseignement du français dans le système éducatif

En dépit des difficultés liées à la reprise de la guerre et qui n'ont pas permis la mise en place au complet de cette composante avant 1995 par l'équipe d'assistance technique, le bilan est quand même jugé positif, car 224 enseignants des cycles de base et moyen de toutes les provinces ont pu bénéficier de stages de formation aux méthodes d'enseignement, une vingtaine d'étudiants professeurs des instituts supérieurs des sciences de l'éducation ont été formés et envoyés en stage en France (Montpellier – Grenoble), et un recensement de la population scolaire et des enseignants de français en poste est terminé. Ce qui va permettre d'avoir des données fiables pour les futures actions de formation.

A la date du 26 février 1996, dans plusieurs établissements, les méthodes de français langue étrangère ont été distribuées, dont 10 876 *Contacts 1* sur les 16 000 méthodes disponibles, à la suite de stages de formation organisés pour l'utilisation de celle-ci, 2 400 *Contacts 2* se trouvent en province, prêts à être distribués, sur les 3 000 méthodes disponibles. Il faut rappeler que les méthodes *Sans Frontières 1 et 2* ont déjà été distribuées l'année précédente dans deux instituts moyens nationaux de spécialité de français et qu'une distribution de ces méthodes est en cours pour les instituts professionnels, tant à Luanda, la capitale qu'en provinces, sous réserve des stocks car *Sans Frontières* n'est plus édité.

- Appui à l'enseignement et à la diffusion du français hors du système éducatif (environnement francophone)

Cette deuxième composante consiste à développer l'environnement francophone dans le pays en soutenant les actions des Alliances Françaises et celles de l'Association des Enseignants de Français en Angola (AEFA). Les actions des Alliances Françaises sont en pleine expansion, tant sur le plan des activités d'enseignement avec 1 500 apprenants inscrits par trimestre qu'à celui de l'action culturelle avec de nombreux spectacles et la mise en place d'échanges culturels franco-angolais. Cinq membres de l'AEFA ont participé au congrès mondial de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) en juillet 2000, et, en septembre de cette même année, l'association édite 1200 exemplaires de son journal « Liaison ».

L'Alliance Française va concentrer ses efforts vers l'intérieur du pays où sont créées d'autres Alliances Françaises à la demande des gouverneurs de province. L'accent est mis sur l'enseignement du français aux adultes engagés dans la vie professionnelle et la création des espaces documentaires. On assiste en effet à l'ouverture de l'Alliance Française de Lubango depuis un an déjà, avec 250 apprenants, et celle de Benguela inaugurée officiellement le 30 avril 1996. Une formation en français pour les cadres (médecins, infirmiers et techniciens) de l'hôpital de Benguela a déjà commencé.

- Appui aux médias

Seules deux actions de formation ont été réalisées avec l'appui de RFI en faveur de la Radio Nationale d'Angola et deux bourses ont été attribuées à des journalistes. Dans le cadre du projet PAAFA, aucune action en profondeur n'avait vraiment été menée.

5.3.3. La contribution du PAFEFA à l'enseignement du FLE

En 2000, un autre projet va voir le jour, c'est le *Projet d'Appui à la Formation des Enseignants de Français en Angola (PAFEFA).* Selon le témoignage verbal de la secrétaire de tous les projets, il est difficile d'établir les limites et les dates exactes de fin ou de début de chaque projet dans la mesure où, en termes de budget et d'action, ils s'entrecroisent.

Les objectifs de ce projet sont dans la continuité de ceux de la composante 1 du PAAFA, qui est « l'appui à l'enseignement du français dans le système éducatif ». Les ressources humaines et matérielles mises en œuvre, tant angolaises que françaises, sont les mêmes. Le financement octroyé au PAFEFA va, durant une certaine période, coexister avec celui du PAAFA[162].

En dépit de toutes les similitudes entre ces deux projets, ce dernier s'est différencié de l'autre par son objectif central[163] : la formation des formateurs nationaux (formation des homologues), mais aussi par son optique[164]qui est de mener ceux-ci à une autonomisation totale par le biais du tutorat, du parcours individualisé de formation sur objectifs et par un dispositif de formation-action.

Pour que ces objectifs soient atteints, treize cadres angolais ont été formés et intégrés au sein du projet, en quatre phases, afin d'assurer la pérennité des actions de formation : quatre en 1997, cinq en 1998, deux en 1999 et deux en 2001. Cette équipe a bénéficié des stages professionnalisants et des études diplômantes tant en Angola qu'en France à tel point qu'avec le démarrage du PAFEFA, il y eut un basculement dans l'approche de leur formation.

[162] Rapport d'activité juin 2000 – mai 2001, p. 1
[163] Compte-rendu de la séance du comité de pilotage et de suivi du vendredi 20 juin 2003, p. 1
[164] Rapport d'activité, *op. cit.*, p. 9

Les formations qui auparavant étaient axées sur des contenus et des savoir-faire fondamentaux et communs étaient devenues à visées individuelles, en fonction des besoins personnels de qualification et des demandes de leur Institution de rattachement, sans négliger pour autant les capacités d'interventions transversales. Pour favoriser le réinvestissement des formations suivies par ces derniers, l'assistance technique française occupait de plus en plus une position de conseil et d'accompagnement.

Les tableaux[165] ci-dessous reprennent les actions de formation, tant professionnalisantes que diplômantes, destinées aux treize homologues et à d'autres enseignants pour permettre l'émergence des cadres qualifiés :

- Grille des formations continues (stages professionnalisants)[166]

Période	Lieu	Thème	Nombre de demi-journées	Nombre de participants
06/00	**Lubango**	**Enquête effectifs**	4	2
06/00	**Lubango**	**Analyse d'unités de Contacts 2**	2	2
07/00	**Luanda**	**Contacts 1**	3	2
07/00	**Luanda**	**Techniques de l'évaluation**	2	1
07/00	**Huambo**	**Techniques de l'évaluation**	4	2
08/00	**Luanda**	**Enquête effectifs**	6	1
09/00	**Luanda**	**Sans Frontières**	6	1
09/00	**Lubango**	**Centre-ressources**	7	1
10/00	**Luanda**	**La consigne**	10	1
11/00	**Luanda**	**Evaluation de l'écrit**	3	1
11/00	**Sèvres (CIEP)**	**Evaluation**	20	7
11/00	**Luanda**	**Audiovisuel culturel**	4	1
12/00	**Luanda**	**Les mots étrangers**	5	1
12/00	**Sèvres (CIEP)**	**Français sur objectifs spécifiques**	20	7
12/00	**Luanda**	**Evaluation**	4	1
12/00	**Luanda**	**Activités ludiques**	2	1
01/01	**Luanda**	**Le langage BD**	4	1
01/01	**Luanda**	**Pratique de la langue**	10	1
01/01	**Luanda**	**Conception d'exercices**	6	1
01/01	**Luanda**	**Pratique de la langue**	10	1
02/01	**Sèvres (CIEP)**	**Conseillat pédagogique**	30	8
03/01	**Lubango**	**Pour en savoir plus**	6	2
03/01	**Luanda**	**Techniques théâtrales**	10	5
03/01	**Luanda**	**Sans Frontières**	3	2
03/01	**Luanda**	**Formation histoire**	3	1
03/01	**Luanda**	**Activités ludiques**	2	1
03/01	**Huambo**	**Enseigner sans manuel**	6	2

[165] *Idem* p. 2
[166] Formations poursuivies jusqu'en 2004 au CIEP/BELC, IMEF et Atalante innovation sur la didactique et les méthodes, le renforcement linguistique et l'enseignement précoce (cf. Rapport d'activité 2002/03, p. 4)

03/01	**Luanda**	**Pratique de la langue**	6	1
03/01	**Luanda**	**Des jeux pour apprendre**	4	4
03/01	**Benguela**	**Pour en savoir plus**	5	3
03/01	**Luanda**	**Suivi individuel**	3	3
04/01	**Luanda**	**Evaluation de l'oral**	10	6
04/01	**Luanda**	**Sans Frontières**	4	2
04/01	**Cabinda**	**Sans Frontières**	4	2
04/01	**Luanda**	**Pour en savoir plus**	4	1
04/01	**Luanda**	**Pratique de la langue**	3	1
05/01	**Lubango**	**Suivi individuel**	4	1
05/01	**Huambo**	**Pour en savoir plus**	4	3
05/01	**Luanda**	**Techniques de production écrite**	3	2
05/01	**Luanda**	**Visite de classe**	2	1
05/01	**Lubango**	**Suivi individuel**	4	1
05/01	**Lubango**	**Gestion financière**	3	2
05/01	**Luanda**	**Pour en savoir plus**	5	2
05/01	**Benguela**	**Evaluation de l'oral**	5	3
05/01	**Luanda**	**Enquête effectifs**	6	1
05/01	**Luanda**	**Pratique de l'oral**	2	1

- Grille des formations initiales (bourses diplômantes)[167]

Diplôme	**Lieu**	**Sujet**	**Résultat**[168]
DEA	Pau	La pratique de l'écrit	Soutenu en 2000
DEA	Pau	Les méthodes de FLE	Soutenu en 2000
DEA	Nantes	L'enseignement avec des objets	Soutenu en 2001
DEA	Paris	L'approche communicative	Soutenu en 2002
Doctorat	Montpellier	Les fonctions de l'image	Soutenu en 2002
DEA	Nantes	Le socioculturel dans *Contacts*	Soutenu en 2003
DEA	Nantes	Le rôle du brouillon dans l'écrit	Soutenu en 2003
DESS	Besançon	L'ingénierie éducative	Soutenance en 2003
Doctorat	Pau	Le socioculturel dans les manuels de FLE	Soutenance en 2006
Diplôme	**Lieu**	**Discipline**	**Résultat**
Doctorat	Besançon	Français langue étrangère	Soutenance en 2003
DEA	Besançon	Français langue étrangère	Soutenance en 2003
Doctorat	La Réunion	Français langue étrangère	Soutenance en 2006
DEA	Nantes	Français langue étrangère	Soutenance en 2004
Doctorat	Paris	Philosophie	Soutenance en 2006
Doctorat	Paris	Démographie	Soutenance en 2006
Doctorat	Lyon	Linguistique	Soutenance en 2006

[167] Rapports d'activité, juin 2000-mai 2001, p.3 et juin 2002-mai 2003, p. 4.
[168] Nous avons reproduit les années de soutenance telles qu'elles sont dans les tableaux d'origine, sachant que certaines soutenances ont eu lieu après, car les études s'étaient réalisées par alternance (en deux ans).

Conclusion

En guise de conclusion, il nous parait important de dire, par rapport à notre travail, que la présentation que nous venons d'effectuer sur l'enseignement/apprentissage du français au secondaire en Angola a une double signification :

- celle qui permet de voir, d'une part, le profil de formation des enseignants de français au secondaire et d'autre part,

- celle qui permet de mesurer l'impact des enseignements subis par les apprenants reçus au supérieur qui est notre terrain de recherche.

Statistiquement, on peut noter que sur 18 provinces, il n'y a que 5 provinces qui apparaissent dans la grille : Huila (Lubango), Luanda, Huambo, Cabinda et Benguela. Ce qui ne représente que 27,7 % sur l'ensemble des provinces que constitue l'Angola.

En dépit de ce pourcentage inférieur à la moyenne, nous avons pu constater que, didactiquement, les thèmes ou les sujets abordés durant ces formations tant professionnalisantes que diplomantes sont, globalement, ceux qui concernent la thématique actuelle de la DFLE. Il est, d'ailleurs, intéressant de constater que, finalement, notre sujet a fait l'objet d'une étude dans ces formations bien qu'il n'apparaisse qu'une seule fois dans les grilles.

Qu'en est-il du profil de formation des enseignants de français au supérieur en général et particulièrement de ceux des institutions dans lesquelles nous avons réalisé notre recherche ?

Nous allons nous attarder dans les lignes qui suivent à la présentation, d'une manière générale, du contexte de l'enseignement supérieur en Angola en insistant sur la place réservée à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères plus particulièrement le français.

5.4. L'enseignement supérieur avant et après l'indépendance

L'enseignement supérieur a été institutionnalisé en Angola en 1962, treize ans avant l'indépendance. Baptisé initialement du nom de « *Etudes Générales Universitaires*

d'Angola »[169] sous l'égide de l'Université du Portugal, on l'attribuera le nom de l'*Université de Luanda*[170] en 1968, six ans après sa création. Un an après l'indépendance d'Angola en 1975, l'Université de Luanda est renommée et sera appelée *Université d'Angola*[171]. Pour rendre hommage au premier président d'Angola, Monsieur Antonio Agostinho Neto, en 1985, le nom de celui-ci a été attribué jusqu'en 2007 à l'unique institution de l'enseignement public supérieur en Angola correspondant ainsi à l'appellation *Université Agostinho Neto (UAN)*[172].

Nous nous limiterons dans les lignes qui suivent à la présentation de l'UAN en insistant sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

5.4.1. L'Université Agostinho Neto et ses filières

Jusqu'en 2007, des dix-huit Provinces que constituent la République d'Angola, l'Université Agostinho Neto n'était implantée que dans dix Provinces dont sept Facultés, six Institutions supérieures des sciences de l'éducation, un Institut supérieur d'infirmerie et trois Écoles supérieures notamment,

- **Luanda :** une Faculté des sciences, de droit, d'économie, des lettres et des sciences sociales, d'ingénierie et de médecine et un institut supérieur des sciences de l'éducation et d'infirmerie ;
- **Huambo :** une Faculté des sciences agraires et un Institut des sciences de l'éducation ;
- **Benguela :** un Institut supérieur des sciences de l'éducation ;
- **Huila :** un Institut supérieur des sciences de l'éducation ;
- **Cabinda :** un Institut supérieur des sciences de l'éducation ;
- **Uíge :** un Institut supérieur des sciences de l'éducation ;
- **Lunda-norte :** une école supérieure pédagogique ;
- **Lunda-sul :** une école supérieure de science et technologie ;
- **Namibe :** une école supérieure de science et technologie ;
- **Kwanza-sul :** un pôle (antenne) universitaire.

[169] Decreto-lei 44530, de 21 de Agosto. Site da UAN, consultado em Agosto de 2011
[170] Decreto-lei 48790, de 23 de Dezembro. Idem
[171] 1976, portaria 77-A/76, de 28 de Setembro. Ibid
[172] Resolução 1/85, do CDS (DR 9-1ª Série, dos dias 24 e 28 de 01 de 1985. Ibid

Cette répartition n'a changé que depuis 2007, l'année à partir de laquelle l'UAN a cessé d'être l'unique Université publique d'Angola. Ayant été restructurée par zones universitaires (regroupement de deux ou trois Provinces ayant une appellation universitaire publique unique), aujourd'hui, l'UAN ne recouvre que deux Provinces dont Luanda et Bengo. Il est important de remarquer qu'avec cette nouvelle philosophie, Luanda est l'unique Province où cohabitent deux universités publiques complètement indépendantes : l'UAN et l'Institut supérieur des Relations Internationales (IRI).

5.4.2. Sa politique sur l'enseignement/apprentissage des LE

L'inexistence d'une orientation supérieure bien définie quant à l'enseignement des langues étrangères au niveau supérieur a laissé le choix aux dirigeants de chaque Faculté de l'UAN de décider sur le sort des langues étrangères. Ce libre arbitre a fait que, dans toutes les facultés de l'UAN, les langues étrangères ne soient pas enseignées à l'exception de la Faculté d'économie et des instituts supérieurs des sciences de l'éducation où sont formés les enseignants des langues étrangères. Comme nous l'avons précisé précédemment, l'absence de cette discipline dans la plupart des Facultés de l'UAN a fait que notre travail ne se soit réalisé que dans trois institutions supérieures dont une institution publique, la Faculté d'Economie de l'Université Agostinho Neto [FE/UAN] et deux autres institutions privées, l'Université Technique d'Angola [UTANGA] et l'Université de BELAS. Nous allons nous attarder dans les lignes qui suivent à les présenter.

5.5. La Faculté d'Economie et l'enseignement/apprentissage des LE

Située au centre ville de Luanda sur 77, Avenue 4 de Fevereiro, cette institution a vu le jour avant l'indépendance sous le décret-loi n° 456/70 du 02 octobre 1970[173]. Ce décret du

[173] Legislação da Universidade de Luanda, de 02 de outubro de 1970, Ministérios do Utramar e da Educação Nacional, Direcção-Geral do Ensino Superio e das Belas-Artes com o seguinte teor :
« Considerando que as exigências da exploração de largos recursos industriais e agrículas e as da intensificação do comércio aconselham a criar nas províncias de Angola e de Moçambique cursos superiores de Economia destinados a assegurar a preparação científica de um escol apto a colaborar eficazmente na administração de organizações vastas e complexas ;
Considerando que essa criação vem sendo instantemente solicitada pelas mais qualificadas entidades das duas províncias ; […]
Considerando os reiterados votos no mesmo sentido formulado pelos Senados das Universidades de Luanda e de Lourenço Marques ;
Usando da faculdade conferida pela 1.ª parte do n.° 2.° do artigo 109.° da Constituição, o Governo decreta e eu promulgo, para valer como lei, o seguinte :
Artigo 1.° - 1. A partir do ano escolar de 1970-1971 passa a ser professada nas Universidades de Luanda e de Lourenço Marques a licenciatura em Economia. […]

Gouvernement portugais déterminait l'ouverture de la « licenciatura » en économie au sein des universités d'outremer de Luanda en Angola et de Lourenço Marques au Mozambique à partir de l'année scolaire 1970-1971. Après l'indépendance, la Faculté d'économie a suivi les mêmes méandres que l'UAN, l'université au sein de laquelle elle s'insère.

Le souci visiblement manifesté aujourd'hui par la Direction et surtout, par les autorités pédagogiques dans le nouveau cursus de la FE/UAN qui est celui d'élever les connaissances des étudiants en adéquation avec les exigences actuelles du marché tant international que national prouve que l'institution continue à évoluer. Faute d'une documentation consistante au sujet de l'ancien cursus, nous ne pouvons, dans les lignes qui suivent, présenter que le nouveau cursus de la FE.

5.5.1. Le cursus actuel de la FE

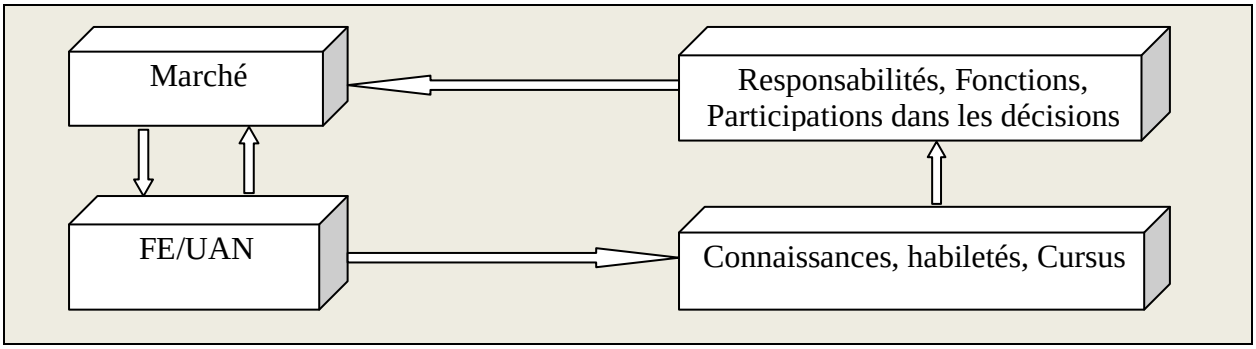
Le cursus actuel de la FE est composé de trois filières différemment de l'ancien qui en avait quatre. **La comptabilité, la gestion et l'économie** dont six options à savoir :

- La « licenciatura » en comptabilité et administration ;
- La « licenciatura » en comptabilité et audit ;
- La « licenciatura » en comptabilité et fiscalité ;
- La « licenciatura » en gestion financière ;
- La « licenciatura » en gestion des entreprises ;
- La « licenciatura » en économie.

La formation se fait en quatre ans : deux ans de tronc commun et ensuite, deux ans de spécialisation. Cette réforme vise essentiellement à former un véritable économiste dans une société de plus en plus globale et en mutation permanente tant technique que sociale. Or, au dire des dirigeants de la FE, former un véritable économiste à l'heure actuelle signifie former un étudiant capable de s'adapter à l'évolution des marchés international et national, aux techniques d'organisation des entreprises, de production et de gestion, etc. Ce qui les amène à élaborer le schéma[174] ci-dessous :

Visto e aprovado em Conselho de Ministros. Marcello Caetano – Joaquim Moreira da Silva Cunha – José Veiga Simão. Promulgado em 16 de Setembro de 1970. » pp. 103-104

[174] Annexe n° ? Novo plano curricular da FE/UAN, p. 2 (version originale en portugais)



Nous ne voulons ni interpréter, ni porter un jugement de valeur à ce schéma mais nous sommes plutôt intéressé par l'intention qui a motivé les dirigeants de la FE à reformuler leurs objectifs qui paressent, à notre humble avis, judicieux à l'heure actuelle.

En résumé, le souci majeur de cette réforme est de non seulement élever le niveau des étudiants en sciences économiques en tant que simples techniciens mais aussi de doter ces derniers des capacités qui leur permettent de comprendre les changements qui s'opèrent autour de sa profession et les exigences qui s'y imposent tant au niveau international que national. Comme nous venons de le dire, nous sommes pleinement d'accord avec les réformateurs quant aux raisons qui ont motivé cette réforme que nous pensons être valables.

Cependant, nous nous interrogeons en tant que chercheur en didactique des langues étrangères et secondes sur l'espace alloué aux langues étrangères dans cette institution car, à notre avis, il serait quasi impossible de concrétiser les intentions émises ci-haut sans passer par les connaissances linguistiques.

Qu'en est-il de la place de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans cette institution ? Nous allons, dans les lignes qui suivent, nous attarder à la présentation, en amont, des institutions supérieures dans lesquelles nous avons réalisé notre travail et, en aval, du premier volet de notre travail de terrain qui est celui des entretiens que nous avons eus uniquement avec les responsables pédagogiques et administratifs de la FE/UAN et ensuite, celui des questionnaires que nous avons soumis aux professeurs et aux étudiants de français sur l'état actuel et futur de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et du français en particulier.

5.5.2. L'horaire du 1er semestre de l'année académique 2010/11

Après l'indépendance, la Faculté d'économie est l'unique faculté de l'UAN, aujourd'hui, où les langues étrangères sont enseignées. Nous ne connaissons pas la réalité d'avant l'indépendance mais il est vrai que même après l'indépendance, les langues étrangères n'ont été introduites dans le cursus de la FE qu'en 2004. Comme nous venons de le constater précédemment à travers son nouveau cursus, le souci majeur des dirigeants de la FE est d'élever le niveau des étudiants en sciences économiques en les dotant des capacités qui leur permettent de comprendre les changements qui s'opèrent sur le marché tant international que national. On peut donc s'imaginer que, c'est cette même intention qui a motivé l'introduction des langues étrangères à la FE. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons pensé, dans cette recherche, interviewer les dirigeants pédagogiques et administratifs de la FE.

Avant de parler de l'entrevue que nous avons eue avec ces dirigeants, nous pensons qu'il est pertinent de présenter l'état actuel de l'enseignement des langues étrangères et en particulier de celui du français car ce sont ces informations qui ont été à la base de notre entrevue.

Nous avons réalisé notre travail de terrain dans l'année académique 2010/2011 et pour avoir une idée sur la place accordée aux langues étrangères à la FE, nous n'allons présenter que l'horaire d'une classe de 2ème année dans le tableau ci-dessous car les langues étrangères ne sont enseignées qu'à ce niveau.

- Période : Matin		**- Classe : 2ème année**			**- Sala : A**
Heure	**Lundi**	**Mardi**	**Mercredi**	**Jeudi**	**Vendredi**
07h30min 08h20min	Mathématique Financière	Statistique	Comptabilité analytique	Statistique	Mathématique financière
08h25min 09h15min	Mathématique Financière	Statistique	Comptabilité analytique	Statistique	Mathématique financière
09h30min 10h20min	Macroéconomie	Anglais ou Français	Comptabilité analytique	Introduction à l'informatique	Introduction à l'informatique
10h25min 11h15min	Comptabilité Analytique	Anglais ou Français	Microéconomie	Macroéconomie	Introduction à l'informatique
11h20min 12h10min	Comptabilité Analytique	Anglais ou Français	Microéconomie	Macroéconomie	Microéconomie

Comme en témoigne cet horaire, les langues étrangères ne sont enseignées qu'une seule fois dans la semaine, soit, 150 minutes par semaine à raison de 3 fois 50 minutes par semaine. Or selon le calendrier académique de l'année 2010/2011, les langues étrangères ne sont enseignées qu'au premier semestre dont 13 semaines de cours. Ce qui signifie, durant toute l'année, les étudiants n'ont eu que 195O minutes de cours (13X150), soit, 39 heures de cours à raison de 50 minutes l'heure académique.

Pour confirmer ou infirmer notre hypothèse de départ sur l'identification des injonctions institutionnelles ou alors, les raisons qui ont réellement motivé les autorités à introduire les langues étrangères plus particulièrement le français dans le cursus de la FE, nous allons nous attarder dans les paragraphes qui suivent à présenter et à analyser l'entrevue que nous avons réalisée.

5.5.3. Le contenu de l'entretien avec les chargés pédagogiques de la FE[175]

Nous avons réalisé cet entretien en mars 2011 à Luanda-Angola. Nous l'avons enregistré en versions française et portugaise car certains chargés pédagogiques que nous avons interviewés ne parlent pas français. L'objectif principal de cet entretien était d'obtenir des informations précises concernant les LE plus particulièrement le français.

5.5.3.1. L'introduction des LE à la FE et le choix de celles-ci par les étudiants

Nous avons été intéressé de savoir ce qui a réellement motivé cette introduction et pourquoi parmi tant d'autres langues étrangères, le choix était tombé sur le français et l'anglais. Si les autorités ont jugé que ces deux langues étrangères sont importantes, comment sont-elles traitées. En d'autres termes, comment les étudiants choisissent-ils la langue étrangère qu'ils veulent apprendre étant donné que les deux langues étrangères ne sont pas apprises simultanément. S'il y a une politique institutionnelle pour orienter les étudiants à choisir la langue étrangère comme par exemple : continuer avec la langue étrangère apprise au secondaire, limiter le nombre d'étudiant par classe, etc.

[175] Annexe n° ?

5.5.3.2. Le référentiel pour l'apprentissage des langues étrangères

Ici, nous avons voulu souligner combien, posséder un référentiel pour l'apprentissage des langues étrangères, est extrêmement important surtout quand il s'agit de concevoir un programme. En effet, notre souci était de savoir quelles précautions ont été prises avant que la décision d'introduire les LE soit prise. Par exemple, consulter moyennant la coopération interuniversitaire qui existe avec des facultés similaires dans d'autres pays lusophones pour voir comment ils s'y prennent.

5.5.3.3. Le nombre d'heure alloué à l'apprentissage des langues étrangères par année

Nous avons d'abord fait remarquer que les langues étrangères n' étaient enseignées qu'en 2ème année durant un semestre, soit, plus ou moins 48 heures de formation à raison de 3x16 semaines. Nous avons en effet voulu savoir si on peut atteindre avec un tel horaire les objectifs pour lesquels les langues étrangères ont été introduites à la Faculté d'économie.

5.5.3.4. L'avenir des langues étrangères à la Faculté d'économie

Nous étions intéressé de savoir, vu l'importance d'apprendre ces deux langues étrangères à la Faculté d'économie, comment ils pensaient résoudre des problèmes comme celui de l'insuffisance du nombre d'heure par année, celui de l'espace, etc.

Nous avons enfin profité de l'occasion pour savoir ce qu'ils pensaient des propositions que nous pensons apporter comme celle qui consiste à enseigner les langues étrangères en dehors de l'horaire normal durant un an ou deux ans avec un planning de 4heures par semaine où les étudiants s'inscriraient aux créneaux de leur choix et celle qui consiste à enseigner les langues étrangères à visée professionnelle, c'est-à-dire relatives aux différentes disciplines des étudiants.

Initialement, nous avons prévu d'interviewer cinq chargés pédagogiques parmi lesquels, deux seraient ceux qui, même ayant quitté leurs fonctions, étaient à l'initiative de l'introduction des LE à la FE et trois autres en poste actuellement. Nous n'avons pu interviewer que trois chargés pédagogiques dont un ancien et deux autres en fonction actuellement. Ce qui représente 60% de notre intention de départ à raison de 3 sur 5.

Vu l'importance des réponses recueillies dans ces trois entrevues que nous avons réalisées avec les trois responsables pédagogiques, l'actuelle Chef de Département des Affaires Académiques (DAAC)[176] qui est en même temps enseignante de français, l'actuel Chef de Département des Sciences Sociales (DSS)[177] où sont affectées les Langues Etrangères (LE) et l'ancien Vice Doyen aux Affaires Scientifiques (VDAS)[178], nous avons résolu dans les paragraphes qui suivent procéder de la manière suivante : transcrire premièrement les réponses telles qu'elles ont été produites avant de les analyser.

5.5.4. Transcription et analyse de l'entretien avec les chargés pédagogiques de la FE

Comme nous l'avons dit ci-dessus, notre entrevue a eu cinq alinéas essentiels moyennant lesquels nous avons voulu savoir :

❖ Ce qui a motivé l'introduction des langues étrangères à la FE et pourquoi l'anglais et le français ont été choisis parmi tant d'autres LE qui existent comme l'espagnol, le russe, etc.

Cette question paraît banale, voire, hors sujet par rapport à notre travail mais il est aussi vrai que s'il y a un véritable enjeu derrière ce choix, seuls les promoteurs peuvent nous le dire véritablement. Voici, pour répondre à cette question, la transcription des réponses que nous avons obtenues de nos trois interlocuteurs :

> **Int.1**[179] **-** *« Parce qu'internationalement, ce sont les langues les plus utilisées dans le monde scientifique »*
>
> **Int.2 -** *« 1°) Parce la langue française et la langue anglaise sont les moyens de communication les plus utilisés dans le monde des affaires. 2°) Parce que c'est dans ces deux langues que nous pouvons trouver une vaste bibliographie. La connaissance de ces deux langues aiderait nos étudiants dans leurs recherches vu qu'ils sont appelés à écrire des mémoires. 3°) Parce la Région dans laquelle nous sommes insérés qui est la SADEC*[180]*la majorité des pays parlent anglais. Nous sommes l'unique pays qui parlons portugais*

[176] Premier enregistrement (en français)
[177] Deuxième enregistrement (en portugais)
[178] Troisième enregistrement (en portugais)
[179] Premier interlocuteur
[180] Southern African Development Community (Communauté de Développement de l'Afrique Australe)

mais sa densité est incomparable par rapport, par exemple, à la République Démocratique du Congo qui est un pays francophone. D'où, la nécessité de maintenir la communication avec les pays voisins »

Int.3 - *« Pour répondre à cette question, je voudrais rappeler qu'à l'époque où les langues étrangères étaient introduites à la FE, j'étais le vice doyen aux affaires scientifiques. Nous avons constaté un grand déficit au sujet de notre propre bibliothèque. La majorité des livres sont écrits soit en anglais, soit en français ou en espagnol. L'espagnol ne constituait pas un déficit majeur durant l'époque du parti unique vu l'influence du Cuba mais les étudiants surtout ceux qui venaient de l'enseignement secondaire avaient de véritables lacunes en français et en anglais qui sont des langues classiques du point de vue de la connaissance du monde et qui ne devaient pas être ignorées par un étudiant universitaire. Nous avons aussi constaté que la majorité des étudiants qui venaient de l'enseignement général ne savaient pas écrire en portugais. J'ai proposé à ce qu'il y ait à la FE une discipline de langue portugaise mais ma proposition n'a pas été acceptée par le rectorat. Ce dernier ayant accepté l'anglais et le français, nous les avons introduits et la question du portugais devait être analysée. Dès lors, il s'était posé la question de comment les enseigner. Nous avons, pour cet effet, fait installer un laboratoire des langues qui existe jusqu'à aujourd'hui mais qui n'a jamais fonctionné parce que le rectorat voulait le contrôler mais avec d'autres intérêts.*

A vrai dire, les langues sont importantes, c'est le vaisseau par lequel on accède à la connaissance et surtout, s'agissant de l'enseignement universitaire, un étudiant doit savoir lire en plusieurs langues… »

L'interlocuteur souligne à nouveau des propos déjà tenus par les précédents sur l'importance et la reconnaissance internationale du français et de l'anglais et pense que, pour un futur économiste, la connaissance de ces deux langues est indispensable dans ses relations avec d'autres spécialistes internationaux dans le monde des affaires.

S'agissant de notre analyse sur cette question, nous pouvons conclure que les réponses recueillies viennent confirmer nos sous hypothèses de départ qui cherchaient à savoir quels

étaient les besoins réels de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, plus particulièrement du français à la FE.

Nous pouvons donc résumer selon les réponses de ces responsables pédagogiques que l'objectif de cette introduction était essentiellement qu'à l'issue de la formation les étudiants formés en économie soient capables :

- ***D'établir une communication professionnelle en français en interaction orale, en lecture ou en écriture ;***
- ***De faire des recherches ou des études en consultant des ouvrages de leur domaine en français.***

Dans la suite de notre entrevue, nous nous sommes penché sur des questions plus techniques tant sur la forme que sur le contenu. Vu l'importance de ces deux langues comme soulignée par nos trois interlocuteurs, dans notre deuxième question nous avons voulu savoir :

❖ S'il existait une politique institutionnelle pour orienter les étudiants sur le choix de la langue étrangère à apprendre entre le français et l'anglais.

> **Int.1** - *« Non, il n'y a aucune politique institutionnelle sur le choix des langues étrangères à apprendre. Comme discipline, l'apprentissage d'une langue étrangère parmi ces deux langues est obligatoire mais au choix de l'étudiant, c'est l'étudiant qui sait la langue qu'il veut apprendre.»*
>
> **Int.2 –** *« Jusqu'ici non, parce que nous avons laissé cela au choix des étudiants. Si bien que moi, je suis de ceux qui pensent que cela devait se répartir par quota comme nous avons procédé cette année avec les disciplines de spécialité. A titre d'exemple, cette année, nous décidé d'orienter 50% des étudiants dans la spécialité d'économie car la tendance dans le passé était de former plus de comptables, de spécialistes en audit au détriment des cadre formés en économie. Ce qui a fait qu'il y a eu l'année passée plus de 100 étudiants en Master 1 (aproximadamente 160 licenciados) mais il n'y avait que 7 économistes. D'où, je suis d'opinion qu'on devait*

aussi adopter le système d'équité en langues étrangères pour une réponse adéquate à la demande du marché »

Int.3 – *« Non, nous n'avons fait aucune orientation. Nous avons laissé cela au choix des étudiants mais bien après, nous avons remarqué que les étudiants eux-mêmes étaient plus orientés vers l'anglais que le français. J'ai même été informé par le coordinateur des langues étrangères que dans un semestre il n'y avait que 4 étudiants de français. Voici comment j'ai interprété ce phénomène : étant donné que nous sommes insérés dans la Communauté de Développement de l'Afrique Australe (CDAA)/(SADC en anglais) où l'anglais est la langue parlée dans cette zone même l'Afrique du sud, ce qui fait que les étudiants ne voient pas l'importance d'apprendre le français. C'est la raison de cette inclinaison vers l'anglais. A part ce que je viens de dire, on constate aussi que tous les programmes d'enseignement et de la technologie sont écrits en anglais, ce qui renforce encore le choix des étudiants vers l'anglais. Pour avoir des informations complémentaires, j'ai voulu savoir comment étaient enseignées ces langues à la Sorbonne. J'ai constaté que même le site de la Sorbonne est présenté en anglais, ce qui m'a conduit à conclure qu'aujourd'hui la langue qui occupe le plus vaste terrain en termes des affaires, c'est l'anglais. Cette conclusion m'a permis de comprendre la raison du choix des étudiants vers l'anglais. »*

« Non » est la réponse commune à nos trois interlocuteurs comme on a pu le constater dans leurs réponses. A cette étape, la réponse attendue était soit oui, soit non sans que ces derniers aient à le justifier mais pour se défendre, chacun a voulu, au-delà de sa réponse, justifier le manque d'orientation officielle de choix des étudiants. Nos deux derniers interlocuteurs cherchent effectivement de trouver la solution du problème qu'ils ont remarqué pour avoir mis les étudiants à la dérive sur le choix de la langue étrangère à apprendre mais il est intéressant de constater parmi leurs réponses deux attitudes distinctes : l'un cherche décidément à trouver la solution en se basant sur l'expérience des disciplines de spécialité et l'autre, ayant cherché les causes, tombe dans ce que nous pouvons appeler le conformisme.

Notre intention ici n'est pas de vouloir porter un jugement de valeur sur ce qu'ont dit nos interlocuteurs mais plutôt de chercher à identifier le véritable problème et ensuite, suggérer les

solutions. Sans vouloir mettre en cause certains exemples donnés par notre dernier interlocuteur qui relèvent, à notre avis, d'un probable manque de connaissance comme celui du site de la Sorbonne, il est important de signaler que pour une meilleure lisibilité, le site est plurilingue. Il est donc probable qu'en l'ouvrant le site se présente en anglais, voire en d'autres langues mais il est sans doute que le français soit la langue source et que toutes les autres langues ne soient que des traductions de la version originale.

Les arguments avancés par notre dernier interlocuteur sur le penchant du choix des apprenants vers l'anglais nous ont obligé d'aller interroger les étudiants d'anglais eux-mêmes afin de comprendre ce qui a réellement guidé leur choix.

Ainsi, le questionnaire que nous allons présenter ci-dessous découle d'une improvisation car non prévu initialement.

5.5.5. Le sondage avec la classe d'option anglaise à la FE

Pour que le questionnaire soit bien compris par tous les étudiants d'option anglaise, nous l'avons conçu en portugais. Dans ce questionnaire, nous avons expressément évité des questions du type : Pourquoi avez-vous choisi l'anglais ? Pourquoi avez-vous abandonné le français ?

Nous nous sommes à peine limité à recueillir des informations sur leur parcours en langues étrangères et avons voulu savoir au cas où une possibilité leur était donnée à la FE d'apprendre le français s'ils l'accepteraient. D'ailleurs, étant donné l'importance que représentent ces deux langues, propos unanimement avancés par les trois responsables, il paraît moins intéressant de rester dans un registre concurrentiel entre l'anglais et le français car à notre sens, rivaliser ces deux langues, c'est passer complètement à côté de la plaque.

Dans ce sondage, nous avons distribué 47 questionnaires mais nous n'avons eu, de retour, que 45 questionnaires. Ce qui constitue 95,74% des questionnaires recueillis. En guise de synthèse, le tableau ci-dessous suivi des graphiques récapitule statistiquement le résultat de ce sondage :

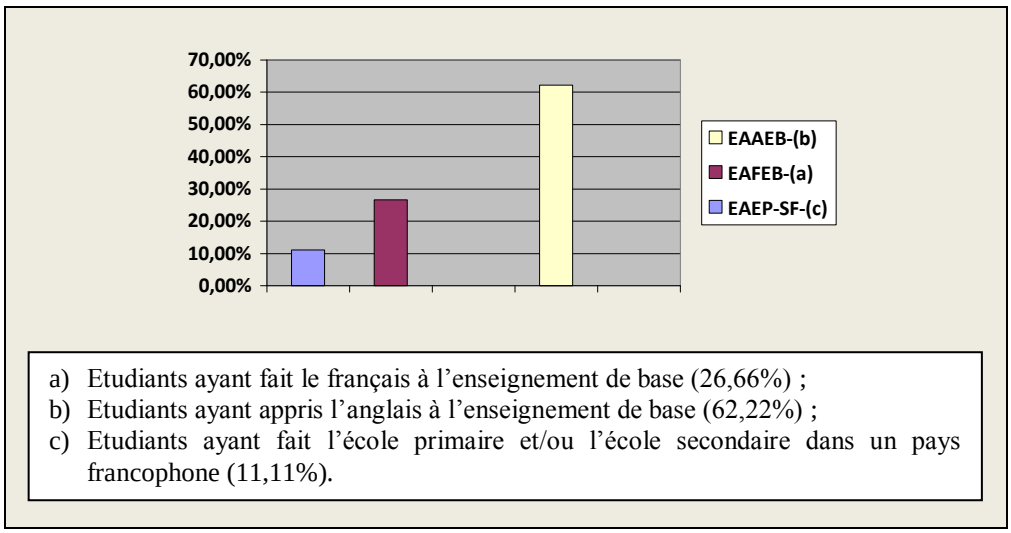
5.5.5.1. Grille des parcours en langues étrangères-Etudiants d'option anglaise

❖ **Parcours en langues étrangères (étudiants d'option anglaise)**			
➢ ***Langue étrangère apprise à l'enseignement de base***			
Français (a)	12 étudiants	**26,66%**	Nombre d'heures par semaine : 3
Anglais (b)	28 étudiants	**62,22%**	Nombre d'heures par semaine : 3
Aucune	0 étudiant	0%	Nombre d'heures par semaine : 0
➢ ***Langue étrangère apprise à l'enseignement secondaire***			
Français (1)	10 étudiants	**22,22%**	Nombre d'heures par semaine : 3
Anglais (2)	30 étudiants	**66,66%**	Nombre d'heures par semaine : 3
Aucune	0 étudiant	0%	Nombre d'heures par semaine : 0
➢ ***Cours de français dans un Centre ou à l'Alliance française*** (3)			
18 étudiants		**40%**	Rythme normal sans diplôme ni certificat
➢ ***Etudiants ayant fait l'école primaire et/ou secondaire dans un pays francophone*** (c)			
5 étudiants	**11,11%**	3 en RDC (Congo Kinshasa) et 2 au Congo Brazzaville	
❖ **Désir d'apprendre le français à la FE** (d)			
28 étudiants désirent apprendre le français		**62,22%**	
➢ ***Quel français ?***			
Français général (FG) (e)	6 étudiants	**13,33%**	***Français professionnel (FP)*** (f)	22 étudiants	**48,88%**

5.5.5.2. Représentation graphique des résultats du sondage

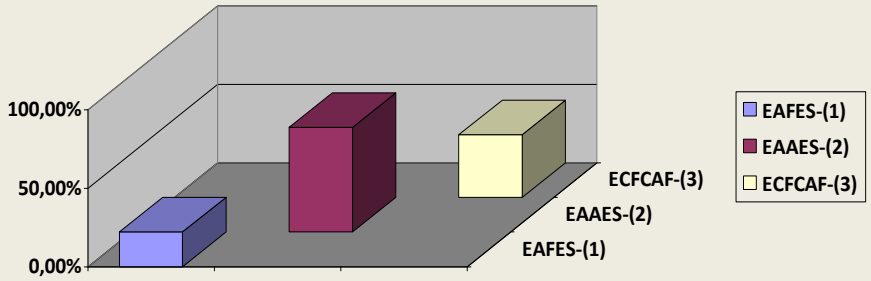
Pour une meilleure lisibilité, nous nous permettons ici de représenter graphiquement les données de cette grille avant de les interpréter :

- Graphique 01 (Parcours en LE-Etudiants d'option anglaise)



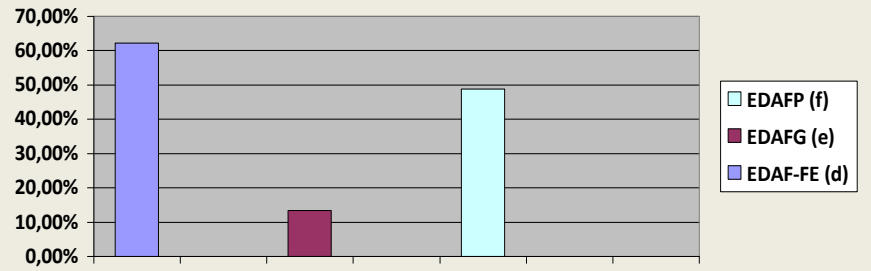
a) Etudiants ayant fait le français à l'enseignement de base (26,66%) ;
b) Etudiants ayant appris l'anglais à l'enseignement de base (62,22%) ;
c) Etudiants ayant fait l'école primaire et/ou l'école secondaire dans un pays francophone (11,11%).

- Graphique 02 (Parcours en LE-Etudiants d'option anglaise)



1- Etudiants ayant fait le français à l'enseignement secondaire (22,22%) ;
2- Etudiants ayant appris l'anglais à l'enseignement secondaire (66,66%) ;
3- Etudiants ayant fait des cours de français dans un Centre ou dans une Alliance française (40%).

- Graphique 03 (Etudiants d'option anglaise ayant le désir d'apprendre le français à la FE)



d) Etudiants désirant apprendre le français : 28 étudiants = ***62,22%*** ; e) FG : 6 étudiants = ***13,33%*** ; f) FP : 22 étudiants = ***48,88%***

5.5.5.3. Analyse des données recueillies (Classe d'option anglaise)

Ce tableau et ces illustrations graphiques apportent des indices qui permettent d'avoir une vision claire de la question soulevée par l'un de nos interlocuteurs qui est celle de savoir pourquoi les étudiants choisissent l'anglais au détriment du français.

Nous pouvons en effet constater en interprétant les données de notre sondage qu'effectivement, l'absence d'une politique institutionnelle pour orienter le choix des étudiants est un manque à ne pas négliger. Ce manque mérite, à notre avis, une attention particulière du côté des autorités plus précisément des responsables pédagogiques car ce sont eux qui décident de la formation qu'ils veulent donner par rapport aux besoins réels du marché.

Juste en jetant un coup d'œil sur le tableau synthèse et les graphiques de notre sondage, nous pouvons remarquer que 26,66% des étudiants dans cette classe d'anglais ont fait le français à l'enseignement de base, 22,22% à l'enseignement secondaire et 40% des étudiants ont fait un cours de français dans un Centre ou dans une Alliance française.

Ces données en sont une démonstration de l'importance que les étudiants ont accordée au français dans leur passé récent. Interrogés sur le désir d'apprendre le français, 62,22% de ces derniers désirent apprendre le français au cas où une possibilité leur était offerte d'apprendre le français à la FE. Interrogés, enfin, sur le français qu'aimeraient apprendre, 48,88% aimeraient apprendre le français professionnel et 13,33%, le français courant.

Nous pouvons conclure selon ces données que les étudiants sont conscients de l'importance du français dans leur vie tant quotidienne que professionnelle mais ce à quoi il va falloir réfléchir en tant que chercheurs, c'est comment leur donner la possibilité d'apprendre simultanément les deux langues.

Après cette courte digression, nous pouvons maintenant continuer avec la transcription et l'analyse de notre entretien avec les chargés pédagogiques

❖ Dans la troisième question de notre entrevue, nous avons voulu savoir s'il existait un référentiel pour les langues étrangères plus particulièrement en français. Ou encore, s'il y avait une coopération interuniversitaire avec des facultés similaires dans des pays lusophones pour voir comment ils s'y prennent.

> **Int.1** - *« Non, il n'y a aucun référentiel et aucun contact interuniversitaire n'a été fait avec les facultés similaires des autres universités lusophones »*
>
> **Int.2 –** *« Nous avons plusieurs coopérations avec d'autres universités qui renferment plusieurs protocoles mais dans ces protocoles, il n'y a rien de concret en termes des langues étrangères, … »*
>
> **Int.3 –** *« Ça n'existe pas… »*

Cette question avait deux objectifs : le premier était celui de savoir s'il existe une culture commune en matière d'enseignement/apprentissage des langues étrangères entre l'Angola et les autres pays lusophones et le second consistait à obtenir des informations sur la manière dont les LE sont enseignées dans des facultés similaires de ces pays. Ce qui nous aurait dispensé de l'une des étapes que nous avons prévues dans ce travail de recherche qui est celle de nous rendre dans des pays lusophones pour voir comment ils s'y prennent.

Nous pouvons donc noter moyennant ces réponses qu'il n'y a aucun référentiel pour l'apprentissage des LE et s'il y a une coopération interuniversitaire avec les pays lusophones néanmoins pas en matières des LE.

L'inexistence d'un référentiel pour les LE vient en effet confirmer la nécessité de mettre en place, par le biais des programmes ou des matériaux pédagogiques susceptibles d'être directement utilisés en classe, un dispositif de formation en français langue professionnelle qui pourrait être transférable à d'autres facultés d'économie des universités tant angolaises que lusophones et d'en faire une expérimentation qui permettrait aux enseignants de vivre une vie réelle de classe.

❖ L'avant-dernière question de notre entrevue consistait à savoir si le nombre d'heure alloué à l'apprentissage des langues étrangères par année était suffisant pour atteindre efficacement les objectifs pour lesquels les LE ont été introduites à la FE. En rappelant que celles-ci n'étaient enseignées qu'en 2ème année durant un semestre, soit, plus ou moins 48 heures de formation à raison de 3x16 semaines.

> **Int.1 -** *« Je pense que non et d'ailleurs s'il faut ajouter la réalisation des épreuves, le nombre de semaines est encore plus bas. C'est environ 12 à 13 semaines. On ne peut pas atteindre les objectifs avec ce nombre d'heures »*
>
> **Int.2 –** *« Non, ce n'est pas possible d'atteindre nos objectifs avec cet horaire. Je dois reconnaitre que l'apprentissage devait se faire au minimum durant deux semestres car la base des étudiants en LE est très fragile »*

Int.3 – *« Je pense non. Peut-être pour ceux qui avaient déjà une expérience en anglais ou en français mais comme la majorité d'étudiants viennent avec des d'énormes difficultés en LE, c'est très insuffisant ce nombre d'heures. Ce sont d'ailleurs les programmes de la FE qui devaient changer à ce sujet »*

Nos trois interlocuteurs ont reconnu qu'avec ce nombre d'heures il est extrêmement impossible d'atteindre les objectifs pour lesquels les LE ont été introduites à la FE. Cette reconnaissance de l'inadéquation entre les objectifs à atteindre et l'horaire qui a été mis en place nous a conduit à réfléchir sur l'avenir des LE à la FE en nous plaçant cette fois-ci dans un registre de recherche des solutions.

❖ D'où, notre dernière question consistait à savoir quelles étaient, vu l'importance d'enseigner ces deux langues étrangères à la FE, les solutions probables à ces problèmes qu'ils viennent d'évoquer comme celui d'insuffisance du nombre d'heure par année, celui d'espace, etc.

Int.1 - *« J'ai déjà informé le chef, il m'a dit qu'on va voir ça. Pour le problème d'espace, il a dit qu'on va travailler dans une des salles de l'autre faculté ici à côté. Pour l'horaire, là c'est un peu plus difficile parce qu'il faut passer par d'autres personnes et ça prend du temps. C'est un problème qu'on ne va pas résoudre maintenant. Cela peut prendre une année et c'est beaucoup. »*

Int.2 – *« Nous ne pouvons résoudre ces problèmes qu'avec l'élargissement des infrastructures. Si on avait des infrastructures, on pouvait donner des cours facultatifs sans que ces derniers soient payés, on pouvait dire aux étudiants qu'en fonction du nouveau cursus en vigueur qui s'avère très chargé, il est impossible de bien apprendre la LE. L'idéal serait si les infrastructures du Campus universitaire étaient déjà terminées, le déplacement de la faculté des sciences ici à côté pouvait nous aider à occuper leurs laboratoires et en faire des salles de classe. En dehors de cette possibilité, c'est impossible »*

Cette question ne concernait que les responsables pédagogiques en poste. Nous ne l'avons donc pas posée à notre troisième interlocuteur car il s'agissait de proposer des solutions qui relèvent d'un avenir immédiat.

Nous pouvons remarquer que, ce qui est commun à nos deux interlocuteurs, c'est la dépendance des solutions à d'autres conditions mais qui dépassent leur niveau. Pour résoudre, par exemple, le problème d'espace, il faut attendre que la faculté voisine libère certaines salles. Quant au problème d'insuffisance du nombre d'heures par année, notre deuxième interlocuteur a proposé, suite au nouveau cursus en vigueur à la FE qui s'avère très chargé en disciplines de spécialité, que les langues étrangères soient enseignées comme des cours facultatifs sans que ces derniers soient payés.

Cette proposition rejoint l'une de nos trois propositions sur la question du temps et de la nécessité qu'il y a à concilier l'enseignement/apprentissage des LE aux spécificités des filières des étudiants à savoir :

** Enseigner les deux langues étrangères obligatoirement et simultanément;*
** Proposer des cours de langues étrangères en dehors de l'horaire normal durant toute l'année ;*
** Proposer un planning de 4h/semaine qui permettrait aux étudiants de s'inscrire aux créneaux de leur choix ;*
** Enseigner le français à visée professionnelle, c'est-à-dire un français qui prendrait en compte les différentes disciplines des étudiants.*

A les écouter sur ces propositions, voici ce qu'ils ont dit :

> **Int.1 -** *« Oui, je crois que ce sont des bonnes idées mais ça passerait toujours par l'espace, les laboratoires, les matériels car à l'instant nous n'avons pas grand-chose pour le français. Pour mettre en application ces propositions, il va falloir compter sur la bonne volonté des gens qui dirigent la faculté »*

> **Int.2 –** *« Je suis pleinement d'accord avec toutes ces propositions. On enseignerait dans ce cas : le français de l'économie et l'anglais de l'économie »*

Int.3 – *« C'est exactement ce à quoi nous avons pensé à notre époque mais ici à la FE, il y a même une lutte pour finir avec le Département des sciences sociales où sont affectées les langues étrangères. C'est un phénomène, … »*

Les trois propositions que nous avons avancées n'ont fait l'objet d'aucune objection de la part de nos trois interlocuteurs. Ce qui nous laisse croire selon leurs commentaires que la direction que nous avons prise était bonne.

5.6. L'enseignement/apprentissage des LE dans des pays lusophones

L'un des projets que nous avons annoncé antérieurement consiste à visiter des Universités publiques des pays lusophones ayant des filières similaires à celles de la FE et où le FOS est enseigné ou en voie d'être enseigné dont le Brésil, le Portugal, le Mozambique, le Cap-Vert, le São Tomé et Principe (un pays d'Amérique latine, un pays d'Europe et trois pays d'Afrique).

L'objectif principal était de voir non seulement comment ils s'y prennent mais aussi de voir s'il existe une culture commune entre les pays lusophones en matière d'enseignement / apprentissage des langues étrangères et en particulier du Français Langue Etrangère et Seconde (FLE-S). Faute de moyens financiers, nous n'avons pas pu nous déplacer. Par contre, nous avons obtenu certaines informations à distance que nous allons présenter dans les lignes qui vont suivre et qui seront ensuite suivies de nos commentaires.

Les informations que nous allons présenter nous sont parvenues par correspondance. Nous avons envoyé une grille aux collègues dans laquelle nous présentons le système éducatif actuel d'Angola de l'école primaire jusqu'à l'université et où nous mentionnons les éléments suivants :

- les langues étrangères apprises ;
- l'âge à partir duquel les élèves angolais commencent à les apprendre ;
- comment ils commencent à les apprendre (au choix ou obligatoire) ;
- les types de Méthodes de langue utilisées (généralistes ou à visée professionnelle) ;
- Etc.

Nous avons demandé aux collègues de nous donner des informations similaires par rapport à leurs pays en remplissant la grille. Sur les 5 (cinq) pays prévus, nous n'avons eu des informations que sur trois pays : un pays d'Amérique latine et deux pays d'Afrique. Soit, 60% des pays prévus initialement.

En examinant les réponses et les références des collègues, nous avons constaté qu'en matière d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, ces 4 (quatre) pays : l'Angola, le Brésil, le Mozambique et le Cap-Vert ont quasiment une politique similaire car malgré l'histoire[181] que nous raconte Vilson J. LEFFA[182] sur le Brésil qui est parvenu à mettre en place dans différentes époques sept langues étrangères (le latin, le grec, le français, l'anglais, l'allemand, l'italien et l'espagnol), l'histoire a fait que certaines de ces langues aujourd'hui ne fassent plus partie du cursus brésilien.

L'anglais et le français sont donc les deux langues étrangères que les élèves apprennent à partir de 12 ans jusqu'à 17 et 18 ans à la fin de leurs études secondaires et les Méthodes de langue utilisées sont de caractère généraliste.

L'unique différence que nous avons pu constater, c'est qu'en Angola, à chaque niveau (1ère cycle et 2ème cycle), l'élève choisit librement la langue étrangère qu'il veut alors que dans les trois autres pays l'apprentissage de ces deux langues étrangères est non seulement obligatoire mais aussi orienté. C'est-à-dire, l'élève alterne l'apprentissage de ces deux langues étrangères. Signalons qu'il s'agit ici de l'école publique et non de l'école privée car même en Angola, l'élève ayant évolué dans le secteur privé commence l'apprentissage de ces deux langues étrangères plus tôt que dans le secteur public. La liberté dont jouit l'élève angolais mérite une réflexion pour voir si elle est réellement bénéfique ou pas. A notre avis, il est important de se demander sur la pertinence de l'utilisation de deux Méthodes de même niveau dans deux cycles différents.

A l'université, il y a des similitudes et des différences parmi lesquelles celle des écoles normales supérieures ou des instituts supérieurs des sciences de l'éducation où l'on forme des enseignants de français ou d'anglais et celle des étudiants évoluant dans des facultés à vocation

[181] http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf (consulté en 2012)
[182] LEFFA V. J., 1999, *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*, Contexturas, APLIESP, n° 4, (Universidade Católica de Pelotas), Brésil, pp. 13-24

professionnelle qui bénéficient des cours ponctuels de FOS par le biais des projets de coopération surtout française. Cette dernière constatation ne fait pas l'unanimité dans les quatre pays lusophones car rien de pareil n'a déjà été fait en Angola.

Il s'avère important de souligner que dans le secteur public tant en Angola comme dans les trois autres pays lusophones, la faculté d'économie de l'UAN est l'unique institution qui a introduit les langues étrangères (anglais et français) comme disciplines faisant partie de son cursus pour des raisons évoquées par les trois dirigeants que nous avons interviewés.

Pour conclure, nous pouvons affirmer qu'en dépit de certaines différences, les similitudes entre les pays lusophones en matière d'enseignement/apprentissage des langues étrangères comme le choix des langues étrangères enseignées ou apprises (anglais et français), l'âge à partir duquel les élèves commencent à apprendre ces langues étrangères, la façon dont ils les apprennent et les types de Méthodes de langue utilisées montrent qu'il existe une culture commune entre les pays lusophones

Nous allons, dans le chapitre qui suit, présenter concrètement le contexte dans lequel nous avons réalisé notre expérimentation. Cette présentation se fonde essentiellement sur trois aspects à savoirs : le parcours et les besoins réels des étudiants en Français Langue Etrangère (FLE) et le profil de formation des enseignants de français à l'enseignement supérieur.

Chapitre VI. Les besoins réels des apprenants en FLE et le profil de formation des enseignants de français à l'enseignement supérieur

Initialement, nous avons pensé ne faire remplir notre questionnaire qui consiste comme nous venons de le dire précédemment à recueillir des informations sur le parcours des étudiants en LE et les besoins réels de ces derniers en FLE qu'à une seule classe à la Faculté d'Economie de l'Université Agostinho Neto (FE-UAN) mais vu le nombre réduit des étudiants de l'unique classe diurne de français dans cette institution, ce qui confirme bien évidemment l'idée soutenue par l'un de nos interlocuteurs dans l'entrevue que nous avons eue avec les responsables pédagogiques sur le penchant massif des étudiants vers l'anglais, nous avons été conduit à élargir notre champ afin d'obtenir d'une part une meilleure représentation en termes d'échantillon et d'autre part, voir la politique utilisée dans d'autres universités en matière de choix de langue étrangère.

Nous avons en effet choisi deux universités privées : l'Université de Belas (UNIBELAS) et l'Université Technique d'Angola (UTANGA) dont une classe chacune. Signalons que pour réaliser notre travail, nous avons été contraint à faire des demandes par écrit et attendre l'autorisation officielle avant d'y procéder mais vu qu'on connaissait les enseignants, on avait dû commencer officieusement pour gagner du temps. En dépit de toutes ces complications de caractère administratif, nous avons quand-même été autorisé officiellement (voir annexes).

6.1. Questionnaire sur le parcours des étudiants en LE et sur leurs besoins réels en FLE

Dans ce questionnaire, nous avons pris en compte deux axes principaux. Il s'agit du parcours des étudiants en langues étrangères et de leurs besoins réels en langue française.

- Parcours en langues étrangères

Dans cet axe, il était question de savoir quelles étaient les langues étrangères que les étudiants avaient apprises à l'enseignement de base et à l'enseignement secondaire et le nombre d'heures qu'ils y avaient fait. Il était aussi question de savoir s'ils avaient suivi des cours de français dans un autre établissement comme l'Alliance française, Institut ou Centre de langue ainsi que le rythme de ces cours. Au-delà du rythme des cours, nous avons voulu savoir s'ils avaient obtenu un certificat ou un diplôme de langue française en cochant son équivalence par rapport aux niveaux du DELF/DALF ou du CECR pour les langues (A1, A2, B1, B2, C1 ou C2). Etant donné l'impact du voisinage francophone angolais et de la longue diaspora de son peuple vers des pays francophones, nous avons réservé un item où nous avons voulu savoir s'il y avait parmi les étudiants, des étudiants qui avaient fait leurs études primaires et secondaires dans un pays francophone comme le Congo Brazzaville, le Congo Kinshasa (RDC), le Gabon, la Côte d'ivoire et Autre.

- Besoins réels des étudiants en langue française

S'agissant des besoins réels des étudiants en langue française, nous avons d'abord voulu savoir s'ils avaient une préférence entre le français général ou usuel (maîtrise du français dans des situations de la vie quotidienne) et le français à visée professionnelle (maîtrise du français relatif aux différentes disciplines).

Ensuite, conscient de la difficulté qu'il y a de la part des apprenants à exprimer leurs besoins réels, pour leur faciliter la tâche, nous leur avons demandé de justifier leur choix en cochant sur les assertions suivantes (il était possible de cocher sur plusieurs réponses) :

- Pour communiquer avec des français-francophones dans la vie courante à l'oral ou à l'écrit ; - Pour communiquer avec des français-francophones dans la vie professionnelle à l'oral ou à l'écrit ; - Pour interagir avec les collègues ou le professeur pendant les cours ou en dehors du cours ; - Pour mieux comprendre des documents ou des ouvrages de leur domaine en français ; - Pour mieux comprendre des intervenants (conférence, exposé…) dans leur domaine ; - Pour prendre des notes ; - Pour la recherche d'emploi ; - Pour rédiger des documents relatifs à leur domaine en français ; - Pour faire un exposé ; - Pour rédiger un mémoire ; - Pour poursuivre leurs études universitaires en France ou dans un pays francophone.

La réalisation de ce sondage nous confère en tant qu'enseignant-chercheur et concepteur dans le cadre de notre expérimentation un avantage qui est celui de donner premièrement la parole aux apprenants afin de s'exprimer sur ce qu'ils veulent réellement apprendre au lieu de se limiter à la décision de l'institution qui, comme le constatent Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE[183], ne coïncide pas toujours à celle de ces derniers.

Nous allons nous contenter dans les lignes qui vont suivre à la présentation des résultats obtenus dans ce sondage et qui seront, à chaque fois, suivis de nos commentaires en guise soit d'une conclusion ou d'une synthèse.

6.1.1. La Classe d'expérimentation [CL-EXP-FE-UAN]

La Faculté d'Economie ainsi que l'Université Agostinho Neto au sein de laquelle elle s'insère ayant déjà fait l'objet d'une présentation, nous allons sans tarder passer à la présentation de la Classe d'expérimentation (CL-EXP). Signalons que la FE fonctionne sur trois périodes : matin, après-midi et soir. Par rapport à ces trois créneaux, d'habitude, il devait y avoir trois classes de français, c'est-à-dire, une classe dans chaque période mais il est arrivé que dans l'année universitaire que nous avons réalisé notre expérimentation (2010/2011), faute d'étudiants dans l'après-midi, il n'y a eu que deux classes, l'une le matin et l'autre le soir.

[183] Op. cit. p. 24

Ce qui fait que pour réaliser notre expérimentation, nous n'avons eu que deux choix : soit, choisir celle de la journée ou celle du soir. Nous avons naturellement choisi celle de la journée. Or, cette dernière n'avait finalement que dix étudiants, ce qui constitue une faible représentativité en termes d'échantillon surtout pour ce qui concerne le remplissage de notre questionnaire. Cette faible représentativité est d'ailleurs l'une des raisons comme nous l'avons déjà évoqué antérieurement qui a fait que nous puissions élargir notre champ vers d'autres universités. Ci-dessous, les tableaux et les graphiques dans lesquels nous dépouillons les résultats qui émanent de ce sondage.

6.1.1.1. Tableau récapitulatif des résultats du sondage pour la CL-EXP

<table>
<tr><td colspan="8">✚ Parcours en langues étrangères [CL-EXP]</td></tr>
<tr><td colspan="8">Etudiants ayant appris le français à l'enseignement de base (a)</td></tr>
<tr><td colspan="4">6</td><td colspan="4">60 %</td></tr>
<tr><td colspan="8">Etudiants ayant appris le français à l'enseignement secondaire (b)</td></tr>
<tr><td colspan="4">6</td><td colspan="4">60 %</td></tr>
<tr><td colspan="8">Etudiants ayant appris le français dans un autre établissement</td></tr>
<tr><td colspan="2">Alliance française (c)</td><td colspan="2">Institut ou Centre français</td><td colspan="2">Centre de langue française</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>1</td><td>10 %</td><td>0</td><td>0 %</td><td>0</td><td>0 %</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="8">Etudiants ayant appris l'anglais à l'enseignement de base (d)</td></tr>
<tr><td colspan="4">2</td><td colspan="4">20 %</td></tr>
<tr><td colspan="8">Etudiants ayant appris l'anglais à l'enseignement secondaire (e)</td></tr>
<tr><td colspan="4">2</td><td colspan="4">20 %</td></tr>
<tr><td colspan="8">Etudiants ayant fait des études primaires et secondaires dans un pays francophone</td></tr>
<tr><td colspan="2">Congo Brazzaville (f)</td><td colspan="2">Congo Kinshasa (g)</td><td colspan="2">Gabon</td><td colspan="2">Autre</td></tr>
<tr><td>1</td><td>10 %</td><td>1</td><td>10 %</td><td>0</td><td>0 %</td><td>0</td><td>0 %</td></tr>
<tr><td colspan="8">✚ Besoins réels des étudiants en langue française</td></tr>
<tr><td colspan="8">1. Quel français ?</td></tr>
<tr><td colspan="8">Français général ou usuel (maîtrise du français dans des situations de la vie quotidienne)</td></tr>
<tr><td colspan="4">3</td><td colspan="4">30 %</td></tr>
<tr><td colspan="8">Français à visée professionnelle (maîtrise du français relatif aux différentes disciplines)</td></tr>
<tr><td colspan="4">7</td><td colspan="4">70 %</td></tr>
<tr><td colspan="8">2. Pourquoi ? (justification)</td></tr>
<tr><td colspan="8">Pour communiquer avec des français-francophones dans la vie courante</td></tr>
<tr><td colspan="3">à l'oral (1)</td><td colspan="3">à l'écrit (2)</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="2">3</td><td>30 %</td><td colspan="2">3</td><td>30 %</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="8">Pour communiquer avec des français-francophones dans la vie professionnelle</td></tr>
<tr><td colspan="3">à l'oral (3)</td><td colspan="3">à l'écrit (4)</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="2">7</td><td>70 %</td><td colspan="2">7</td><td>70 %</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="8">Pour interagir avec les collègues ou le professeur</td></tr>
<tr><td colspan="3">pendant les cours (5)</td><td colspan="3">en dehors du cours (6)</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="2">8</td><td>80 %</td><td colspan="2">2</td><td>20 %</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="8">Pour mieux comprendre des documents ou des ouvrages de votre domaine en français (7)</td></tr>
<tr><td colspan="4">10</td><td colspan="4">100 %</td></tr>
</table>

Pour mieux comprendre des intervenants (conférence, exposé…) dans votre domaine (8)	
8	80 %
Pour prendre des notes (9)	
8	80 %
Pour la recherche d'emploi (10)	
6	60 %
Pour rédiger des documents relatifs à votre domaine en français (11)	
6	60 %
Pour faire un exposé (12)	
1	10 %
Pour rédiger un mémoire (13)	
8	80 %
Pour poursuivre vos études universitaires en France ou dans un pays francophone (14)	
8	80 %
Autre, précisez-le (15)	
1	10 %

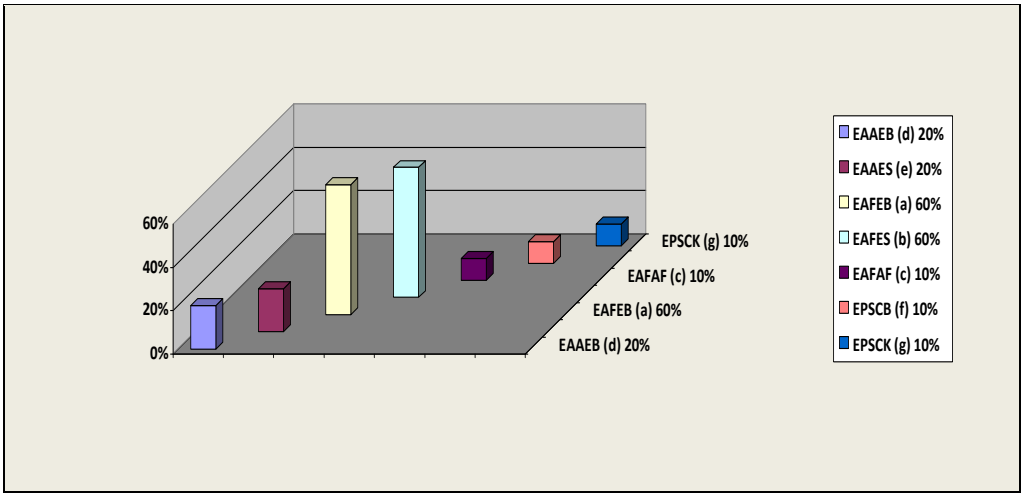
6.1.1.2. Représentation graphique des résultats du sondage

Pour une meilleure lisibilité des résultats de ce sondage, nous avons pensé en faire quatre représentations graphiques qui reprennent exactement les deux volets de la grille ci-haut (les parcours des étudiants en langues étrangères et les besoins réels des étudiants en français) et qui s'inscrivent naturellement sur trois questions logiques à savoir :

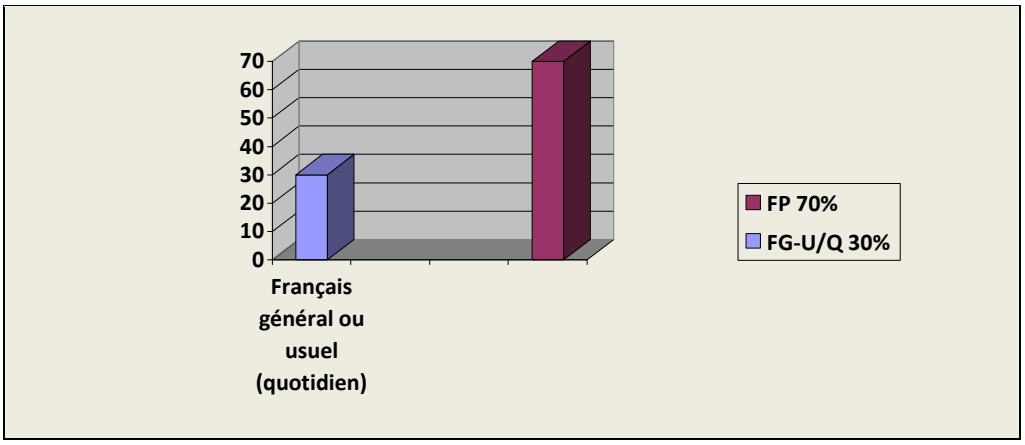
1- Quel cheminement en langues étrangères ?

2- Quel français aujourd'hui et pour quelles raisons ?

- ***Graphique n° 01 (quel cheminement en langues étrangères pour la CL-EXP ?)***

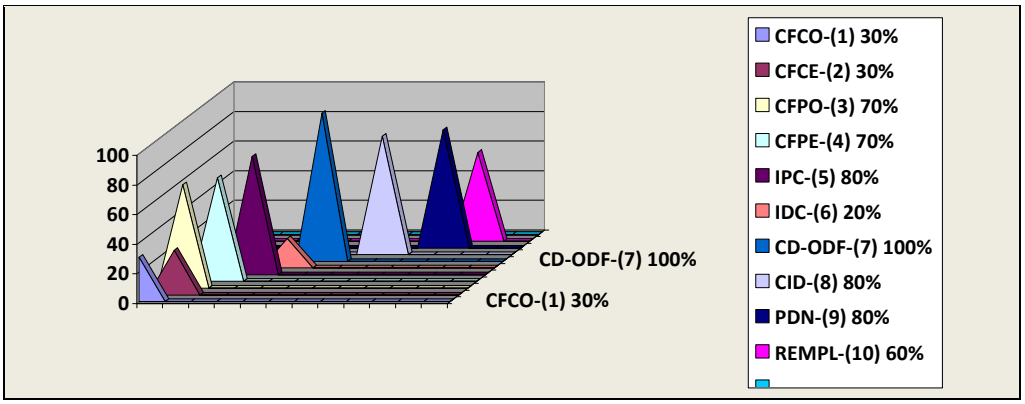


- ***Graphique n° 02 (quel français à la FE selon la CL-EXP ?)***

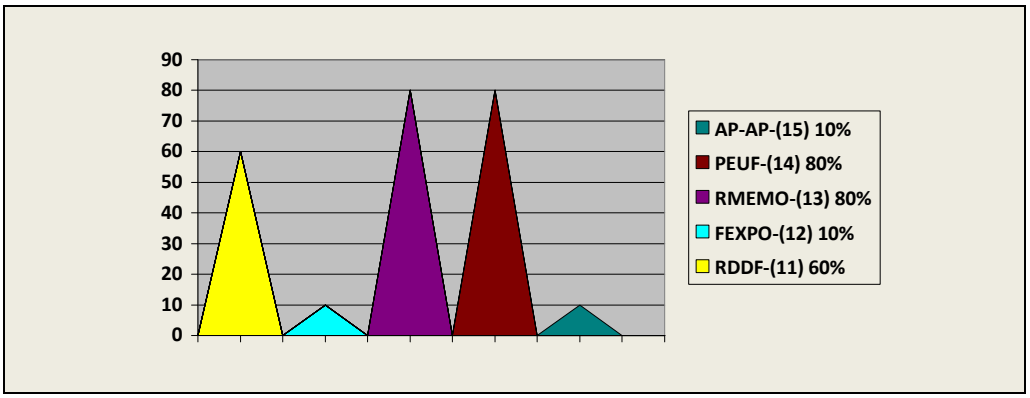


- ***Graphique n° 03-a et b (pourquoi ?)***

a) De la légende 01 à 10



b) De la légende 11 à 15



Rappelons que l'objectif de la grille et des graphiques est de faciliter la compréhension du sondage que nous avons réalisé auprès des étudiants. Il convient donc de souligner que les

pistes que ce sondage est censé nous fournir constitue un point de départ pour les fiches pédagogiques que nous pensons concevoir et faire appliquer dans la partie pratique de ce travail.

6.1.1.3 Analyse des résultats du sondage [CL-EXP-FE-UAN]

S'agissant du parcours des étudiants en langues étrangères, nous pouvons noter à travers ce sondage que deux étudiants sur dix dans cette classe, soit 20% des étudiants n'ont jamais appris le français. Deux étudiants sur dix, soit 20% des étudiants ont fait leurs études primaire et secondaire dans un pays francophone principalement dans les deux Congo (Brazzaville et Kinshasa). Enfin, six étudiants sur dix, soit 60% de ces derniers ont fait la trajectoire normale de la formation angolaise en matière de Français Langue Etrangère (FLE) parmi lesquels 1 étudiant seulement, soit 10% de l'effectif, a fait l'Alliance française mais sans aucune précision du point de vue de la certification.

Ainsi relaté, ce parcours pose un véritable problème technique et nécessite d'ores et déjà d'une attention particulière qui est celle de la gestion des classes hétérogènes en termes de niveau, c'est-à-dire, une classe composée de débutants complets, d'intermédiaires et « d'avancés ». La question à laquelle il faut trouver des éléments de réponse dans ce cadre est en effet celle de savoir comment s'y prendre. Nous y reviendrons dans la partie pratique de notre travail.

Du point de vue des besoins réels des étudiants, nous avons remarqué que trois étudiants sur dix, soit 30% des étudiants ont choisi d'apprendre le français général ou usuel, celui qui se réfère à la maîtrise du français dans des situations quotidiennes tandis que sept étudiants sur dix, soit 70% des étudiants ont choisi d'apprendre le français à visée professionnelle, celui qui concerne les différentes filières de formation de nos étudiants.

Il importe de signaler ici qu'en dépit de cette différence dont le choix confirme l'une des composantes de notre hypothèse de départ qui est celle d'identifier les besoins réels des étudiants. Nous pensons qu'il faut creuser un peu plus profondément sur la justification de leur choix afin de recueillir suffisamment de données.

Dans les deux premières questions de la justification, nous remarquons que les réponses des étudiants sont proportionnelles au choix réalisé dans la question précédente sur le type de français : soit 30% des étudiants ont opté pour la communication avec des français ou des francophones dans la vie courante tant à l'oral qu'à l'écrit et 70% pour la communication avec des français ou des francophones tant à l'oral qu'à l'écrit dans la vie professionnelle.

Or, dans la question suivante, celle qui consiste à savoir s'ils apprennent le français pour interagir avec les collègues ou le professeur pendant les cours ou en dehors du cours, dix des 30% des étudiants se sont rendus du côté de la communication pendant les cours, soit 80 % des étudiants pour la communication pendant les cours. Ce pourcentage constitue à notre avis un signe révélant les besoins réels des étudiants en langue française qui est celui d'interagir pendant les cours dans leurs domaines respectifs et qui relève de certaines aptitudes comme celle de la compréhension et de l'expression orale : capacité à être à l'écoute de l'autre ou à comprendre oralement, être capable de prendre parole, d'argumenter, de réfuter une opinion ou de la confirmer, etc. Les réponses que nous avons obtenues par rapport à cette question viennent de confirmer l'une de nos sous questions de départ selon laquelle les étudiants aimeraient apprendre le français pour la communication professionnelle en interaction orale.

Dans le même ordre d'idée, nous pouvons ajouter d'autres besoins confirmés par les étudiants comme celui de la recherche d'emploi (validée par 60% des étudiants) dans le cadre de la rédaction de certains documents comme le Curriculum Vitae et la lettre de motivation, d'un entretien d'embauche. Celui de la compréhension des intervenants de leurs domaines de formation (validée par 80% des étudiants) dans le cadre d'une conférence, d'une communication ou d'un exposé bien que ce dernier ne soit à peine validé que par un étudiant sur dix, soit 10% des étudiants. Il convient de signaler que s'agissant de ce besoin « comprendre des intervenants du domaine en langue française » qui relève comme nous l'avons dit précédemment de la compréhension orale s'ajoute une autre aptitude, celle de l'expression écrite « la prise des notes », besoin validé par huit étudiants sur dix, soit 80% des étudiants.

Concernant la question liée à la compréhension des documents ou des ouvrages du domaine en français, dix étudiants sur dix, soit 100% de ces derniers ont coché en faveur de ce besoin. Ce pourcentage révèle que la compréhension des documents ou des ouvrages constitue un véritable souci pour nos étudiants en langue française. Ceci vient, de ce fait, confirmer l'une

de nos interrogations de départ selon laquelle l'apprentissage du français aiderait nos étudiants à comprendre des ouvrages en français dans le cadre de leurs recherches bibliographiques ou de leurs études.

A notre avis, c'est encore sans doute pour cette raison que huit étudiants sur dix, soit 80% des étudiants ont opté pour « la rédaction d'un mémoire ». Ce n'est pas pour écrire des mémoires de fin d'études en français car ils doivent les écrire en portugais mais plutôt pour la consultation bibliographique en français.

Toutefois, considérant le pourcentage d'étudiants (80%) qui pensent poursuivre leurs études universitaires en France ou dans un pays francophone, il est nécessaire que la préparation des étudiants soit d'ores et déjà prise en compte afin de les familiariser, au-delà de la consultation bibliographique, aux pratiques universitaires à la française comme celles des écrits universitaires : le compte-rendu, la synthèse, le résumé et autres.

Il faut même noter parallèlement à cette réflexion qui inscrirait carrément ce travail dans la démarche du FOU que, comme besoin réel pour nos étudiants, la rédaction des documents relatifs aux domaines de formation ainsi que de ceux qui sont liés à la recherche d'emploi a été validée par 60% des étudiants.

En guise de conclusion, il s'avère important de signaler s'agissant du choix entre le FP et le FG que le choix est clair pour la classe d'expérimentation s'il faut croire à l'adhésion au FP car soixante-dix pour cent y sont favorables. Cependant, vu le large éventail de besoins identifiés à ce sujet, penser à tout aborder dans ce travail de recherche paraît, à notre sens, quasiment impossible suite à ses limites tant du point de vue du temps que de l'espace.

Du coup, pour des raisons de délimitation du champ, nous avons arrêté de ne répondre dans ce travail de recherche qu'aux besoins qui ont eu le plus grand nombre d'adhésions de la part des étudiants, soit à partir de 90%. Contrainte qui nous a conduit à travailler sur la compréhension des documents ou des ouvrages des domaines de formation en français pour avoir eu l'adhésion de dix étudiants sur dix, soit 100% des étudiants. Un pourcentage qui révèle, à notre sens, l'un des véritables soucis immédiats pour nos étudiants en langue française et auquel nous pensons apporter des éléments de réponse dans ce travail de recherche tout en

ciblant les disciplines ou les filières de formation de nos étudiants afin d'en tirer des profits tant linguistiques que culturels.

Nous allons nous intéresser dans les pages qui suivent aux classes de comparaison dont l'objectif principal est, comme nous l'avons souligné antérieurement, d'augmenter non seulement notre échantillon mais aussi de voir comment se fait le choix des langues étrangères dans ces institutions.

6.1.2. L'université Technique d'Angola [UTANGA]

L'Université Technique d'Angola [UTANGA] est une institution supérieure privée située à Luanda dans la Municipalité de Kilamba Kiaxi, Commune de Kapolo II. Son cursus actuel se compose de plusieurs filières parmi lesquelles :

- L'ingénierie de géologie et mines ;
- L'ingénierie informatique ;
- L'ingénierie de l'environnement ;
- L'architecture et l'urbanisme ;
- La gestion (- des entreprises, - des ressources humaines, - bancaire et d'assurance, - commercial et marketing) ;
- Les relations internationales ;
- La langue anglaise

Dans toutes ces filières, le français ne s'enseigne que dans la filière des relations internationales où l'apprentissage des langues étrangères tant l'anglais que le français est obligatoire à raison de quatre heures par semaine durant deux ans.

Pour l'instant, le français n'étant pas enseigné dans la filière de gestion qui cadrerait avec ce que nous faisons à la faculté d'économie de l'université Agostinho Neto, nous avons été amené à élargir l'échantillon dans une classe des relations internationales. Avant de réaliser notre travail avec les étudiants, nous avons été contraint de demander l'autorisation en passant premièrement par la Direction et ensuite par les responsables des classes qui sont les professeurs de français. Ayant donc reçu l'autorisation de la Direction, nous avons contacté les trois professeurs de français de l'institution avec qui nous avons eu un entretien pour expliquer

les enjeux de notre travail et à qui nous avons remis un questionnaire dont l'objectif était de s'informer sur le parcours des enseignants, sur le type de français qu'ils enseignent, les méthodes qu'ils utilisent mais aussi de recueillir leurs impressions sur ce qu'ils pensent au sujet de l'enseignement du français à visée professionnelle surtout en ce qui les concerne. Ci-dessous, les résultats qui émanent de cette enquête.

6.1.2.1. Résultats de l'enquête avec les enseignants de français [UTANGA]

S'agissant du parcours des enseignants de français de cette institution, nous avons remarqué que tous les trois enseignants ont une formation supérieure en didactique du français langue étrangère. Deux méthodes de français de caractère généraliste sont utilisées par ces derniers dont *« Le Nouvel espaces* et *Alter ego. »* Au cours de cet entretien, nous avons eu l'impression qu'il manquait de coordination entre enseignants, c'est-à-dire que chacun travaillait dans son coin en suivant le cours normal de sa méthode.

S'agissant d'un éventuel enseignement du français à visée professionnelle, nous avons constaté que cette idée n'était pas partagée par les trois enseignants : deux d'entre eux étaient favorables parce qu'ils pensent qu'un tel enseignement serait plus efficace et motivant pour leurs étudiants tandis que l'autre s'y était opposé carrément car pour lui, cela ne peut pas plaire à ses étudiants. Pour ceux qui étaient favorables, la seule anomalie qu'ils avaient signalée était celle de manque de matériels. La justification étrange avancée par l'enseignant qui s'était opposé à l'enseignement du FP nous avait incité à travailler avec l'une de ses classes et le planning ci-dessous est celui que nous lui avons proposé :

- Faire remplir un questionnaire aux étudiants ;
- Donner un cours de français à visée professionnelle (Relations internationales) conçu par nous ;
- Faire remplir une grille d'évaluation appréciative à la fin du cours.

Après avoir donné son accord, il était question de prendre le premier rendez-vous pour une séance d'échange sur le cours en question et ensuite, passer à son application. Dans les pages qui vont suivre, nous allons présenter le cours, la classe où il s'est réalisé ainsi que les résultats des deux sondages. La classe des Relations Internationales [UTANGA-RI] dans laquelle nous avons fait réaliser le cours de FP était composée de 40 étudiants. C'était une classe de 2ème

année où le public cible était supposé avoir déjà appris le FG durant plus ou moins 6 ans et dont le niveau de compétences acquis en français en comparaison avec les niveaux du CECRL allait jusqu'à plus ou moins A2. Le cours devait durer 100 minutes, soit 2 heures à raison de 50 minutes par heure mais pour d'autres raisons comme la récréation (10 minutes), le remplissage du questionnaire (6 minutes) et de l'évaluation appréciative (4 minutes) aux étudiants, le cours n'avait véritablement duré que 80 minutes.

Il convient de signaler ici que le questionnaire est presque semblable à celui de la classe d'expérimentation [FE]. Nous n'avons supprimé que la deuxième partie de la rubrique « besoins réels des étudiants en langue française » là où les étudiants devaient justifier leur choix.

L'objectif de la grille d'évaluation appréciative que nous avons remise aux étudiants à la fin de la séance était d'avoir un retour sur ce cours. Avant de présenter les résultats que nous avons recueillis dans les deux phases (avant et après le cours), nous allons d'abord présenter le cours que nous avons conçu et qui sera systématiquement suivi, à la fin de chaque étape, d'une analyse fondée sur les données transcrites lors de sa mise en application.

6.1.2.2. L'unité didactique conçue pour les étudiants de -UTANGA-RI[184]

Textes d'appui : La diplomatie bilatérale et multilatérale[185]

- **Diplomatie bilatérale**

> L'installation d'une mission diplomatique symbolise et concrétise l'établissement de relations entre Etats concernés. Lorsqu'ils se sont mutuellement reconnus, les deux Etats peuvent décider d'échanger des ambassades dans chacun d'entre eux. Le rôle du chef de poste diplomatique est d'informer, de représenter son pays et d'agir en son nom. Il consiste aussi à protéger ses compatriotes, ressortissants français qui résident à l'étranger. Avec la multiplication des nouveaux Etats souverains au fil des siècles, se sont multipliées en conséquence les ambassades et représentations diplomatiques à travers le monde. Si l'ONU comptait 58 membres en 1948, on approche aujourd'hui le chiffre de 200 !
>
> BASSI Claudie, CHAPSAL Anne-Marie (2005), Paris, p. 7

[184] Université Technique d'Angola-Relations Internationales-Luanda
[185] BASSI Claudie, CHAPSAL Anne-Marie, 2005, *« diplomatie.com »,* Clé International, Paris, p. 7

- **Diplomatie multilatérale**

> Comme on vient de le voir, la diplomatie a d'abord été un échange entre deux Etats, d'où le nom de diplomatie bilatérale. Mais à partir du XXème siècle et notamment à partir de la seconde Guerre mondiale, avec le développement des organisations internationales, un nouveau type d'ambassadeur est apparu, l'ambassadeur multilatéral, qui représente son pays auprès de telle ou telle organisation internationale (ONU, OTAN, OCDE par ex.) et auprès des institutions européennes.
>
> BASSI Claudie, CHAPSAL Anne-Marie (2005), Paris, p. 7

➢ ***Fiche pédagogique de l'unité didactique***

FICHE PEDAGOGIQUE[186]					
Code du groupe classe : RI-2 ***Effectif :*** 40 étudiants ***Durée :*** 80 min[187] ***Date :*** Lundi 07 mars 2011					
Tâche visée	Accès au sens et production orale (découverte par la comparaison de 2 textes)				
Compétences visées	Compréhension écrite/Expression orale/Echange et mise en commun d'informations (grille de compréhension à deux étapes (globale et détaillée) à fournir)				
Pré requis	A2 du CECRL				
Objectif pragmatique	Découvrir la différence entre la diplomatie bilatérale et multilatérale				
Objectif socioculturel ou sociolinguistique	S'informer sur l'universalité des pratiques diplomatiques mondiales en les comparant à celles d'Angola				
Objectif linguistique	Découverte des lexiques et tâches liés au monde de la diplomatie				
Niveau de compétences visé	Vers B1 du CECR				
Référence du doc. déclencheur	Deux textes : Diplomatie bilatérale / Diplomatie multilatérale[188]				
Matériel et supports complémentaires	Aucun matériel additionnel				
Déroulement	***Etapes***	***Activité***	***Technique pédagogique***	***Mode de fonctionnement***	***Durée***
Accès au sens	*Anticipation*	Aucune			
	Compréhension globale	Lecture silencieuse et individuelle des deux textes par les apprenants (1ère étape). Ils doivent dire d'une manière générale ce de quoi il s'agit, ce dont on parle, (**qui, (de) quoi, où, quand, …**)	Poser des questions directes aux apprenants : **De quoi s'agit-il ?** RA[189] : il s'agit de deux textes. **De quoi parlent-ils ?** RA : ils parlent de la diplomatie bilatérale et multilatérale. **Qui sont les auteurs de ces textes ?** RA : Les auteurs de ces textes sont Claudie BASSI et Anne-Marie CHAPSAL. **Où ils ont été écrits ?** RA : Ils ont été écrits à Paris. **Quand ?** RA : à Paris.	Professeur-apprenants / apprenants-professeur / apprenants-apprenants	8 min

[186] Fiche pédagogique adaptée sur le modèle du *stage d'habilitation des tuteurs pour le dispositif de formation à distance des enseignants de français langue étrangère* ***PRO FLE*** *intitulé « Construire une unité didactique » organisé par le CIEP et le CNED – Lubango/Angola 2008 dont nous possédons le tutorat*

[187] Deux heures (100 min à raison de 50 min X 2) moins plus ou moins une vingtaine de minutes pour le remplissage des questionnaires et la récréation.

[188] BASSI Claudie, CHAPSAL Anne-Marie, 2005, *« diplomatie.com »*, Clé International, Paris, p. 7

[189] RA : Réponse Attendue

	Compréhension détaillée	Lecture silencieuse et individuelle des deux textes par les apprenants (2ème étape) accompagnée d'une grille des réponses	Proposer une grille de compréhension détaillée où les apprenants doivent dire Vrai ou Faux, ou alors, donner la réponse demandée.	Repartir les apprenants en binôme. Après la lecture et la discussion entre les éléments du même groupe, prévoir une mise en commun pour confronter leurs réponses avec celles de leurs collègues. Au cours de cette mise en commun, insister sur la défense de la réponse choisie même si celle-ci était erronée pour favoriser l'expression orale. Si c'est faux, la vérité doit être rétablie	20 min
Analyse du fonctionnement de la langue	*Repérage*	- Lecture des textes à haute voix par le professeur (1x) et ensuite par les apprenants (lecture individuelle à haute voix) (suivie de la correction phonétique. Insister sur la prononciation de certains mots comparativement au portugais comme le son [y] dans m**u**t**u**ellement, appar**u**, … et les sons nasaux, …)	Au-delà de la correction phonétique pendant la lecture, faire repérer toutes les actions au présent et celles qui sont à l'infinitif précédées d'une préposition en les soulignant soit au tableau ou sur la photocopie	Travail en binôme (groupes déjà formés)	15 min
	Conceptualisa-tion	Faire trouver le nom qui correspond au verbe et ensuite, trouver ce que signifient les sigles du texte	Ecrire au tableau ou sur une feuille la liste des verbes sélectionnés à l'infinitif et faire trouver le nom respectif. Ecrire en extension les sigles du texte : ONU, OTAN, OCDE. (Formulation d'hypothèses au cas où les étudiants ne les savent pas)	Travail en binôme (groupes déjà formés)	10 min
Expression	*Systématisation*	- S'entrainer à employer les structures apprises pendant les phases précédentes en les transposant sur d'autres professions. - Transformer le rôle du chef de poste diplomatique à la 1ère personne du singulier.	- Les groupes d'apprenants tirent au sort les papiers contenant d'autres fonctions et en donnent leur rôle, … - Répondre par écrit à la question : Quel est votre rôle en tant que chef de poste diplomatique ?	- Ces derniers forment leurs phrases par écrit premièrement et ensuite, les présentent oralement.	15 min
	Production	Parler de la position de force (droit de veto) que bénéficie certains pays auprès de l'ONU.	Que pensez-vous du droit de veto ? Pourquoi l'Angola en tant qu'Etat membre de l'ONU n'en bénéficie-t-il pas ? Si vous étiez élu président en Angola, que feriez-vous pour en avoir le droit ?	Débat direct ou indirect : Faire en classe à l'oral si le temps le permet sinon à faire par écrit à la maison (une vingtaine de lignes soit 250 mots)	12 min

Grille de compréhension détaillée

Compréhension détaillée [CD]		
Répondez aux questions en mettant une croix [X]sur la Case V (vraie) ou F (fausse)	**V**	**F**
* L'établissement de relations entre Etats concernés n'est ni symbolisé ni concrétisé par l'installation d'une mission diplomatique mais plutôt par une reconnaissance mutuelle		
* Deux Etats peuvent décider de s'échanger des ambassades même s'ils ne se reconnaissent pas mutuellement		
* Informer, représenter son pays et agir en son nom ne font pas partie des compétences d'un chef de poste diplomatique		
* Le rôle d'un ambassadeur français est de protéger ses compatriotes, ressortissants français qui ne résident pas à l'étranger		
* La multiplication des ambassades et des représentations diplomatiques à travers le monde ont provoqué la multiplication de nouveaux Etats souverains au fil des siècles		
* En 1948, l'ONU comptait moins d'Etats membres qu'aujourd'hui		
* La diplomatie bilatérale est plus récente que la diplomatie multilatérale		
** Rayez la ou les mauvaise(s) réponse(s) :*		
1- Il n'y a aucune différence entre diplomatie bilatérale et multilatérale 2- L'ambassadeur multilatéral est celui qui représente son pays auprès d'une organisation internationale		

- ***Transcription et analyse de la conduite de l'unité didactique (Pilotage-filmé)***

Vu le nombre élevé d'étudiants et surtout d'interventions qu'il y a eu dans cette séance, nous allons procéder à une transcription ponctuelle, c'est-à-dire, les parties qui nous interpelleront le plus. Elle sera à chaque fois décalée, comme nous l'avons signalé précédemment, par des analyses et des commentaires qui prendront en compte le degré tant de la convergence comme de la divergence par rapport à ce que nous avons prévu dans la fiche pédagogique et à sa réalisation par l'enseignant qui est le moment réel de la classe. C'est, en réalité, cette confrontation qui nous intéresse en tant que chercheur.

- *Remplissage du questionnaire*

Prof : [il remet le questionnaire aux étudiants et ensuite, il commence immédiatement à le lire à haute voix et à le traduire en portugais. Durée : 10 minutes]

Etudiants : [ils remplissent le questionnaire en suivant la traduction de leur professeur.]

Nous reconnaissons n'avoir rien orienté et rien prévu dans notre fiche pédagogique sur comment faire remplir le questionnaire aux étudiants. L'enseignant a donc choisi de lire le questionnaire à haute voix pour faciliter la compréhension de manière collective et à force de vouloir trop faciliter cette compréhension, celui-ci passait automatiquement à la traduction sans qu'il soit vraiment sollicité. Il convient de dire ici que le mieux serait, étant donné le niveau de la classe en français, de laisser du temps à ses étudiants afin de lire individuellement et silencieusement le questionnaire et ensuite n'intervenir qu'au cas où il était sollicité. S'agissant de la traduction, il est vrai qu'elle constitue un élément d'appui considérable pour faciliter la compréhension mais nous sommes d'opinion que celle-ci ne devrait intervenir que comme ultime recours en cas d'un véritable blocage plutôt que de le faire de façon automatique.

- **Accès au sens [Première étape]**

- *Anticipation improvisée*

Prof : Aujourd'hui, nous allons étudier la diplomatie
Etudiant1 : C'est quoi la diplomatie ?
Prof : Oui, c'est quoi d'après vous ?
Etudiant1 : C'est la politique.
Prof : C'est la politique ! C'est quoi encore à part la politique ?
Etudiant1 : C'est la relation.
Prof : Ce sont des relations. Oui, quelles relations ?
Etudiant1 : Relation état.
Prof : Relation des états. Seulement des états ? Pas entre personnes, des institutions…
Etudiant-1 : Oui, entre les institutions, les pays, les continents,…

Dans notre fiche pédagogique, nous n'avons pas prévu une étape d'anticipation. Malgré l'absence de cette étape dans la fiche pédagogique, au moment du cours, cette étape a été implicitement remplacée par la phrase introductive du professeur : « Aujourd'hui, nous allons étudier la diplomatie ». Cette phrase a suscité des échanges pendant environ six minutes avant que le texte soit remis aux étudiants.

Pour une unité didactique axée sur la compréhension du texte, il convient de se poser des questions sur la pertinence de cette phrase introductive. Méthodologiquement, une phrase déclarative comme celle-ci dans cours de langue prête à confusion non seulement par rapport à son emplacement mais aussi par rapport à son objectif car, en considérant les échanges auxquels cela a donné lieu, nous pouvons remarquer qu'il s'agit de définir le lexique « diplomatie ». Or, commencer par conceptualiser un mot qui figure dans le texte et dont le contexte lui-même porte suffisamment d'éléments pour le définir, c'est fonctionner à l'envers du point de vue méthodologique.

Parmi d'autres aspects qui ont retenu notre attention, il y a celui du monopole de la parole par un seul étudiant. Juste après la phrase introductive de l'enseignant, celui-ci lui pose la question « c'est quoi la diplomatie ? » Une question, certainement inattendue par rapport au moment de classe mais que l'enseignant était sensé répondre. Cela a duré plus ou moins huit minutes.

Par définition, le monopole de la parole en classe de langue est une attitude egocentrique adoptée par un apprenant. Une attitude qui surgit de façon spontanée et qui consiste à priver ses pairs de parole surtout dans des classes à niveau hétérogène. Ce phénomène requiert de la part de l'enseignant une attention particulière en termes de gestion de classe car il constitue l'une des causes qui peut paralyser la prise de parole chez d'autres apprenants en classe de FLE. Par rapport à cette paralysie, plusieurs raisons sont à prendre en compte : *« 1- des raisons didactiques et pédagogiques ; 2- des raisons psychologiques ; 3- des raisons d'ordre socioculturel ; des raisons intellectuelles. »*[190]

Or, il convient de signaler que s'agissant des raisons didactiques et pédagogiques qui nous intéressent pour le cas précis qu'au niveau du rôle de l'enseignant sur le choix des démarches, des outils et des activités qu'il était sensé utiliser pour développer les compétences des apprenants, nous avons rempli cette fonction en tant concepteur. L'écart s'est opéré au moment de son application et qui a donné lieu tout au début à une interaction peu fertile du type question-réponse entre l'enseignant et un apprenant sur la définition d'un mot alors que nous avons prévu une entrée directe sur la compréhension du texte qui susciterait plus d'envie de communiquer chez les apprenants.

[190] http://www.marocagreg.com/forum/sujet-raisons-paralysant-la-prise-de-parole-en-clas (2011)

Toutefois, l'une de meilleures façons pour éviter un dialogue bilatéral circonscrit entre enseignant et un ou deux apprenants dans une classe de 40 apprenants comme celle-ci, c'est de mettre les plus forts au service de plus faibles en encourageant ces derniers à prendre la parole. Une prise de parole qui peut commencer par une simple répétition de ce que vient de dire l'un des collègues et ensuite évoluer à d'autres prises de parole. L'essentiel dans un premier temps, c'est d'arriver à décomplexer ceux qui ne veulent pas prendre la parole.

Quant au deuxième aspect, nous sommes convaincu que l'enseignant n'avait pas pensé qu'on lui poserait la question « c'est quoi la diplomatie ? » tout au début d'un cours consacré à la compréhension écrite. Cette question inattendue par rapport au moment fait partie des phénomènes imprévisibles auxquels l'enseignant quelle que soit la discipline est appelé à faire face. L'enseignant doit donc s'attendre à l'improvisation qui est par essence le contraire même de la prévision.

Face à ce phénomène, que faire dans les cas où la langue est associée à des professions dont on ne dispose pas toujours des réponses ? A notre avis, l'enseignant est censé apporter des réponses dans la mesure du possible mais renoncer à une question pour laquelle on ne dispose pas de réponse est aussi un signe d'humilité dont il faut faire preuve en tant qu'enseignant de FOS car finalement personne ne peut prétendre tout savoir même pour les disciplines les plus évidentes. C'est d'ailleurs pour cette raison que dans l'enseignement du FOS l'enseignant est appelé à consulter sans cesse des spécialistes du domaine autant qu'il le voudra. Ceci, sans oublier que les apprenants de FOS eux-mêmes sont détenteurs en ce qui les concerne des savoirs qui peuvent bien évidemment échapper à l'enseignant de FOS.

- *Compréhension globale du texte*

Prof : [L'enseignant remet le texte aux apprenants et dit : « Bien on va voir si vous avez bien répondu. »]
Prof : Vous allez lire silencieusement les deux textes
Prof : Ces textes parlent de quoi ?
Etudiants (tous) : [les réponses viennent de partout] – de la diplomatie
Prof : Quelle diplomatie ?
Etudiants (tous ensemble) : de la diplomatie bilatérale et multilatérale

Prof : Ok, le premier texte parle de la diplomatie… et le deuxième texte de la diplomatie…

Etudiants (tous ensemble complète le professeur) : - bilatérale - multilatéral

Prof : Oui mais dans le deuxième texte vous parlez de la diplomatie multilatérale, pourquoi ?

Etudiants : [Silence total]

Prof : Pourquoi vous dites qu'on parle de la diplomatie multilatérale et dans le premier texte vous dites qu'on parle de la diplomatie bilatérale ?

Etudiants : [Silence total à nouveau]

Prof : Pourquoi ?

Etudiant1 : La diplomatie bilatérale parle de la relation avec deux états

Prof : Et la diplomatie multilatérale ?

Etudiant1et2 (ensemble) : Elle parle de la relation avec…les organisations

Prof : Et les autres, vous êtes d'accord ? Là-bas, vous êtes d'accord ?

Etudiants : Silence [accord et non par des gestes. On ressent un certain scepticisme parmi les apprenants]

Etudiant3 : Pour moi, la diplomatie multilatérale est celle qui se fait avec les organisations internationales

Prof : C'est la même chose. Bien, très bien. Cette fois-ci, je vais vous proposer une grille.

La grille que l'enseignant remet aux apprenants est celle et qui accompagne la fiche pédagogique en vue d'une compréhension détaillée. Ce qui veut dire, pour l'enseignant, que l'étape de la compréhension globale vient de terminer. Or, par rapport à la fiche pédagogique que nous avons conçue et proposée à l'enseignant qui avait préalablement donné son accord après discussion de l'appliquer, nous avons remarqué que lors de la conduite de cette unité didactique précisément à cette étape, l'enseignant avait choisi une ligne tout à fait différente de la nôtre. Nous méconnaissons de manière précise les raisons qui ont poussé l'enseignant à se démarquer de la fiche pédagogique mais plutôt que de chercher des raisons, il faut avouer qu'il était de son droit de prendre sa distance par rapport à la fiche pédagogique. Par contre, ce qui est intéressant quant à notre analyse, c'est de confronter ces deux lignes de conduite et d'en tirer des leçons du point de vue de leur pertinence.

Considérant l'étape de la compréhension globale comme étant la première étape *d'accès au sens* où l'on amène l'apprenant à déceler les premières informations du texte, celles qui

sautent aux yeux du point de vue de son encadrement et de sa structure de surface, nous sommes parfaitement d'accord, s'il faut prendre à la lettre cette définition, avec la première question que pose l'enseignant : *« de quoi parlent ces deux textes ? »* Ce n'est pas parce qu'elle fait partie des questions que nous posons dans notre fiche pédagogique mais parce qu'elle demande à notre avis des informations qui n'ont pas besoin d'avoir lu le texte de manière détaillée.

Par contre, la question *« pourquoi ? »* répétée à maintes reprises par l'enseignant pose à notre sens de véritables problèmes non seulement par rapport à l'étape mais aussi par rapport à d'autres implications grammaticales qui vont avec au niveau de ce à quoi débouche cette même question mais qui ont complètement échappé à l'enseignant. Par rapport à l'étape, nous avons eu l'impression que si les apprenants ont même eu du mal à répondre à cette question, c'est parce que par rapport au moment, l'utilisation de celle-ci était inadéquate. Il est d'ailleurs probable que le silence total des apprenants constaté pendant le cours à ce moment soit occasionné par cette utilisation précipitée. Par rapport à d'autres implications, c'est surtout au niveau de manque de précision par rapport à ce à quoi elle débouche comme réponse que le problème se pose. Nous avons remarqué qu'en dépit de l'utilisation précipitée de celle-ci, en aucun moment pendant le cours sur les tentatives de réponse des apprenants, l'enseignant n'avait fait mention aux éléments logiques du point de vue syntaxique de la question *« pourquoi »* qui sont : *« pour »* qui en appelle au BUT et *« parce que »* à la CAUSE. Il ne s'agit pas non plus d'en faire une leçon grammaticale bien entendu mais plutôt d'en signaler déjà l'existence ne fut-ce qu'en reprenant oralement les répliques des apprenants et de les faire répéter si possible. *[Pourquoi… ? – pour… ; - parce que…]*

Au-delà de la question *« de quoi »* utilisée par l'enseignant, nous avons prévu dans la fiche pédagogique d'autres questions qui paraissent à notre sens mieux cadrer avec cette étape comme *« qui ? Où ? Quand ?... »* Des questions faciles à répondre mais bien placées non seulement pour comprendre globalement le texte mais aussi pour faciliter la prise de parole chez les apprenants.

- *Compréhension détaillée : item 01*

Prof : [Il remet la grille de la compréhension détaillée aux apprenants et leur dit de se mettre à deux (1ère phase) et ensuite les repartit lui-même en binôme (2ème phase). Il précise la consigne : « Vous allez répondre si c'est vrai ou faux »]

Etudiants : [Ils lisent la grille]

Etudiant4g : Nous allons écrire le nom ?

Prof : Non, n'écrivez pas le nom

Etudiant5g : [un étudiant interpelle l'enseignant pour le groupe. Ils ne savent pas vraiment que faire]

Prof : [L'enseignant reprécise la consigne]

Prof : [L'enseignant remarque qu'il n'y pas qu'à répondre par vrai ou faux et précise la consigne de l'une des étapes où il faut rayer la mauvaise réponse mais la laisser si elle est bonne]

Prof : [L'enseignant lit le premier item et demande vrai ou faux ?]

Etudiants, tous ensemble : [Certains disent vrai et d'autres faux mais le faux s'entend plus]

Prof : Les groupes qui ont répondu faux lèvent les mains

Etudiants : [La majorité]

Prof : Bon, ceux qui ont répondu vrai

Etudiants : Une minorité (2 groupes seulement)

Prof : Pourquoi vous avez répondu vrai ?

Etudiant6g : Euh, euh, …

Prof : Oui, vas-y, parle

Etudiant6g : Porque diz : os países que têm uma embaixada no país do outro … porque tem conhecimento do outro, nem isso traduzindo o que está escrito ? [L'étudiant tente de justifier sa réponse en passant par la traduction de l'item, une traduction difficile à comprendre et renvoie la question en disant : « Não é isso… ? Ce n'est pas ça ? »

Prof : Oui, oui mais…

Etudiant6g : …Um país que tem embaixada no outre tem relação com esse. [L'étudiant continue à se défendre mais em portugais. Pour lui, un pays qui a une ambassade dans un outre a une relation mutuelle avec celui-ci]

Prof : [L'enseignant relit l'item en s'appuyant sur l'explication de l'étudiant6g] Et les autres, vous dites faux pourquoi ? Mbala (c'est étudiant2), vous dites faux pourquoi ?

Etudiant2g : Parce que le document dit que l'installation d'une mission diplomatique symbolise et concrétise l'établissement de relations entre Etats concernés. La question dit que ce n'est ni symbolisé ni concrétisé…

Prof : Les autres. Les autres !

Etudiant1g : Oui, pour moi, c'est la même chose

Prof : Bien, je vais lire les deux premières phrases du texte. Ça va ?

Etudiant1g : A resposta não está certa [La réponse n'est pas correcte]

Prof : revoyez vos réponses. C'est vrai ou c'est faux ?

Etudiants, tous ensemble : C'est faux

Prof : Bien ici. Ce groupe, pourquoi dites-vous que c'est faux ?

Etudiant7g : Parce que l'installation d'une mission diplomatique symbolise et concrétise de relations entre Etats concernés.

Prof : Mais avant que l'Angola ait des ambassades, par exemple, au Togo, en France, qu'est-ce qu'il faut faire d'abord ?

Etudiants, tous ensemble : [Audition difficile (difficile à comprendre ce qu'ils disent)

Prof : Il faut qu'il y ait d'abord une relation. S'il n'y a pas de relation, vous ne pouvez pas installer votre ambassade dans l'autre pays.

Prof : Alors, la première intervention est vraie ou fausse ?

Etudiants : C'est vraie [le nombre d'étudiants augmente] ; C'est fausse [le nombre d'étudiants diminue]

Etudiant1g : Mais… [L'étudiant n'est pas d'accord et tente d'intervenir mais l'enseignant interrompt]

Prof : Attention, attention, il ne faut pas seulement s'arrêter à la première phrase. Il faut bien lire le texte pour découvrir la réponse, ça va ?

Etudiants : [On voit une classe divisée]

Prof : Allez-y rapidement, lisez encore le texte et revenez sur vos réponses

Etudiants : [Ils relisent silencieusement le texte en gardant les mêmes groupes]

Prof : Ici, la première question, vraie ou fausse [L'enseignant parcoure d'un groupe à l'autre]

Etudiant8g : Vraie

Etudiant9g : Fausse

Etudiant10g : Vraie

Etudiant11g : Fausse [Ainsi de suite : une classe divisée. L'accord est loin d'être trouvé]

Etudiant12r : [L'étudiant est arrivé en retard et dit qu'il a des doutes]

Prof : Il faut trouver une réponse, c'est vrai ou faux

Etudiant12r : C'est vrai, professeur

Prof : C'est vrai. Pourquoi c'est vrai ? Quelles sont vos raisons ?

Etudiant12r : [L'étudiant demande au professeur en portugais s'il peut s'expliquer en portugais]

Prof : Oui

Etudiant12r : Professor, não pode ter uma Embaixada num outro País se não existem relações entre Estados. [Pour lui, pas d'ambassade, pas de relations non plus entre Etats]

Prof : Bon, ici on ne parle pas d'installation d'une ambassade mais de l'établissement de relations entre Etats. Ça va ? C'est-à-dire que l'établissement de relations entre Etats ne symbolise pas… et puis ne concrétise pas l'installation d'une mission diplomatique mais une reconnaissance mutuelle…

[L'explication de l'enseignant soulève encore une fois le débat au lieu de le calmer au point où les interventions mixtes en français et en portugais des étudiants vont donner lieu aux interventions uniquement en portugais surtout entre étudiants. Peu à peu, l'enseignant va aussi céder mais son explication en portugais ne suffit pas non plus. Il invite alors les apprenants à passer à l'item suivant. Tentative d'abandon non acceptée par les étudiants qui exigent une réponse. Il recommence en donnant des exemples comme celui du Cameroun qui n'a pas d'ambassade en Angola mais que cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas de relations entre ces deux Etats, celui du Canada qui établit des commissariats par région regroupant plusieurs pays. Pour une précision, l'enseignant n'hésite pas à nous poser, derrière notre petite caméra, la question de savoir là où doit se diriger un angolais qui a besoin d'un visa pour le Canada. Doit-il se diriger à l'ambassade de France ? « Non, pas dans le pays, ce soit en Afrique du Sud soit en RDC. » Nous étions obligé d'y répondre alors que nous n'avions pas normalement le droit de le faire. En dépit de toutes ces explications de l'enseignant, certains étudiants ne sont toujours pas d'accord sur la réponse Vraie et l'enseignant décide de passer à la deuxième question.]

Du point de vue temps, le débat sur cet item a duré plus ou moins vingt-trois minutes soit 92% du temps prévu (vingt-cinq minutes) pour la compréhension détaillée composée de neuf items. Ceci confirme, encore une fois, que l'adéquation entre la prévision et le moment réel de classe est loin d'être acquise. S'agissant de l'action de l'enseignant qui a fermé les yeux au temps prévu, à notre avis, malgré ce gros écart, l'enseignant a agi correctement pour avoir

privilégié la finalité même de l'étape de la compréhension écrite ou du texte qui est celui non seulement de comprendre ce qui est littéralement écrit et de saisir les sous-entendus comme cela a été le cas mais aussi de permettre que cela débouche vers une véritable expression orale, celle qui invite ou incite les apprenants à interagir, à communiquer non seulement en français langue étrangère mais aussi comme cela a été le cas, en portugais langue de scolarité [PLS].

Toutefois, en dépit du succès de l'item pour avoir suscité un débat fructueux et de la conduite de classe impeccable de l'enseignant, certains aspects techniques auxquels tout enseignant surtout celui de langue étrangère devra faire attention méritent d'être signalés. Il est vrai que nous avons assisté à une classe dynamique. Une classe dans laquelle les interventions surgissaient spontanément, prenaient toutes les directions, c'es-à-dire, où les apprenants pouvaient parler à l'enseignant, entre eux, même au-delà de groupes formés mais il est quand même dommage d'avoir remarqué un bon nombre d'étudiants n'étant pas intervenus publiquement en aucun moment de cours. Nous entendons par intervention publique dans un cours, un moment où l'étudiant est invité à prendre individuellement la parole devant ses pairs qui constitue à notre avis un moment crucial du cours vu qu'il en appelle à la responsabilisation de l'étudiant. Ceci dit, cela constitue à notre sens, un cours de langue raté pour un étudiant qui en sort sans avoir prononcé ne fut-ce qu'un mot ou une phrase en cette langue. Il incombe, de ce fait, à l'enseignant de se soucier des plus « faibles » ou au moins de ceux qui ne peuvent pas prendre spontanément la parole en leur donnant cette occasion. Quant à la formation de groupes, nous avons constaté que cela s'est fait en deux temps. Dans un premier temps, les étudiants se sont choisis et ont formé leurs groupes eux-mêmes mais que l'enseignant a jugé bon de défaire par la suite et en a formé d'autres à son goût. L'enseignant connait bien ses étudiants et sait exactement pourquoi il a procédé de cette manière. Comme c'est une classe hétérogène en termes de niveau en français, il est probable que l'enseignant ait pris en compte le critère de niveau en langue française pour former les groupes.

Bien qu'il n'y ait eu aucune incidence sur le choix de l'enseignant, nous aimerions quand-même attirer l'attention des enseignants sur la pensée de Janine COURTILLON (2003, citée ci-haut, p. 37) à propos des précautions à prendre en compte au sujet de ce qu'elle considère comme classes nombreuses car finalement, les relations entre personnes qui communiquent peuvent contribuer positivement ou négativement à la réussite du cours. Il semble donc important, sans vouloir entrer dans les détails, de rappeler qu'il y a trois relations à prendre en considération : - la relation symétrique, celle qui est fondée sur l'égalité ; - la

relation complémentaire A, celle qui est fondée sur la différence et enfin, - la relation complémentaire B, celle qui est fondée sur la tolérance.

- *Compréhension détaillée : item 02*

Prof : [L'enseignant lit l'item et demande, à tour de rôle, aux groupes de répondre]
Etudiants : vrai, faux, vrai, faux, faux, vrai, …
Prof : Pourquoi, c'est vrai ? [Il indique un groupe mais qui n'arrive pas à justifier pourquoi ils disent que c'est vrai. Il relit l'item en insistant sur le manque de reconnaissance mutuelle mais il y a échange d'ambassade]
Etudiants (plusieurs rapporteurs) : C'est faux. [Certains étudiants hésitent encore et avancent l'idée que ce qui compte parfois, ce sont les intérêts]
Prof : Bon, la deuxième assertion est fausse
Etudiants : [Une certaine panique règne dans la salle pour contester le véridique de l'enseignant-juge]
Prof : Si vous voulez, si vous voulez, ok ? Nous allons finir le cours et nous allons laisser des réponses ouvertes et nous discuterons après, ça va ? Bien

En dépit des hésitations qui persistent encore sur l'item, l'enseignant tranche et invite ses étudiants à enchainer sur l'item suivant. Ici, l'attitude de l'enseignant nous parait légitime car c'est aussi son rôle d'agir comme arbitre. D'ailleurs, comme dans tous les débats, il arrive le moment où même pour des questions les plus évidentes, les camps continuent à être divisés. Par contre dire qu'il faut terminer le cours et en discuter ultérieurement ne parait pas évident et ce serait renoncer à ses fonctions d'arbitre.

- *Compréhension détaillée : item 03*

Prof : [L'enseignant lit l'item et demande : « vrai ou faux ? »]
Etudiants (un bon nombre) : Faux
Prof : Faux, pourquoi ?
Etudiant3g : Faux, parce qu'informer, représenter son pays et agir en son nom font partie des compétences d'un chef de poste diplomatique
Prof : Ok, très bien. Bon d'accord mais on va quand même laisser une marge, on va laisser les réponses ouvertes et on va discuter après.

L'item 03 ne pose aucune ambiguïté pour le comprendre car il suffit de reconnaitre les marques de la négation et de les enlever pour avoir la bonne réponse. En dépit de cette facilité et de la bonne réponse trouvée par les apprenants, l'enseignant continue avec sa promesse de vouloir en discuter après en laissant selon lui toutes les réponses ouvertes. Cette attitude nous parait peu probante. De plus, est-ce que le manque d'ambiguïté signifie passage immédiat à la question suivante dans une classe où l'on trouve des étudiants peu bavards voire muets ? A notre avis, NON. Nous sommes donc d'avis que la facilité d'une question à cette étape devrait être investie dans la prise de parole surtout pour des étudiants n'ayant pas l'initiative d'en prendre spontanément pendant le cours.

- *Compréhension détaillée : item 04*

Prof : [Comme d'habitude, l'enseignant lit l'item et demande si c'est vrai ou faux]
Etudiants (un bon nombre d'étudiants) : Vrai
Prof : Vrai, pourquoi ?
Etudiant13g : [Un étudiant tente de justifier pourquoi c'est vrai et un autre étudiant dit : « c'est faux. »
Prof : [Sans que l'étudiant finisse sa réponse, l'enseignant dit : « faux pourquoi ? »]
Etudiant2g : Faux, parce que l'ambassadeur protège ceux qui résident à l'étranger
Prof : Ok, … [L'enseignant donne l'exemple d'un ambassadeur angolais à l'étranger…]

Le constat est presque le même que celui que nous venons de faire précédemment mais il s'avère important de souligner qu'un enseignant de FP est avant tout enseignant de langue. Ceci ne veut pas dire qu'il se désintéresse du contenu ou de la matière mais il est nécessaire de faire cette distinction sinon il y a risque de se confondre avec un enseignant de la matière uniquement. En dépit de la double tâche à laquelle est confronté l'enseignant de FP, il faut que celui-ci arrive à faire la part des choses méthodologiquement. Prenons à titre d'exemple, le cas échéant. L'étudiant tente de justifier pourquoi pour lui l'item est vrai mais il est tout simplement délaissé parce qu'un autre étudiant donne la bonne réponse qui est « c'est faux ». A notre avis, la priorité devrait être donnée à l'étudiant qui est en train de justifier sa réponse en dépit de sa fausseté comme réponse car on est là en ce qui nous concerne dans une partie où on est en train de développer une compétence discursive chez l'étudiant qui est celle de savoir justifier son choix ou son opinion.

- *Compréhension détaillée : item 05*

Prof : [Après la lecture de l'item : « vrai ou faux ? »]
Etudiants (un bon nombre d'étudiants) : Vrai
Prof : Vrai, pourquoi ?
Etudiant14g : [L'étudiant lit dans le texte la phrase qu'il considère comme réponse : « … se sont multipliées en conséquence les ambassades et les représentations diplomatiques à travers le monde. Mais Países que estão a ser reconhecidos no mondo então a tendência é… » Pour lui, plus on reconnait des pays dans le monde, la tendance est d'avoir plus de représentations diplomatiques
Prof : Bon,… [L'enseignant passe ensuite à la lecture de l'item suivant]

Cet item est passé pour vrai alors qu'il ne l'est pas. Personne n'a su que la logique du texte était inversée dans cet item. Dans le texte, c'est la multiplication de nouveaux Etats souverains au fil des siècles qui a provoqué la multiplication des ambassades et des représentations diplomatiques à travers le monde et non l'inverse comme il est dit dans l'item. C'est quand-même un peu dommage car cela aurait dû susciter un débat au sein des étudiants. De ce fait, il est tout de même vrai qu'il y a dans cette branche des connaissances surtout conceptuelles qui nous dépassent parfois mais que la double tâche à laquelle doit faire face l'enseignant de FP exige de celui-ci un double effort. Sur ce, l'inaperçu ou le manque d'attention est un facteur contre lequel tout enseignant de FP est sensé lutter sous peine de rater son cours.

- *Compréhension détaillée : item 06*

Prof : [L'enseignant lit l'item et demande : « vrai ou faux ? »]
Etudiants (un bon nombre) : Vrai
Prof : Vrai. Donc, aujourd'hui, il y a plus d'Etats membres qu'en 1948, c'est ça ?
Etudiants (un bon nombre) : Oui

La compréhension écrite surtout à cette phase de la compréhension détaillée est une étape cruciale quant à la perception exacte des informations du texte. Et, comme elle est étroitement liée à l'expression orale, il nous parait important de prendre son temps pour s'assurer que les étudiants non seulement comprennent mais aussi que chacun d'eux ait comme nous l'avons dit

antérieurement l'occasion de balbutier au moins un mot, une phrase en langue étrangère. Nous avons constaté que dans la plupart de temps, dès que la réponse était donnée collectivement, l'enseignant se pressait à la question suivante. S'agissant de cet item, l'enseignant pouvait déjà, par exemple, faire assoir des structures comme : *« Combien de membres comptait l'ONU en 1948 ? » ; « Et aujourd'hui, ils sont approximativement combien ? »* ; Etc. en exigeant des étudiants la formulation des phrases complètes pour faire parler surtout les plus réservés.

- Compréhension détaillée : item 07

Prof : La diplomatie bilatérale est plus récente, c'est-à-dire, nouvelle que la diplomatie multilatérale. Vrai ou faux ?
Etudiants (un bon nombre d'étudiants. Tous ensemble) : Faux

L'enseignant lit l'item et insiste sur l'adjectif « ***récente »*** en donnant son synonyme « ***nouvelle. »*** sans qu'on le lui demande. Nous pouvons en effet comprendre qu'il a agi ainsi dans le cadre du souci qui anime tout enseignant qui est celui de se procurer les meilleurs moyens pour faciliter la compréhension de ses étudiants. Certains enseignants passent comme nous l'avons signalé ci-haut par la traduction ou l'utilisation de la langue « maternelle » et d'autres, par ce type d'insistance. Dans le cadre de notre contexte où la langue « maternelle » est voisine de la langue cible, il convient de signaler que l'utilisation délibérée (automatique) de ces moyens ne parait vraiment pas avoir de sens car pour un étudiant lusophone « ***récente »*** qui signifie ***« recente »*** en portugais n'est pas, en tout cas, un mot difficile.

- Compréhension détaillée : items 08(1) et 09(2)

Prof : [L'enseignant lit l'item 08 : « Il n'y a aucune différence entre diplomatie bilatérale et multilatérale. » Ensuite, il pose la question : « Est-ce qu'il y a une différence ? »]
Etudiants (tous ensemble) : Há. [Qui signifie : il y en a]
Prof : [L'enseignant lit l'item 09 : « L'ambassadeur multilatéral est celui qui représente son pays auprès d'une organisation internationale » et demande : « c'est vrai ou c'est faux ? »]
Etudiants (tous ensemble) : [Certains disent vrai, d'autres faux]
Prof : [Il relit l'item et demande si l'ambassadeur d'Angola auprès de l'ONU est un ambassadeur multilatéral]

Etudiants (tous ensemble) : [Certains disent vrai, d'autres faux]

Prof : C'est faux pourquoi ?

Etudiant1g et 2g : [Les étudiants s'expliquent l'un après l'autre en portugais. Pour 1g, c'est faux parce qu'un ambassadeur qui représente son pays auprès de l'ONU est un ambassadeur bilatéral et non multilatéral tandis que pour 2g, c'est vrai parce que l'ONU est composé de plusieurs Etats. D'où, celui qui y est pour représenter son pays est un ambassadeur multilatéral.

Prof : Bien, c'est vrai. C'est un ambassadeur multilatéral. Vous avez le texte. [L'enseignant lit la partie du texte où se trouve la réponse.]

Ces items avaient comme consigne : *« rayez la ou les mauvaise(s) réponse(s) »*. Il est arrivé cependant qu'en dépit de la clarté de cette consigne et de la simplicité de ces items par rapport à ceux déjà résolus comme celui sur *« laquelle entre les deux diplomaties est la plus récente »* qui, à notre avis, devait déjà permettre aux étudiants de saisir la différence qu'il y a entre ces deux diplomaties, que les doutes de ces derniers sur les réponses à donner persistent encore. Ce qui veut dire, jusqu'ici, que l'objectif de la compréhension détaillée du texte qui est celui de permettre aux étudiants d'accéder de manière approfondie au sens n'était pas encore réellement atteint.

Il semble important, en guise de synthèse, de signaler que par rapport à cette étape, nous avons assisté à une classe motivée par la thématique que nous leur avons proposée surtout du fait que cela les concernait, une classe qui s'est véritablement investie dans le débat soulevé à tel point qu'au niveau des interactions, il y a eu communication allant dans tous les sens (enseignant-étudiants, étudiants-enseignant et étudiants-étudiants). Il convient, toutefois, de récapituler certaines remarques que nous avons eu l'occasion de signaler tout au long de notre analyse et qui peuvent, à notre avis, être à l'origine des doutes affichés par les étudiants à la fin de cette étape d'*accès au sens* : - celle des réponses collectives des étudiants qui laissaient croire que tout le monde avait compris ; - celle du passage immédiat à la question suivante dès que la réponse vraie ou fausse étaient donnée parce qu'elle coïncidait à la réponse de l'enseignant ; - celle du manque d'un travail de fond individualisé sur la reformulation des réponses correspondant à la question *« pourquoi ? » ;*

- **Analyse du fonctionnement de la langue [Deuxième étape]**

- Repérage

a) Lecture à haute voix

Prof : Bien. Cette fois-ci, reprenez vos textes. Je vais lire les deux textes. Suivez. [L'enseignant lit expressivement les textes à haute voix et les étudiants suivent attentivement sa lecture. Après sa lecture, il invite les étudiants à lire en commençant par les volontaires]

Etudiants : [Les étudiants lisent l'un après l'autre des phrases entières à haute voix. Lecture suivie de la correction phonétique par l'enseignant.]

Prof : [Il relit des mots ou des séquences entières mal prononcés ou prononcés à la portugaise et demande à l'étudiant de répéter individuellement après lui. Parmi les mots ou les séquences corrigés les plus remarquables, on trouve : /ʃõ/ dans installa**tion ;** /ã/ dans établissem**ent**, m**em**bre, not**am**ment, étr**an**ger ; /ẽ/ dans s**ym**bolise, **in**ternational, chac**un**, souver**ain**s ; /ɛ/ dans franç**ai**s ; /u/ dans n**ou**veau, s**ou**verains ; /o/ dans nouv**eau**, **au**près ; /y/ dans reconn**u**s, m**u**ltiplication, appar**u** ; /si/ dans diploma**tie** ; /œ/ dans p**eu**vent, d**eu**x, **eu**x ; /ua/ dans v**oi**r ; /e/ dans peuv**ent**, résid**ent** (3ème personne du pluriel) ; /ẽ/ dans vient (3ème personne du singulier) ; certaines remarques comme ne pas prononcer des consonnes à la fin des mots.]

La correction phonétique en contexte pour les langues voisines ou proches, le cas du français et du portugais telle que nous venons de l'assister et du témoignage de Louise DABENE (sept. 1975, op. cit. avec *L'enseignement de l'espagnol aux Francophones*), parait l'une de meilleures façons qui permet aux étudiants, dans un premier temps, de comprendre mécaniquement comment fonctionne la prononciation de la langue qu'ils sont en train d'apprendre.

C'est à cette mécanique que, peu à peu, va s'installer une certaine dynamique axée sur trois références : - la (les) langue(s) maternelle(s), - les connaissances acquises en langue cible et les formulations qui leur sont propres, c'est-à-dire, n'appartenant ni à la langue maternelle ni à la langue cible. Pour ce qui est de la séance à laquelle nous avons assisté, nous avons remarqué qu'en dépit de la lecture expressive à haute voix de l'enseignant, au moment de la lecture individuelle des étudiants, la lecture de ces derniers était fondée tant au niveau de la

prosodie que de la prononciation lexicale sur les trois références que nous venons de signaler à savoir :

- ***Référence en langue maternelle[191] :*** /tiõ/ au lieu de /ʃõ/ dans installa**tion ;** /ẽ/ au lieu de /ã/ dans établissem**ent**, m**em**bre ; /ĩ/ au lieu de /ẽ/ dans s**ym**bolise, **in**ternational ; /ũ/ au lieu de /ẽ/ dans chac**un** ; /aĩ/ au lieu de /ẽ/ dans souver**ain**s ; /ai/ au lieu de /ɛ/ dans franç**ai**s ; /ou/ au lieu de /u/ dans n**ou**veau, s**ou**verains ; /eau/ et /au/ au lieu de /o/ dans nouv**eau**, **au**près ; /u/ au lieu de /y/ dans reconn**u**s, m**u**ltiplication, appar**u** ; /ti/ au lieu de /si/ dans diploma**tie** ; /eu/ au lieu de /œ/ dans p**eu**vent, d**eu**x, **eu**x ; /oi/ au lieu de /ua/ dans v**oi**r

- ***Référence en langue cible[192] :*** /ã/ au lieu de /e/ dans peuv**ent**, résid**ent** (3ème personne du pluriel) ; /ã/ au lieu de /ẽ/ dans vi**en**t (3ème personne du singulier) ; /ʃe/ au lieu de /ʃef/, /pa/ au lieu de /par/, /fi/ au lieu de /fil/ pour avoir généralisé la remarque de l'enseignant comme quoi les consonnes à la fin des mots ne se prononcent pas.

- ***Des marques propres à l'étudiant[193] :*** au niveau de la prosodie ou du rythme pendant la lecture individuelle à haute voix des étudiants, nous avons noté que ces derniers adoptaient des voix dont les mélodies leur étaient propres, c'est-à-dire, ne ressemblant ni à celle du français par le biais de leur enseignant bien évidemment ni à celle du portugais. Une image rythmique difficile à décrire pourtant audible créée essentiellement pour accomplir la tâche de lecture à laquelle ils étaient confrontés.

b) Découverte des actions au présent et à l'infinitif précédées d'une préposition

Prof : Maintenant, vous allez souligner toutes les actions au présent de l'indicatif et celles qui sont à l'infinitif précédées ou pas d'une préposition.
Etudiants : [Les étudiants travaillent individuellement]
Prof : Quelles sont les actions que vous avez soulignées ?

[191] Il s'agit ici de l'**analogie** dont parle Taylor cité par Paul BOGAARDS (1991). Processus par lequel l'apprenant fait un transfert de sa propre langue à la langue cible.
[192] Il s'agit ici de la **surgénéralisation**, processus par lequel l'apprenant applique une règle à une nouvelle situation où cette règle n'est pas applicable (Paul BOGAARDS, op. cit.)
[193] Il s'agit ici de l'**interlangue (L.A.)** dont parlent R. PORQUIER et C. NOYAU (1980, p. 44). Un système qui, selon eux, a reçu plusieurs appellations : Compétence transitoire pour Pit CORDER (1967) ; Dialecte idiosyncrasique pour Pit CORDER (1971) ; Interlangue pour SELINKER (1972) ; Système intermédiaire pour Rémy PORQUIER (1974) ; Système approché pour NOYAU (1976).

Etudiant1 : symbolise, concrétise, décider, d'échanger, d'informer, de représenter, d'agir, à protéger, (qui) résident, …

L'enseignant n'a pas hésité à employer du métalangage grammatical comme ***verbe au présent de l'indicatif, à l'infinitif, préposition, …*** pour formuler sa consigne et il n'y a eu manifestement aucun signe de doute du côté des étudiants sur l'emploi de ce métalangage. Ce qui veut tout simplement dire, à notre avis, que les étudiants connaissent déjà ce type de langage soit par l'enseignant lui-même dans d'autres leçons soit en comparaison avec l'enseignement du portugais. L'utilisation explicite du métalangage grammatical découle comme nous l'avons dit précédemment de la procédure déductive et renvoie à la grammaire explicite. Ce constat confirme celui déjà fait par CUQ J-P et GRUCA I. (2003) qui suggèrent que le choix de la démarche à suivre soit faite en tenant compte de ce que l'enseignant peut connaître non seulement du profil et de la culture scolaire de ses apprenants mais aussi de son propre profil en tant qu'enseignant et de sa formation.

Il convient toutefois de signaler qu'à cette étape de la découverte, l'enseignant n'a quasiment interagi qu'avec un seul étudiant et en plus, il a oublié de rappeler aux étudiants de continuer à travailler en groupes. Rappelons qu'en termes de rentabilité, on peut facilement rater son cours si on ne prête pas attention aux techniques qui permettent de le faire comme celle de faire travailler les étudiants en atelier. Le travail en sous petit-groupes dans des classes nombreuses comme celle-ci nous parait l'une de meilleures façons qui permet de susciter de véritables échanges en classe et qui, en même temps, incite les étudiants à prendre spontanément la parole.

- *Conceptualisation*

Prof : Qu'est-ce que vous allez faire maintenant ? Toujours en groupe de deux. Vous allez trouver les noms qui correspondent aux verbes que vous avez soulignés. [L'enseignant donne un exemple en dehors de verbes du texte.]
Etudiants : [Ils reprennent leurs groupes et ensuite, à tour de rôle, les rapporteurs des groupes passent au tableau écrire chacun un verbe associé à son substantif]
Prof : Que signifient ONU, OTAN et OCDE
Etudiant4g : Organisation des Nations Unies (ONU)
Prof : Et l'OTAN ?

Etudiants : [Les étudiants en connaissent l'existence surtout le fait d'être intervenu dans de nombreux conflits militaires et citent la plus récente intervention en Libye mais n'en savent rien sur son extension]

Prof : C'est l'Organisation du Traité Atlantique Nord. Et l'OCDE ?

Etudiant6g : C'est une organisation qui traite de l'économie

Prof : Oui, mais le sigle en extension

Etudiants : [Personne ne sait ce que cela signifie]

Prof : C'est l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques

Prof : Est-ce que l'Angola fait partie de ces trois organisations ?

Etudiant7g : L'ONU, oui mais les autres non

Considérant le mot « conceptualiser » tel qu'il est défini dans le dictionnaire *Petit Larousse illustré (1988),* cette étape de conceptualisation signifie en ce qui nous concerne *« former des concept à partir de quelque chose »*. C'est donc dans ce contexte que le processus de la nominalisation et du déchiffrage des sigles a pu trouver sa place dans cette étape. C'est-à-dire, former des noms à partir des verbes et donner la signification des abréviations en passant par la déduction. Ce qui parait original et ludique en même temps dans ce type d'activité, c'est le fait de développer l'imaginaire des étudiants en faisant de la créativité une prioritaire. Ce n'est donc pas la bonne réponse qui importe dans un premier temps mais plutôt, la création de quelque chose à partir de l'existant et ensuite viendra la bonne réponse. Ludique, parce qu'on permet à l'étudiant de s'amuser en faisant des déductions autant et comme il le veut. Pour ce qui est de la séance à laquelle nous avons assisté, nous avons remarqué que pour avoir donné la priorité à la bonne réponse, le sérieux a eu la primauté sur le ludique. Or, pour que les étudiants s'expriment aisément, il a fallu que ces derniers sachent qu'il ne s'agissait pas simplement de donner la réponse correcte mais aussi de formuler des hypothèses qui aboutiraient à la vraie réponse. Le problème se situe ici au niveau de la consigne de suite du déphasage entre l'idée du concepteur (la fiche pédagogique) et celle de l'animateur au moment de la mise en application.

- **Expression [Troisième étape]**

- Systématisation

Prof : Bien, toujours en groupe de deux. Vous allez faire un tirage au sort. Sur les feuilles que vous allez tirer au sort, il y a des fonctions. Vous allez dire le rôle de ces fonctions.

Vous allez former une phrase par écrit et ensuite la présenter. Par exemple, dans le texte vous avez : *« le rôle du chef de poste diplomatique est d'informer, de représenter son pays et d'agir en son nom. »* Quels sont les rôles des fonctions que vous allez tirer au sort, ça va ? [L'enseignant passe de groupe en groupe et fait tirer au sort des fonctions.]

Etudiants : [Les étudiants se mettent à travailler et ensuite, présentent à l'oral leurs phrases]

Prof : Ok. Cette fois-ci, vous allez transformer la même structure à la 1ère personne. C'est-à-dire, vous vous mettez à la place du chef de poste diplomatique. Quel est votre rôle en tant que chef de poste diplomatique ?

Etudiant8g : Mon rôle est d'informer, de représenter son pays et d'agir à son nom

Prof : Oui, mais … Qui peut dire autrement

Etudiant12g : Mon rôle est d'informer, de représenter **mon** pays et d'agir en **son** nom

Prof : [L'enseignant demande à chaque groupe de lire sa phrase. Même phrase partout.]

La systématisation constitue une phase d'entraînement. Une étape où l'étudiant s'approprie des lexiques, des structures et autres appris au cours des étapes précédentes en passant soit par la reformulation soit par transposition, … S'agissant de la séance, cette étape a été bien réussie car même les binômes d'étudiants timides avaient pris l'initiative de prendre la parole. Encore une réussite pour les étudiants, le fait d'avoir compris que le dernier possessif ne doit pas changer. A notre avis, cette réussite est due au voisinage linguistique.

- *Production*

Prof : Bien, notre temps est épuisé. A la maison, vous allez faire une rédaction et me l'apporter au prochain cours. [L'enseignant distribue la grille d'évaluation appréciative et explique la consigne de la rédaction. Il remercie les étudiants pour leur participation.]

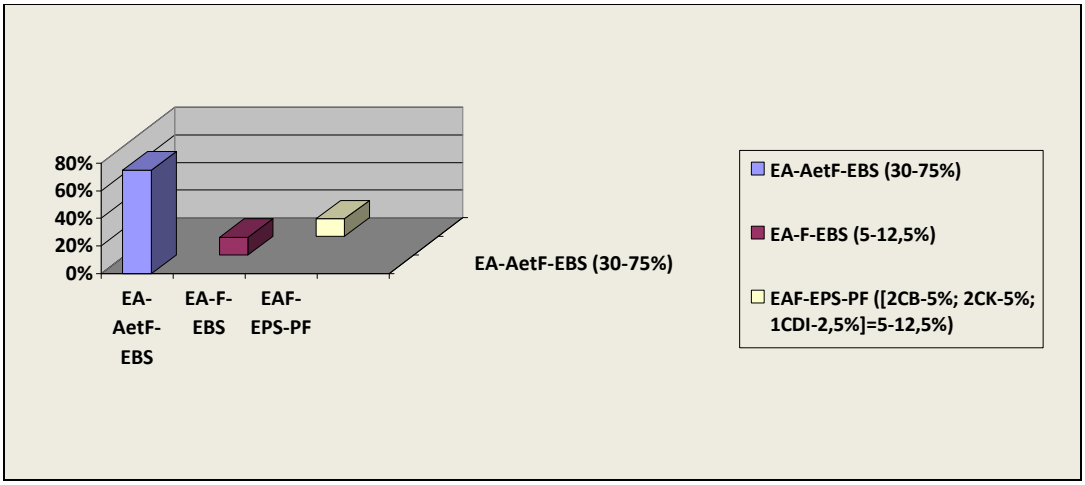
6.1.2.3. Résultats du sondage pour les étudiants des RI-UTANGA : Avant et après le pilotage de l'unité didactique

1ère phase	
a) Parcours en langues étrangères (recueil brut des données)	
Etudiants ayant appris le français à l'enseignement de base	
35	87,5%
Etudiants ayant appris le français à l'enseignement secondaire	

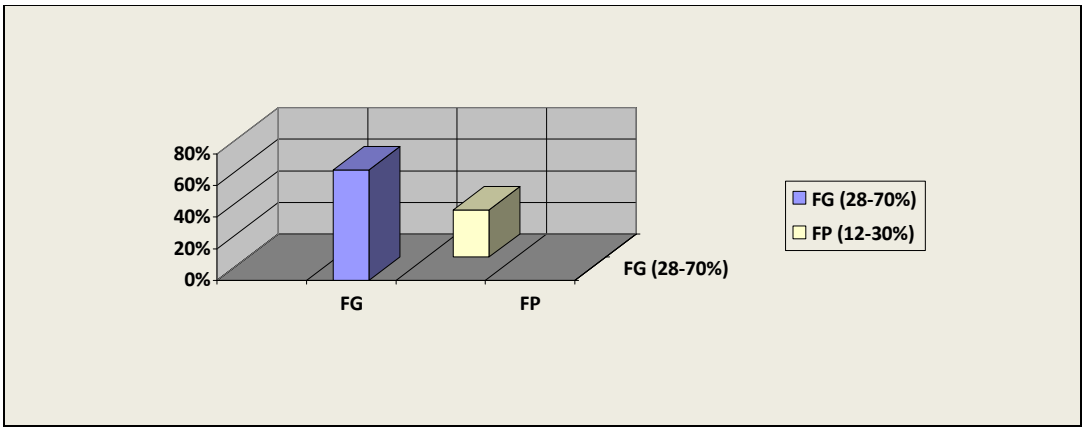
35				87,5%			
Etudiants ayant appris le français dans un autre établissement							
Alliance française		Institut ou Centre français		Centre de langue française			
5	12,5%	0	0 %	0	0 %		
Etudiants ayant appris l'anglais à l'enseignement de base							
30				75%			
Etudiants ayant appris l'anglais à l'enseignement secondaire							
30				75%			
Etudiants ayant fait des études primaires et secondaires dans un pays francophone							
Congo Brazzaville		Congo Kinshasa		Gabon		Côte d'ivoire	
2	5%	2	5%	0	0 %	1	2,5%
b) Parcours en langues étrangères - Interprétation des données recueillies							
Etudiants ayant appris l'anglais et le français à l'enseignement de base et au secondaire							
30				75%			
Etudiants n'ayant appris que le français à l'enseignement de base et au secondaire							
5				12,5%			
Etudiant ayant fait l'école primaire et secondaire dans un pays francophone							
5				12,5%			
c) Quel français ? (Type de français avant la séance)							
Français général ou usuel (maîtrise du français dans des situations de la vie quotidienne)							
28				70%			
Français à visée professionnelle (maîtrise du français relatif aux différentes disciplines)							
12				30%			
2ème phase							
d) Appréciation du cours par les étudiants							
Insatisfait		Satisfait		Très satisfait			
0	0%	5	12,5%	35	87,5%		
e) Quel français ? (Type de français après la séance)							
Français général ou usuel (maîtrise du français dans des situations de la vie quotidienne)							
4				10%			
Français à visée professionnelle (maîtrise du français relatif aux différentes disciplines)							
36				90%			

➢ ***Représentation graphique***

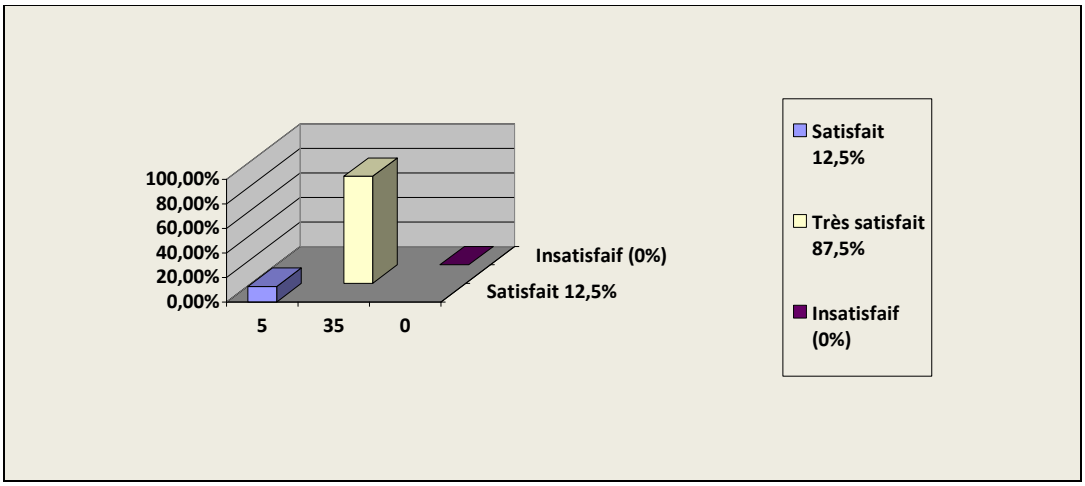
▪ ***Parcours en LE - Interprétation des données recueillies :***



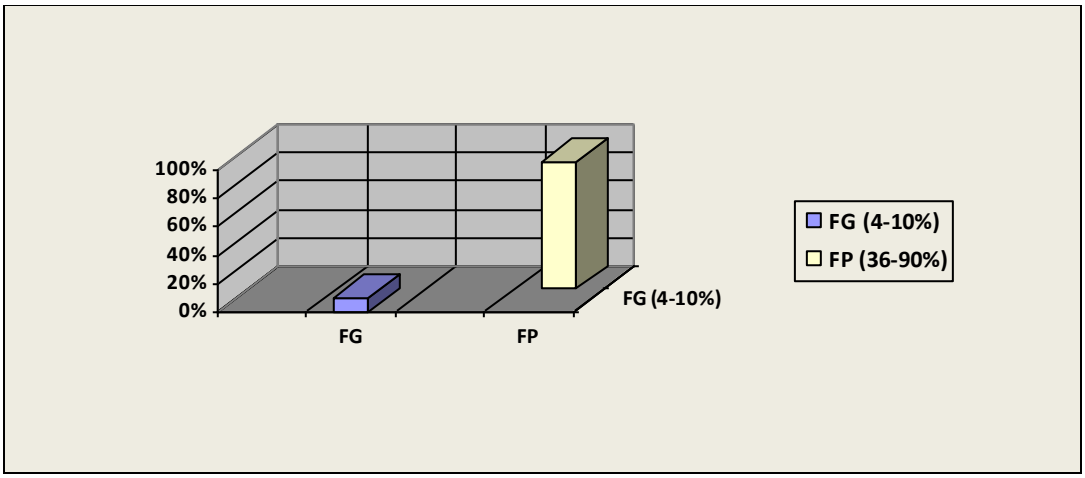
▪ ***Quel français aimeriez-vous apprendre entre le FG et le FP ? Avant la séance :***



▪ ***Appréciation du cours par les étudiants***



- ***Quel français aimeriez-vous apprendre entre le FG et le FP ? Après la séance :***



Nous pouvons constater moyennant cette grille des résultats et ces illustrations que finalement en matière d'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Angola, il existe un clivage en termes de formation entre ceux qui font le français dans les écoles publiques et ceux qui en font dans les écoles privées. La grille et le graphique nous révèlent que trente étudiants sur quarante, soit 75% des étudiants dans cette classe ont appris simultanément le français et l'anglais tant à l'enseignement de base qu'à l'enseignement secondaire. Ce type d'étudiants ne peut venir que des écoles privées car dans les écoles publiques l'étudiant doit choisir l'une des deux langues étrangères mais pas les deux simultanément. Ce qui revient à dire que si nous retranchons les cinq étudiants sur quarante, soit les 12,5% des étudiants qui ont fait l'enseignement de base et l'enseignement secondaire dans les trois pays francophones (le Congo Brazzaville, le Congo Kinshasa et la Côte d'ivoire) nous pouvons conclure que cinq étudiants seulement sur quarante, soit 12,5% des étudiants dans cette classe sont venus des écoles publiques angolaises.

Il convient de dire que cette formation à deux vitesses nous interpelle et recommandons à qui de droit de penser à une uniformisation dans le cadre de prochaines réformes éducatives.

Quant au choix entre le FG et le FP, nous avons remarqué qu'il y a eu deux tendances sur le choix des étudiants. La grille des résultats nous révèle qu'avant la séance vingt-huit étudiants sur quarante, soit 70% des étudiants ont opté pour le FG. Résultat qu'ils ont contrarié juste après la séance moyennant la grille d'évaluation appréciative qui nous révèle que trente-six étudiants sur quarante, soit 90% des étudiants sont pour le FP.

S'agissant de l'appréciation du cours, il y a eu 0% d'insatisfaits, 12,5% des satisfaits et 87,5% des très satisfaits. A notre avis, deux raisons peuvent être à la base de ce changement : soit les étudiants n'avaient pas bien compris ce qu'était réellement le FP et du coup, ils ont eu peur de le choisir, soit ils étaient influencés par la position de leur enseignant qui, lors de notre entretien, s'est permis de parler à leur place.

Comme nous l'avons annoncé antérieurement, nous avons voulu travailler avec une autre classe à l'Université de Belas [UNIBELAS] mais arrivé sur terrain, nous avons remarqué que les conditions de l'enseignement du français dans les deux institutions (UTANGA et UNIBELAS) étaient semblables : - le français n'est pas enseigné dans le cursus d'économie, - la formation des enseignants de français est la même, etc. Nous avons donc résolu de ne plus en tenir compte dans ce travail en raison de ces similitudes bien que nous ayons été autorisé par la Direction.

6.2. Le profil de formation des enseignants de français à l'enseignement supérieur

L'une de nos hypothèses de départ consiste à identifier les besoins ou les compétences des enseignants de français en didactique et en méthodologie du FLE-S et du FOS.

Nous comprenons que la façon la plus efficace pour identifier les besoins et les compétences des enseignants, serait d'aller les observer dans leurs classes pour voir les types d'approches utilisés par ces derniers. Toutefois, comme nous n'avons pas pu les observer, nous avons jugé nécessaire de leur soumettre un questionnaire par lequel nous avons pensé atteindre deux objectifs essentiels à savoir :

- s'informer sur les pratiques des enseignants de français en passant par leur propre profil de formation ;

- s'informer auprès des enseignants de français de ce qu'ils pensent de l'enseignement du FOS pour leur public et s'ils disposent des moyens tant matériels qu'en formation pour le faire.

Pour y arriver, nous avons proposé aux enseignants de français des universités tant publiques que privées de Luanda, la capitale d'Angola, un questionnaire pour atteindre les deux objectifs que nous venons de signaler précédemment.

Dans la rubrique du profil de formation des enseignants, il était question de savoir - si l'enseignant avait une formation initiale moyenne et supérieure en français sans vocation pédagogique et n'avait pas suivi des formations continues en DFLE des projets français que nous codifions de manière suivante :

(a-[FIMSF-SVP-SFCDFLE-PF]) ; - si l'enseignant avait une formation initiale moyenne et supérieure en français sans vocation pédagogique mais avait suivi des formations continues en DFLE des projets français (b-[FIMSF-SVP-FCDFLE-PF]) ; - si l'enseignant avait une formation initiale moyenne et supérieure en français à vocation pédagogique mais n'avait pas suivi des formations continues en DFLE des projets français (c-[FIMSF-VP-SFCDFLE-PF]) ; - si l'enseignant avait une formation initiale moyenne et supérieure d'enseignants en DFLE et avait suivi en amont des formations continues en DFLE des projets français (d-[FIMSDFLE-FCDFLE-PF]) ; - si l'enseignant avait une formation initiale moyenne et supérieure d'enseignants en DFLE mais n'avait pas suivi de formations continues en DFLE des projets français (e-[FIMSDFLE-SFCDFLE-PF]) ; - si l'enseignant avait une formation initiale supérieure d'enseignants en DFLE et avait suivi des formations continues en DFLE des projets français (f-[FISDFLE-FCDFLE-PF]) ; - si l'enseignant avait une formation initiale supérieure d'enseignants en DFLE mais n'avait pas suivi des formations continues en DFLE des projets français (g-[FISDFLE-SFCDFLE-PF])

Tout semble pareil dans cette rubrique mais en réalité, chaque item est différent l'un de l'autre. Au début de cette partie, nous avons souligné que l'un des objectifs principaux des projets français était de donner une formation didactique dans le domaine du FLE aux enseignants de français sur le terrain. Nous avons voulu savoir en effet si tous les enseignants de français à l'enseignement supérieur avaient bénéficié de ces formations car nombreux sont ceux qui enseignent le français en Angola parce qu'ils parlent français pour avoir étudié dans un pays francophone. Certains parmi eux ont une formation pédagogique pour enseigner le français dans un contexte francophone ou des disciplines autres que le français tandis que d'autres n'ont aucune formation pédagogique. Au-delà du volet didactique, le volet linguistique était aussi l'un des objectifs de ces projets. A l'inverse du premier volet, le volet linguistique concernait des enseignants qui présentaient des problèmes sérieux en français en dépit d'avoir une formation en DFLE. Signalons que seul le premier volet était pris en compte dans le questionnaire de ce travail de recherche.

Dans la dernière rubrique, nous avons donné la parole aux enseignants afin de s'exprimer sur les besoins réels de leurs étudiants, c'est-à-dire, quel français aimeraient-ils enseigner entre le français général ou usuel (maîtrise du français dans des situations de la vie quotidienne) et le français à visée professionnelle (maîtrise du français relatif aux différentes disciplines). Ensuite, justifier leur choix. S'ils n'enseignent pas le français de l'option 2, dire pour quelles raisons. Est-ce à cause de manque de supports didactiques en français ou de formation appropriée ?

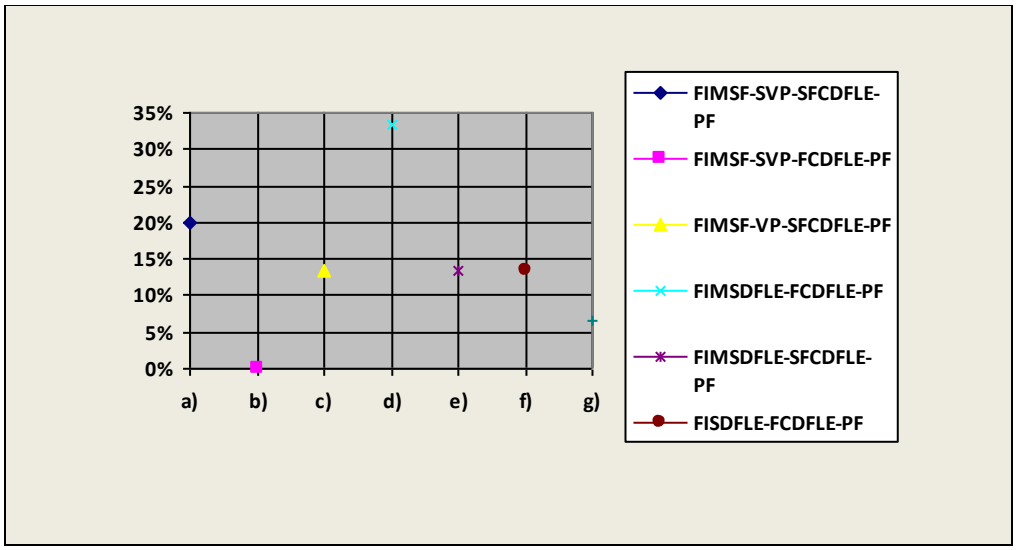
6.2.1. Grille des résultats de l'enquête sur le profil des enseignants de français au supérieur

Au total, nous avons distribué vingt (20) questionnaires mais nous n'avons eu en retour que quinze (15) questionnaires soit 75% des questionnaires retournés. Pour une meilleure lisibilité, avant de passer à l'analyse ou au commentaire de ces résultats, nous allons d'abord synthétiser les données recueillies dans la grille ci-dessous.

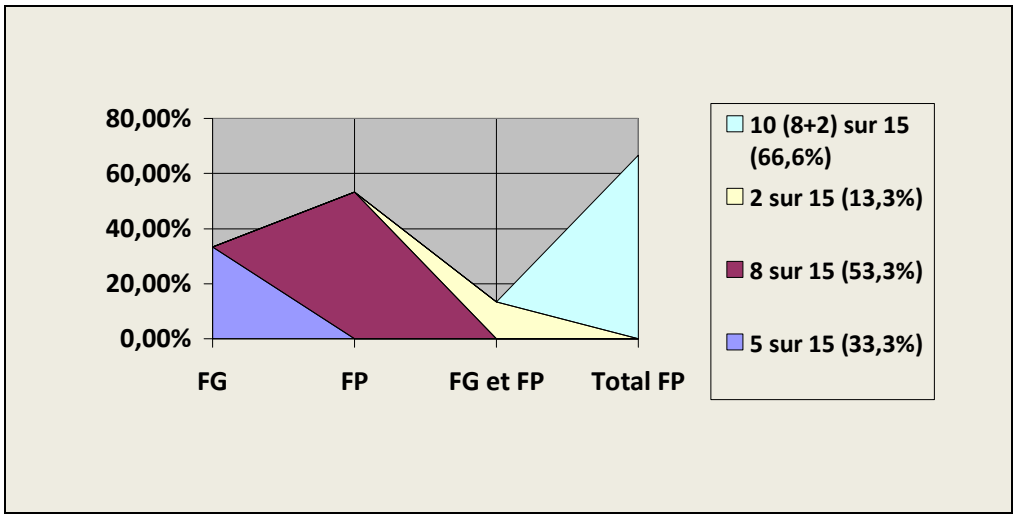
Profil de formation des enseignants [15 enseignants]						
a)	**b)**	**c)**	**d)**	**e)**	**f)**	**g)**
3 ens. 20%	**Aucun-0%**	**2 ens. 13,3%**	**5 ens. 33,3%**	**2 ens. 13,3%**	**2 ens. 13,3%**	**1 ens. 6,6%**
Besoins réels des étudiants en français selon les enseignants						
FG						
5 enseignants sur 15, soit 33,3%						
FP						
8 enseignants sur 15, soit 53,3%						
FG et FP						
2 enseignants sur 15, soit 13,3%						
Raisons de choix des enseignants (Résumé des idées émises)						
1- Le FG, parce que c'est ce que veut le public en général (2 enseignants, soit 13,3%)						
2- Le FP, parce que nous travaillons avec des étudiants qui font leur formation en économie, en gestion et en comptabilité (1 enseignant, soit 6,6%)						
3- Le FG, parce que nous sommes un pays lusophone (1 enseignant, soit 6,6%)						
4- Le FG, parce que l'étudiant qui apprend le FG a un large champ d'emploi ou d'utilisation de la langue en question (3 enseignants, soit 20%)						
5- Le FP, parce qu'on travaille avec des étudiants qui ont besoin d'une formation spécifique en FLE : Relations internationales, marketing et psychologie (4 enseignants, soit 26,6%)						
6- Le FG et le FP, pour être plus pratique et en adéquation avec la formation suivie par les étudiants (4 enseignants, soit 26,6%)						
Quel français enseigne-t-on présentement ?						
FG : 14 enseignants, soit 93,3%			FP : 1 enseignant, soit 6,6%			
Pourquoi n'enseigne-t-on pas le FP ?						
a- Manque de supports didactiques en français					9 enseignants, 60%	
b- Manque de formation appropriée					3 enseignants, 20%	
c- Manque de supports didactiques et de formation appropriée en français					2 enseignants, 13%	

6.2.2. Représentation graphique des résultats du sondage sur le profil des enseignants de français au supérieur

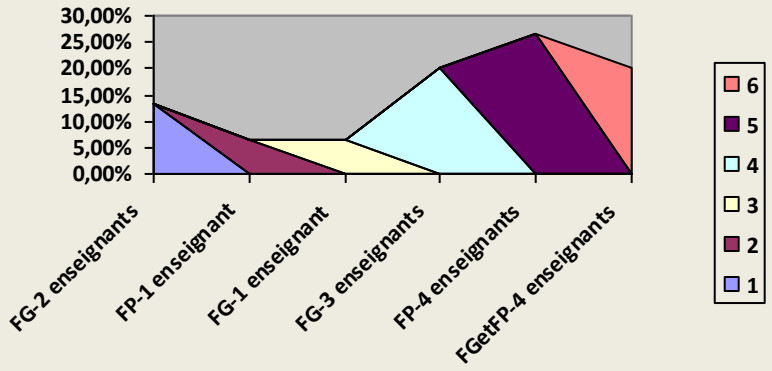
a) Profil de formation des enseignants [15 enseignants]



b) Besoins réels des étudiants en français selon les enseignants

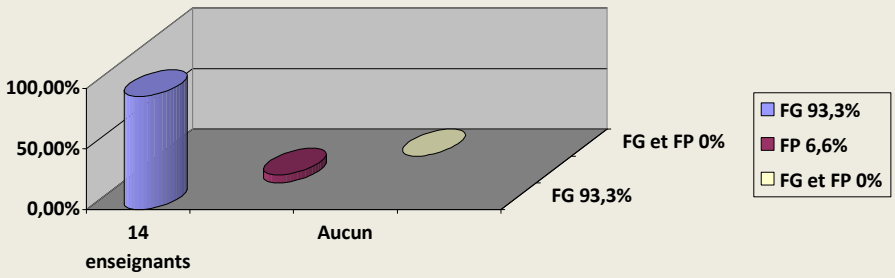


c) Raisons de choix des enseignants *(Résumé des idées émises)*

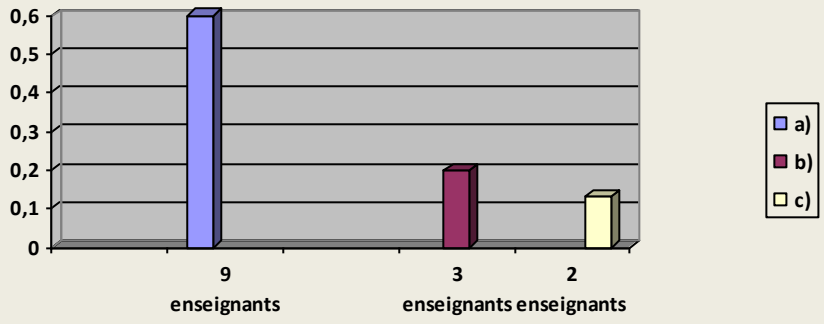


1- Parce que c'est ce que veut le public en général ;
2- Parce que nous travaillons avec des étudiants qui font leur formation en économie, en gestion et en comptabilité ;
3- Parce que nous sommes un pays lusophone ;
4- Parce que l'étudiant qui apprend le FG a un large champ d'emploi et d'utilisation de la langue en question ;
5- Parce qu'on travaille avec des étudiants qui ont besoin d'une formation spécifique en FLE : Relations internationales, marketing, et Psychologie ;
6- Pour être plus pratique et en adéquation avec la formation suivie par les étudiants.

d) Quel français enseigne-t-on présentement ?



e) Pourquoi n'enseigne-t-on pas le FP ?



a) Manque de supports didactiques en Français sur Objectifs Spécifiques (60%) ;
b) Manque de formation appropriée (20%) ;
c) Manque de supports didactiques et de formation appropriée en français (13%).

La grille des résultats accompagnée de ces illustrations nous indique que du point de vue du profil des enseignants de français, dix enseignants sur quinze, soit 67% des enseignants qui ont répondu à notre questionnaire possèdent une formation initiale ou continue en DFLE (se rapporter à la grille légendes d, e, f et g). Ce résultat est donc rassurant du point de vue du profil de formation car on peut considérer que bon nombre d'enseignants ont au moins la connaissance des approches communicative et notionnelle-fonctionnelle. Ce qui répond d'ailleurs positivement à l'une des questions qu'on s'était posée initialement.

Toutefois, ce qui est préoccupant au-delà de ce profil, c'est, d'une part, le 33% des enseignants qui ont fait des études en français, dans des pays francophones mais n'ayant fait aucune formation continue en DFLE (se rapporter à la grille légendes a et c) et d'autre part, ce sont aussi les 93,3% des enseignants qui enseignent le FG présentement par manque de supports didactiques en français et de formation appropriée en technique d'exploitation des supports à visée professionnelle qui nous préoccupent car s'agissant des besoins réels des étudiants, 66,6% des enseignants reconnaissent que le FP est celui qui devait être enseigné.

En examinant les raisons de choix des enseignants, nous avons retenu deux raisons principales pour lesquelles certains enseignants pensent que le FG est celui qui doit être enseigné à savoir :

- parce que c'est ce que veut le public en général ;
- parce que l'étudiant qui apprend le FG a un large champ d'utilisation.

Nous ne pensons pas que la première raison soit vraiment fondée car aucune étude ne le prouve tant sur notre terrain qu'ailleurs. Voila, d'ailleurs, pourquoi dans ce travail nous avons pensé donner la parole aux étudiants eux-mêmes afin de s'exprimer sur la question. Et comme nous l'avons mentionné antérieurement, les données recueillies sur notre terrain de recherche prouvent que ce public préfère le FP car sur un échantillon de cinquante (50) étudiants (10 étudiants de la Faculté d'économie de l'Université Agostinho Neto [FE-UAN] et 40 étudiants des Relations internationales de l'Université technique d'Angola [RI-UTANGA], quarante-trois étudiants sur cinquante, soit 86% des étudiants éprouvent les besoins d'apprendre le FP à raison de 7 étudiants de français sur 10, soit 70% des étudiants pour la FE-UAN et 36 étudiants de français sur 40, soit 90% des étudiants pour les RI-UTANGA.

S'agissant de la deuxième raison qui stipule que l'étudiant qui apprend le FG possède un large champ d'utilisation de la langue, cette idée ne nous parait pas totalement fausse car elle rejoint l'idée même véhiculée par les tenants du FG selon laquelle il faut enseigner un peu de tout.

Cependant, en termes d'objectivité surtout en ce qui nous concerne où après avoir consulté les étudiants sur leurs besoins réels, nous avons conclu antérieurement que pour ces derniers, l'apprentissage du français avait des finalités bien précises à savoir :

- ***communiquer*** avec des français ou des francophones tant à l'oral qu'à l'écrit dans la vie professionnelle ;

- ***interagir*** pendant les cours dans leurs domaines respectifs, aptitudes qui relèvent de la compréhension et de l'expression orale comme la capacité à être à l'écoute de l'autre ou à comprendre oralement, être capable de prendre parole, d'argumenter, de réfuter une opinion ou de la confirmer ;

- ***rechercher l'emploi*** dans le cadre d'entretien d'embauche ;

- ***comprendre des intervenants*** dans le domaine de formation dans le cadre d'une conférence, d'une communication ou d'un exposé (aspects qui en appellent aussi à l'expression écrite dans le cadre de prise des notes) ;

- ***compréhension des documents ou des ouvrages du domaine en français*** dans le cadre de leurs recherches bibliographiques ou de leurs études.

Les raisons avancées par les enseignants qui pensent que leurs étudiants nécessitent du FP cadrent d'une manière ou d'une autre avec les conclusions que nous venons de rappeler. A notre avis, la seule raison qui ne chevauche pas avec ces conclusions, c'est celle qui soutient l'idée selon laquelle l'enseignement du FP cadrerait avec notre terrain pour être un pays lusophone.

6.3. Conclusion

Couronnée par des entrevues, des sondages et d'une expérimentation préliminaire, cette partie nous a permis de présenter d'une manière générale le contexte sociolinguistique angolais et en particulier, le contexte de l'enseignement/apprentissage des LE.

L'entrevue et le sondage d'opinion que nous avons réalisés auprès des responsables pédagogiques et des étudiants d'option anglaise ont souligné l'importance qu'ont ces deux langues sur la scène internationale. C'est pour cette raison, au dire de nos interlocuteurs qu'elles ont été introduites à la FE. En effet, nous pouvons conclure qu'il manquait une étude approfondie sur la question.

A la lumière de notre analyse, il est avéré qu'il est possible d'atteindre l'objectif pour lequel les LE ont été introduites à la FE. Finalement, rien n'empêche que ces dernières soient enseignées ou apprises simultanément dans les mêmes proportions si l'espace est aménagé.

Pour éviter le choc d'horaire et la difficulté qu'il y a chez les étudiants à apprendre les deux langues dont ils reconnaissent l'importance, l'idéal serait donc pour concrétiser nos suggestions de détacher l'enseignement/apprentissage des LE de l'horaire normal des cours et en faire en parallèle durant un an ou deux ans tout en étant des disciplines obligatoires par rapport au cursus de la FE.

Les étudiants s'inscriraient ainsi aux créneaux de leur choix dans un planning de 4heures par semaine. Ce qui ferait 52 heures de cours au premier semestre à raison de 4X13 semaines et 60 heures de cours au second semestre à raison de 4X15 semaines. Totalisant ainsi 112 heures de cours l'année à raison de 4X28 semaines et 224 heures de cours à raison de deux ans

Comparativement au Cadre européen commun de référence pour les langues, ce nombre d'heures (112 heures) correspondrait approximativement aux niveaux A1 et A2 qui exigent *« un parcours de 120 heures d'activités d'enseignement/apprentissage, complété par des tâches d'évaluation »*[194] et vers le B2 si l'option 2 était acceptée, c'est-à-dire, à raison de deux ans.

En dépit de la non existence d'un référentiel pour les langues sur le terrain, nous pouvons retenir en ce qui nous concerne que l'objectif pour lequel les LE ont été introduites à la FE réside dans le fait qu'à l'issue de sa formation que l'étudiant soit capable d'une part, d'établir une communication professionnelle en français en interaction orale, en lecture ou en écriture et d'autre part, de faire des recherches ou des études en consultant des ouvrages de leur domaine en français.

Ces propos rejoignent notre dernière proposition qui est celle d'enseigner le français langue étrangère à visée professionnelle, c'est-à-dire, un français relatif aux différentes disciplines que composent les filières de la FE.

Nous reconnaissons que la tâche est énorme et que nous ne pouvons pas tout faire dans ce travail de recherche vu l'éventail de besoins identifiés mais pour des raisons de délimitation de notre champ, le modèle de l'expérimentation réalisée ci-dessus est celui que nous allons adopter dans la partie pratique de ce travail qui est celle de l'expérimentation des programmes de FOS.

[194] BERTHET A., HUGOT C., KIZIRIAN V. M., SAMPSONIS B., WAENDENDRIES M., 2006, " *Alter ego1- Méthode de français",* p. 2

TROISIEME PARTIE

EXPERIMENTATION : CONCEPTION ET CONDUITE DES PROGRAMMES DE FOS

Comme nous l'avons dit antérieurement, il s'agit dans cette partie de concevoir des unités didactiques au cas par cas et de les faire piloter. En effet, nous avons conçu quinze unités didactiques couvrant chacune trois heures de cours, soit quarante-cinq heures à raison de quinze séances fois trois. Restant ainsi trois heures du temps sur la totalité d'heures qui nous a été impartie [48 heures]. Cette dernière séance était réservée au remplissage d'une grille d'évaluation de la part des étudiants afin de mesurer l'appréciation des formations suivies et à un test servant d'évaluation sommative. Cette dernière était sous la responsabilité de l'enseignante titulaire car c'était à elle d'attribuer les notes à ses élèves.

Au-delà de ce test, l'enseignante devait également prendre en compte la participation des étudiants aux ateliers organisés pendant l'expérimentation. L'évaluation formative était étalée durant les séances. Celle-ci avait comme objectif de remédier aux difficultés ponctuelles des étudiants. C'est-à-dire, si nécessaire, des exercices additionnels leur étaient accordés par rapport aux difficultés constatées. Pour développer la compréhension orale, nous avons pensé travailler avec des supports didactiques oraux mais le manque de moyens surtout techniques a fait que nous ne puissions travailler qu'avec des documents écrits comme documents déclencheurs ou de départ. Ce que nous regrettons car étant donné le besoin des étudiants de vouloir poursuivre leurs études dans des pays francophones, le mieux serait comme le disent MANGIANTE J-M. et PARPETTE C. (2011, p. 12) de les préparer « à la compréhension des cours magistraux » en les familiarisant le plus directement possible aux réalités des discours universitaires. Après avoir identifié le public avec lequel travailler et surtout les besoins réels de celui-ci en français, nous pouvons de manière précise présenter les conditions dans lesquelles les cours de Français Langue Professionnelle (FLP) ont été assurés :

- Lieu et public : Luanda-Angla, étudiants de 2ème année - Faculté d'économie de l'UAN ;
- Effectif et âge : 10 étudiants de 18 ans et + ; - Code du groupe classe : 2A2011Manhã ;
- Niveau de compétences acquis en français : classe hétérogène. [A2 du CECRL - faux débutants pour les six étudiants ayant appris le français général durant plus ou moins 3 à 5 ans à l'enseignement de base et secondaire. Débutants complets pour les deux qui n'ont jamais appris le français. Et B1 du CECRL pour les deux qui ont étudié au Congo Brazzaville et Kinshasa ;
- Période de formation : du mois de mars au mois de juin 2011 ;
- Durée de formation : 48 heures à raison de 3 heures x 16 semaines

Chapitre VII. Conception des programmes de FOS au cas par cas

7.1. Les techniques d'enseignement utilisées

Il existe plusieurs techniques d'enseignement en FOS au-delà des manuels qui ont déjà été spécialement consacrés à des domaines dont le nombre pour ceux qu'on trouve la facilité de se faire publier ne cesse de croître. En dépit de cette croissance, il faut tout de même noter que certaines contrées aujourd'hui éprouvent encore des difficultés pour accéder à ces outils didactiques sans oublier les difficultés liées à l'accès à la formation qui est la raison même de nos recherches. Parmi plusieurs techniques, signalons celles plus ou moins couramment employées : *« - le cours à double enseignant […] ; - l'étude de cas […] ; - la simulation globale […] »*[195]

Par définition, la technique du cours à double enseignant est celui qui consiste à faire cohabiter deux enseignants dans une même classe, l'un étant un enseignant de langue et l'autre celui de la spécialité en question. Malgré sa rentabilité du point de vue de la précision de la matière à enseigner, précisons que celle-ci n'a pas été notre choix dans notre expérimentation pour plusieurs raisons parmi lesquelles : le temps, la difficulté d'en avoir un, etc.

S'agissant de l'étude de cas qui est la technique qui consiste à pousser les apprenants à suivre des canevas de situations et d'échanges langagiers, les auteurs du *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* observent qu'en dépit d'être la technique la plus utilisée dans les manuels, celle-ci a un inconvénient qui est celui *« de nécessiter un enseignant de langue performant dans le domaine en question. »* Ce dernier aspect fait que la technique du cours à double enseignant soit aussi un recours possible dans celle-ci.

La technique de simulation globale consiste à faire travailler les apprenants en groupe dans le but d'obtenir des productions écrites ou orales dont on peut conserver les interactions moyennant des enregistrements audiovisuels. Selon Mireille DAROT[196], pour que cette technique soit réellement profitable avec des publics spécialisés, il serait mieux de :

[195] CUQ J.-P. et GRUCA I., Op. cit. pp. 334-335
[196] DAROT M., 1990, « Les techniques de simulation et l'enseignement du FLE à des publics spécialisés », dans BEACCO J.-C. et LEHMAN D., « Publics spécifiques et communication spécialisée », *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, pp. 123-130

« - s'assurer qu'ils disposent de 100 à 150 heures d'enseignement préalable, de préférence en intensif ;

- prendre garde à la lourdeur pour l'enseignant de la préparation du matériel (réinvestissements souhaitables !) ;

- la faire plutôt en fin de cursus pour ne pas briser le rythme par de trop nombreuses corrections et pour compter sur une certaine autoévaluation de l'apprenant. »[197]

Du point de vue de la démarche méthodologique que nous avons adoptée dans notre expérimentation, deux de ces trois techniques s'y entrecroisent. Dans plusieurs activités de notre expérimentation, non seulement nous avons amené les étudiants à suivre des canevas de situations et d'échanges langagiers mais aussi nous avons fait travailler ces derniers en groupe afin d'obtenir des productions écrites ou orales. Par la suite, nous avons conservé et transcrit les interactions émanant de ces échanges langagiers que nous avons eus par le biais des enregistrements audiovisuels. Ce qui a constitué, comme nous l'avons dit précédemment, une partie du corpus de notre travail de recherche.

Précisons que les fiches pédagogiques dont il est question dans ce chapitre relèvent du domaine de la prévision. En dépit des orientations tant méthodologiques que didactiques sur lesquelles nous les avons inscrites, c'est-à-dire fondées essentiellement sur les approches communicatives, notionnelle-fonctionnelle et actionnelles, il est important de préciser que nous avons mis l'accent sur les tâches ou les actions concrètes de l'enseignant et des apprenants.

Quant au pilotage des unités didactiques que nous avons conçues, l'enseignante était supposée suivre le fil conducteur de ces dernières. Toutefois, sans la priver de son autonomie au cas où elle pensait procéder différemment car nous partageons l'idée soutenue par Gilles PINTE à propos du découpage de la compétence qui constitue un risque éminent capable selon lui *« de réduire ou de caricaturer les apports de toute activité humaine »* surtout que *« […] l'activité d'apprentissage ou la pratique professionnelle ne se résume pas à l'exécution d'une série de gestes programmés. »*[198]

[197] CUQ J.-P. et GRUCA I., Ibid

[198] PINTE G., 2004, « Approche socio-historique de la tension entre les mondes du travail et de l'éducation » in *« La notion de compétence en éducation et en formation. Fonctions et enjeux »*, Ouvrage dirigé par M. J. TOUSSAINT Rodolphe et XYPAS Constantin. Postface de FABRE Michel, L'Harmattan, Paris, pp. 234-235

Dans la classe des RI-UTANGA, la transcription et l'analyse de la conduite de classe viennent immédiatement après la conception de l'unité didactique. Il convient de signaler que nous allons procéder différemment dans les quinze unités didactiques qui vont suivre.

Dans ce chapitre, nous allons présenter premièrement les unités didactiques que nous avons conçues et ensuite passer dans le chapitre suivant à la transcription et à l'analyse des conduites de classe. Quant au plan du chapitre, il est aussi important de signaler qu'avant de concevoir l'unité didactique, chaque rubrique commence par la présentation du document à exploiter. Une présentation qui consiste à dire l'origine du document et l'intérêt qu'il représente par rapport à notre sujet.

La plupart des fiches pédagogiques ont été réparties de la même manière. Une répartition dont le déroulement obéit à trois échelons : - *accès au sens, - analyse du fonctionnement de la langue et expression.* Echelons suivis de sept étapes : - *anticipation, - compréhension globale, - compréhension détaillée, - repérage, - conceptualisation, - systématisation et production.* Chaque étape correspond à une activité, une technique pédagogique, un mode de fonctionnement précis et dont la durée de chacune est préfixée.

7.2. Les thématiques de FOS abordées

Les thématiques que nous avons abordées dans les quinze unités didactiques constituent à peine une partie des éléments de réponse que nous proposons pour remédier aux besoins identifiés sur le terrain et que nous récapitulons dans le tableau ci-dessous.

Fiche	Thème	Pré-requis	Niveau	Filières de formation
01	Facturation sur avis de prélèvement	A2	Vers B1	Economie
02	Publicité et marketing (doc. 01)	A1	Vers A2	Economie
03	Publicité et marketing (doc. 02, calcul-taux d'intérêt)	A2	Vers B1	Economie
04	Correspondance : départ d'un client-Relance	A1	Vers A2	Administration
05	Recherche d'emploi : CV et lettre de motivation	A2	Vers B1	Administration
06	Recherche d'emploi : l'entretien	A2	Vers B1	Administration
07	Banque et correspondance en ligne	A2	Vers B1	Administration
08	Correspondance : la retraite	A2	Vers B1	Administration
09	Relevé de compte	A1	Vers A2	Comptabilité et administ.
10	Placement ou investissement (docs. A, 01 et 02)	A2	Vers B1	Economie
11	Bulletins de paie (docs. 01, 02 et 03)	A1	Vers A2	Gestion des finances
12	Avoir disponible et solde : quelle différence !	A1	Vers A2	Economie

13	Diagnostic financier	A1	Vers A2	Gestion des entreprises
14	Pratique de l'audit	A1	A2	Comptabilité et audit
15	Moyenne arithmétique en économie	A2	B1	Economie

Les thèmes, les pré-requis, les niveaux visés et les filières de formation des étudiants tels qu'énumérés dans ce tableau ne sont que des estimations. C'est-à-dire, il ne s'agit pas d'une séparation stricte, voire hermétique entre eux.

Car vu la simplicité des documents que nous avons sélectionnés et la façon dont nous les avons abordés, rien n'empêche que ces derniers soient utilisés pour les étudiants n'ayant jamais appris le français, c'est-à-dire des débutants complets comme cela a été le cas pour certains étudiants de la classe expérimentale.

Pour mieux comprendre les références de niveaux visés ainsi que de pré-requis mentionnés dans ce tableau, nous reprenons, dans le tableau ci-dessous, la synthèse suggérée par « France Langue »[199]qui définit, en s'inspirant du CECRL, le nombre d'heure et les aptitudes que doit avoir l'apprenant à la fin de chaque niveau d'un cours de français.

Niveaux	**Nombre d'heure**	**Fin de session, l'étudiant sera capable de :**
Débutant	50 heures maximum	▪ parler de soi, ▪ entrer en contact avec les autres, ▪ s'informer, ▪ remplir un formulaire ▪ acheter, ▪ commander dans un restaurant…
Elémentaire (A1)	100 heures environ	▪ comprendre des situations simples et concrètes de la vie quotidienne, ▪ accomplir des démarches administratives, ▪ engager une conversation et y participer…
Intermédiaire 1 (A2)	200 heures environ	▪ comprendre l'essentiel d'énoncés clairs traitant de la vie courante (travail, études, loisirs…), ▪ se débrouiller en voyageant, ▪ expliquer un projet, une idée, ▪ parler de son travail, de ses loisirs, de ses études…
Intermédiaire 2 (B1)	300 à 400 heures environ	▪ comprendre des textes complexes, ▪ s'exprimer sur des sujets variés, ▪ donner son avis et argumenter, ▪ faire preuve de spontanéité…
Avancé (B2)	500 à 600 heures environ	▪ communiquer de façon spontanée dans un contexte social et professionnel, ▪ s'exprimer aisément à tous les temps…

[199] http://www.france-langue.fr/fr/levels/levels.php (consulté en 2011)

Perfectionnement (C1/C2)	700 à 1000 heures environ	▪ comprendre aisément tout type de document, ▪ s'exprimer couramment, ▪ manier les subtilités de la langue…

En contexte universitaire où il a fallu utiliser des techniques visant à développer des aptitudes professionnelles, c'est-à-dire *« […] placer l'apprenant face à la réalisation d'une tâche professionnelle spécialisée »*[200], il est impossible d'établir un ordre strict des aptitudes à développer comme l'indique ce tableau. D'autre part, si nous considérons comme la seule référence, les étudiants qui ont fait le français dans la filière normale angolaise, c'est-à-dire de l'enseignement de base à l'enseignement secondaire, nous pouvons estimer que :

- du point de vue du nombre d'heure, nous nous situons entre 100 et 200 heures, c'est-à-dire entre élémentaire (A1) et intermédiaire 1 (A2) ;

- du point de vue des aptitudes ou compétences à développer, l'ordre s'avère difficile à définir car comme nous venons de le dire précédemment, nous nous sommes situé dans un registre où nous avons eu pour mission de développer des aptitudes professionnelles chez l'apprenant. Dans ce registre, les aptitudes à faire développer chez l'apprenant s'entrecroisent à tous niveaux.

7.2.1. La facturation sur avis de prélèvement : documents déclencheurs de l'Unité didactique n°01

Dans cette rubrique, nous nous servons de trois documents déclencheurs pour élaborer la fiche pédagogique n° 01 : - un reçu de vente et deux avis de prélèvement appartenant à deux compagnies différentes mais ayant été envoyés à un seul destinataire.

Le premier document a deux objectifs : anticiper et introduire la thématique de la facturation plus précisément celle sur avis de prélèvement abordée de manière comparative dans les deux autres documents.

Cette thématique a attiré notre attention vu qu'au-delà de vouloir répondre aux besoins réels identifiés sur le terrain comme celui de la compréhension des documents écrits des domaines de formation des étudiants, l'étude de ces deux derniers documents renferme aussi une réalité peu, voire pas du tout pratiquée de manière personnalisée sur le terrain.

[200] CARRAS C. – TOLAS J. – KOHLER P. – SZILAGYI E., Op. Cit. p. 60

Cela est dû au manque d'organisation tant au niveau des services individualisés de la poste et du coup, de la banque comme au niveau des services liés à l'organisation urbaine qui constituent le noyau central pour pratiquer la facturation sur avis de prélèvement.

Nous sommes en effet parti du plus simple au plus complexe, c'est-à-dire de la pratique connue par nos étudiants qui est celle d'un reçu de vente à celle jugée moins ou pas du tout connue par ces derniers qui est celle d'un avis de prélèvement.

- Document 01 : Reçu de vente



WAL*MART
WAL-MART
NOS PRIX SONT PLUS BAS
TEL: 514-735-5295
#5165 MONTREAL, QUEBEC
OP# 00004141 TE# 03 TR# 09193

TEE-SHIRT	068439396058	$10.00 E
PEIGNOIR	077130355541	$12.00 C
PEIGNOIR	077130355541	$12.00 C
SKITTLES	006490042395	$2.86 E
LINGERIE	068439396493	$17.00 E
PANTALON	068439396027	$12.00 E
PANTALON	068439397739	$12.00 E
	SOUS-TOTAL	$77.86
	TPS 5%	$3.89
	TVQ 8.5%	$6.95
	TOTAL	$88.70
PMNT	VISA	$88.70

COMPTE 2053-01/12
APPROB. 427099
ID TRANS - 0161061714898533
VALIDATION - RHBR
PAIEMENT SERVICE- E
MONNAIE $0.00
TPS/TVH 137466199 RT 0001
TVQ 1016551356 TQ 0001

ARTICLES VENDUS 7

CT 1282 2692 4645 2497 1182

Veuillez visiter www.walmart.ca
03/02/11 14:51:32

EXEMPLAIRE DU CLIENT

Ce reçu de vente appartenant à un inconnu a été délivré à Montréal au Québec le 03 février 2011 par une firme commerciale de renommée en Amérique du nord.

Il renferme plusieurs indications pour introduire notre thématique en dépit de la différence entre celui-ci et les caractéristiques des documents délivrés à cet effet comme le manque de nom, le fait d'être délivré en présentiel, c'est-à-dire juste après paie. Contrairement au reçu de vente, les deux avis de prélèvement suivants contiennent des informations personnalisées, sont nominaux et ont été délivrés par la poste. Ces derniers ne sont pas de factures mais ils rendent compte des avis de prélèvement précédents.

En remerciant le client sur le paiement précédent, ces avis de prélèvements jouent automatiquement le rôle de reçu ou de la facture car ils témoignent de ce fait que la somme due a été bien perçue.

C'est d'ailleurs pour cette raison qu'au Canada, principalement au Québec un avis de prélèvement est accepté dans le traitement de certains services administratifs pour vérifier non seulement l'exactitude de domicile de l'individu mais aussi voir si l'individu règle bien ses comptes. Au-delà de la richesse linguistique que renferment explicitement ces documents, ces derniers renferment aussi plusieurs aspects implicites comme celui que nous venons de mentionner sur la dicotomie *facture ou non.*

En parlant de l'implicite en tant que phénomène, Catherine KERBRAT-ORECCHIONI constate comment il nait et comment il agit. Du point de vue de sa genèse et de ses effets pragmatiques, elle précise qu'il s'agit d'une genèse en un sens paradoxal,

> *« […] puisque l'extraction d'un contenu implicite exige du décodeur un surplus de travail interprétatif (symétrique du surplus de travail productif qu'exige l'encodage d'un tel contenu) ; effets mystérieux mais certains, puisqu'eux seuls peuvent expliquer qu'on ne parle pas toujours, ce serait pourtant tellement plus simple pour tout le monde, directement. Or, on ne parle pas toujours directement. Certains vont même jusqu'à dire qu'on ne parle jamais directement ; […] »*[201]

Cette citation semble avoir tout dit sur le domaine de l'implicite à tel point qu'il ne nous reste qu'à la contextualiser. Sous la même plume, l'auteur fait réfèrence à la huitième conférence de *Quand dire, c'est faire* dans laquelle Austin distingue trois sortes d'actes :

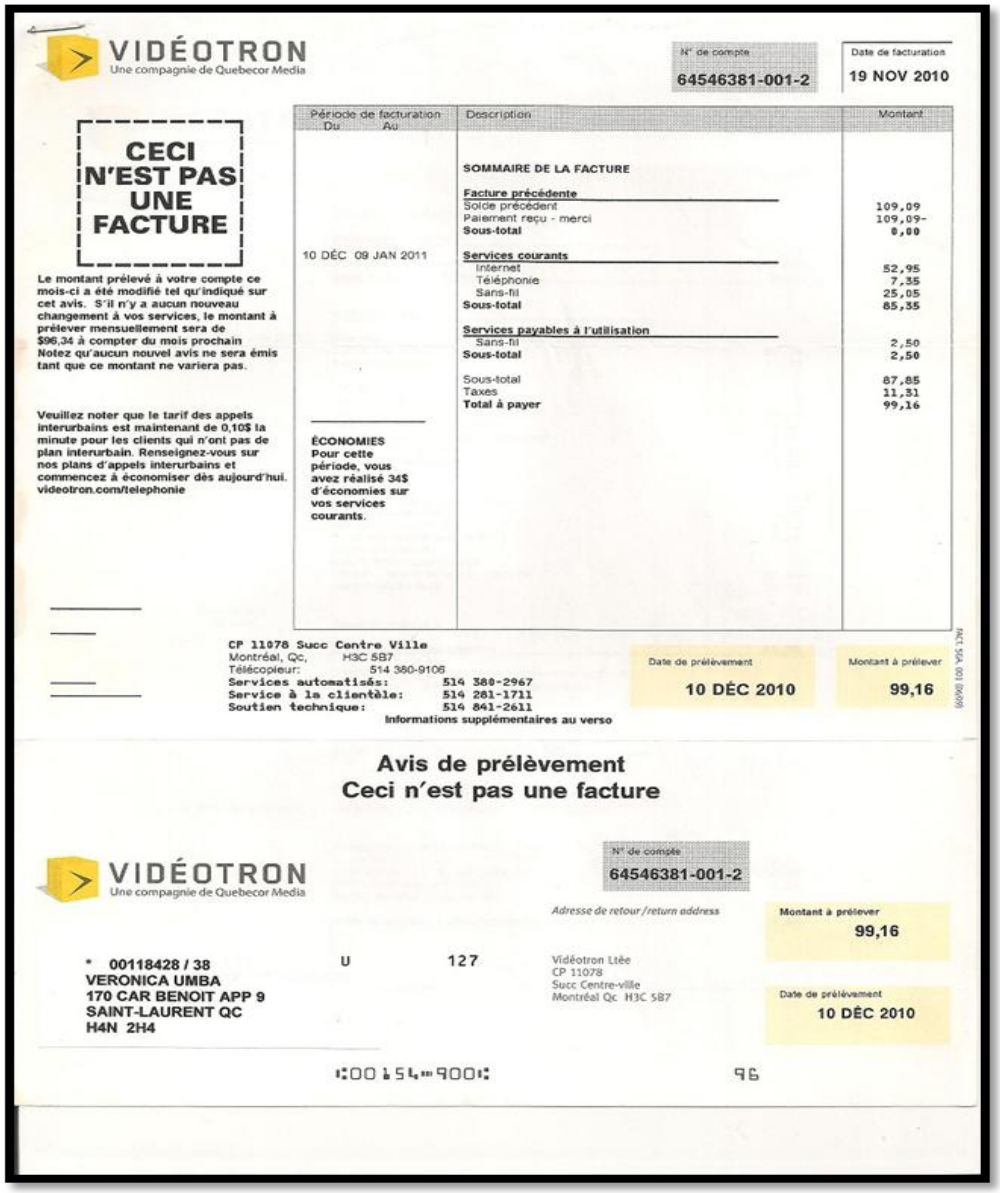
> *« - l'acte **locutoire**, ou acte de dire quelque chose, - l'acte **illocutoire**, ou acte effectué en disant quelque chose, - l'acte **perlocutoire**, ou acte effectué par le fait de dire quelque chose. »*[202]

La notion d'actes de langage et celle de l'implicite ont des liens étroits car d'une manière ou d'une autre, toutes ces notions relèvent de l'analyse du discours.

[201] KERBRAT - ORECCHIONI C., 1986, 1998, *L'implicite*, Armand Colin, Paris, p. 5
[202] KERBRAT - ORECCHIONI C., 2001, *Les actes de langage dans le discours*, Nathan/VUEF, Paris, p. 22

Il importe de signaler ici que l'aspect implicite ou grosso modo, l'analyse des documents quels qu'ils soient, plus précisément des discours à visée professionnelle, constitue une richesse inégalable du point de vue de l'exploitation pédagogique car c'est en voulant extraire le dit et le non dit que ces derniers suscitent de véritables débats et du coup, une communication réelle ou quasi réelle en classe de langue. Notre intention dans ce travail de recherche n'est pas de faire de l'analyse du discours pure vu les axes tant méthodologiques que didactiques sur lequels nous l'avons inscrit. Toutefois, d'une manière explicite ou implicite, il convient de reconnaître que tout au long de notre expérimentation ces notions sont intervenues à maintes reprises.

- Document 02 : Avis de prélèvement n° 01



VIDÉOTRON
Une compagnie de Quebecor Media

N° de compte
64546381-001-2

Date de facturation
19 NOV 2010

CECI N'EST PAS UNE FACTURE

Le montant prélevé à votre compte ce mois-ci a été modifié tel qu'indiqué sur cet avis. S'il n'y a aucun nouveau changement à vos services, le montant à prélever mensuellement sera de $96,34 à compter du mois prochain. Notez qu'aucun nouvel avis ne sera émis tant que ce montant ne variera pas.

Veuillez noter que le tarif des appels interurbains est maintenant de 0,10$ la minute pour les clients qui n'ont pas de plan interurbain. Renseignez-vous sur nos plans d'appels interurbains et commencez à économiser dès aujourd'hui. videotron.com/telephonie

Période de facturation Du Au	Description	Montant
	SOMMAIRE DE LA FACTURE	
	Facture précédente	
	Solde précédent	109,09
	Paiement reçu - merci	109,09-
	Sous-total	0,00
10 DÉC 09 JAN 2011	Services courants	
	Internet	52,95
	Téléphonie	7,35
	Sans-fil	25,05
	Sous-total	85,35
	Services payables à l'utilisation	
	Sans-fil	2,50
	Sous-total	2,50
	Sous-total	87,85
	Taxes	11,31
	Total à payer	99,16

ÉCONOMIES
Pour cette période, vous avez réalisé 34$ d'économies sur vos services courants.

CP 11078 Succ Centre Ville
Montréal, Qc, H3C 5B7
Télécopieur: 514 380-9106
Services automatisés: 514 380-2967
Service à la clientèle: 514 281-1711
Soutien technique: 514 841-2611
Informations supplémentaires au verso

Date de prélèvement
10 DÉC 2010

Montant à prélever
99,16

Avis de prélèvement
Ceci n'est pas une facture

VIDÉOTRON
Une compagnie de Quebecor Media

N° de compte
64546381-001-2

Adresse de retour / return address

Montant à prélever
99,16

* 00118428 / 38
VERONICA UMBA
170 CAR BENOIT APP 9
SAINT-LAURENT QC
H4N 2H4

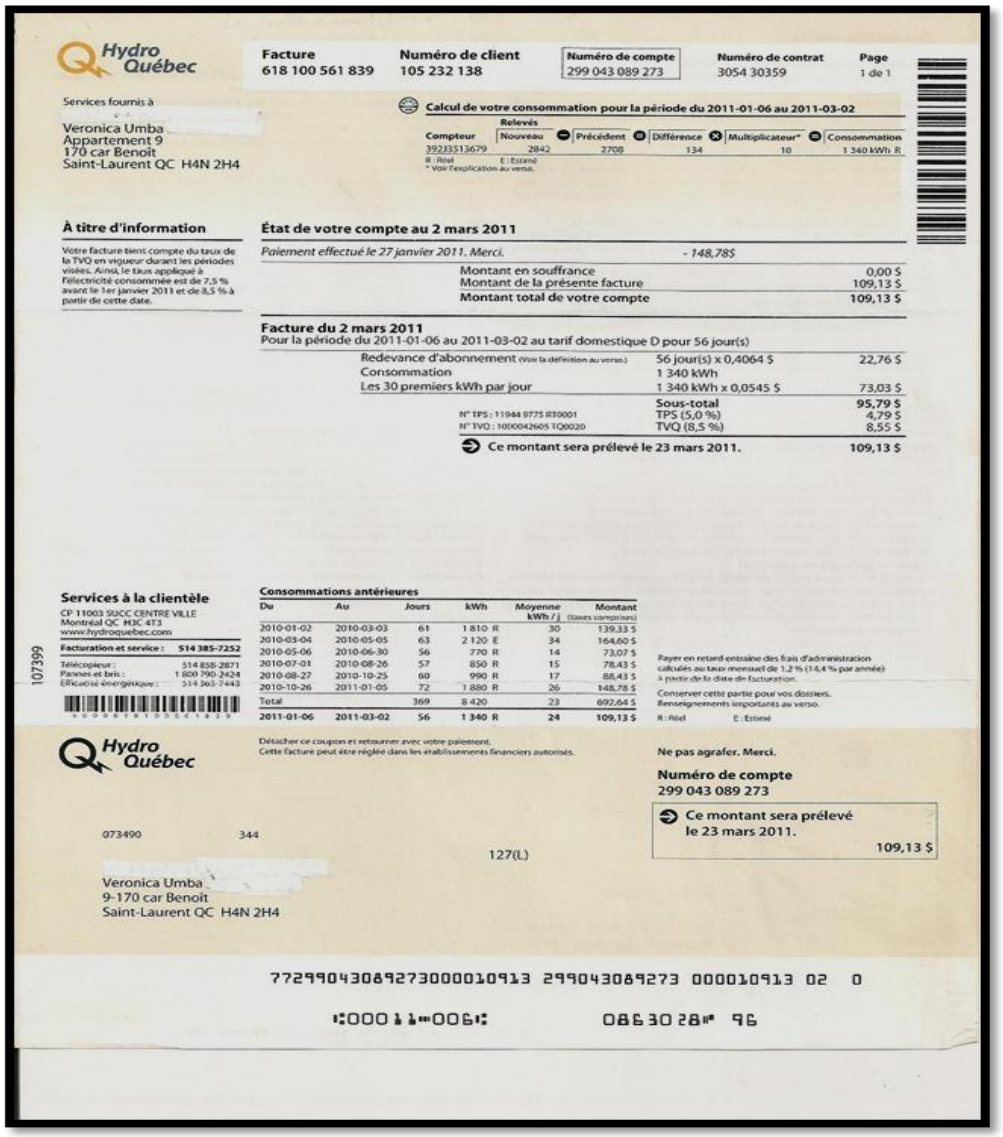
U 127

Vidéotron Ltée
CP 11078
Succ Centre-ville
Montréal Qc H3C 5B7

Date de prélèvement
10 DÉC 2010

:00154=900: 96

➢ Document 03 : Avis de prélèvement n° 02



Hydro Québec

Facture 618 100 561 839 | Numéro de client 105 232 138 | Numéro de compte 299 043 089 273 | Numéro de contrat 3054 30359 | Page 1 de 1

Services fournis à
Veronica Umba
Appartement 9
170 car Benoit
Saint-Laurent QC H4N 2H4

Calcul de votre consommation pour la période du 2011-01-06 au 2011-03-02

Compteur	Relevés Nouveau	Précédent	Différence	Multiplicateur*	Consommation
39233513679	2842	2708	134	10	1 340 kWh R

R : Réel E : Estimé
* Voir l'explication au verso.

À titre d'information

Votre facture tient compte du taux de la TVQ en vigueur durant les périodes visées. Ainsi, le taux appliqué à l'électricité consommée est de 7,5 % avant le 1er janvier 2011 et de 8,5 % à partir de cette date.

État de votre compte au 2 mars 2011

Paiement effectué le 27 janvier 2011. Merci. - 148,78$

Montant en souffrance	0,00 $
Montant de la présente facture	109,13 $
Montant total de votre compte	**109,13 $**

Facture du 2 mars 2011
Pour la période du 2011-01-06 au 2011-03-02 au tarif domestique D pour 56 jour(s)

Redevance d'abonnement (Voir la définition au verso.)	56 jour(s) x 0,4064 $	22,76 $
Consommation	1 340 kWh	
Les 30 premiers kWh par jour	1 340 kWh x 0,0545 $	73,03 $
	Sous-total	**95,79 $**
N° TPS : 11944 9775 RT0001	TPS (5,0 %)	4,79 $
N° TVQ : 1000042605 TQ0020	TVQ (8,5 %)	8,55 $
Ce montant sera prélevé le 23 mars 2011.		**109,13 $**

Services à la clientèle
CP 11003 SUCC CENTRE VILLE
Montréal QC H3C 4T3
www.hydroquebec.com
Facturation et service : 514 385-7252
Télécopieur : 514 858-2871
Pannes et bris : 1 800 790-2424
Efficacité énergétique : 514 362-7443

107399

Consommations antérieures

Du	Au	Jours	kWh	Moyenne kWh / j	Montant (taxes comprises)
2010-01-02	2010-03-03	61	1 810 R	30	139,33 $
2010-03-04	2010-05-05	63	2 120 E	34	164,60 $
2010-05-06	2010-06-30	56	770 R	14	73,07 $
2010-07-01	2010-08-26	57	850 R	15	78,43 $
2010-08-27	2010-10-25	60	990 R	17	88,43 $
2010-10-26	2011-01-05	72	1 880 R	26	148,78 $
Total		369	8 420	23	692,64 $
2011-01-06	2011-03-02	56	1 340 R	24	109,13 $

Payer en retard entraîne des frais d'administration calculés au taux mensuel de 1,2 % (14,4 % par année) à partir de la date de facturation.
Conserver cette partie pour vos dossiers.
Renseignements importants au verso.
R : Réel E : Estimé

Hydro Québec

Détacher ce coupon et retourner avec votre paiement.
Cette facture peut être réglée dans les établissements financiers autorisés.

Ne pas agrafer. Merci.

Numéro de compte
299 043 089 273

Ce montant sera prélevé le 23 mars 2011.
109,13 $

073490 344

127(L)

Veronica Umba
9-170 car Benoit
Saint-Laurent QC H4N 2H4

772990430892730000010913 299043089273 000010913 02 0

⑆000111006⑆ 086302811 96

7.2.1.1. La fiche pédagogique de l'unité didactique n° 01

Le modèle de la fiche pédagogique antérieure sur la diplomatie est celui que nous allons utiliser dans les quinze fiches qui vont suivre. Seuls, les types d'exercices, de tâches et de thématiques sont censés changer.

C'est surtout la manière dont nous traitons les aspects linguistiques qui émanent des documents authentiques liés aux filières de formation professionnelle des étudiants par rapport aux tendances didactique et méthodologique qui nous intéresse par la suite.

***FICHE PEDAGOGIQUE*[203]**					
Code du groupe classe : 2A2011Manhã ***Effectif :*** 07 Etudiants ***Durée :*** 125 min[204] Date : Mardi 08 mars 2011					
Tâche visée	Accès au sens et production orale (découverte par la comparaison de 2 docs de même type)				
Compétences visées	Compréhension écrite/Expression orale/Echange et mise en commun d'informations (grille de compréhension à deux étapes (globale et détaillée) à fournir)				
Pré requis	A2 du CECR				
Objectif pragmatique	Découvrir les descriptifs d'une facturation sur avis de prélèvement				
Objectif socioculturel ou sociolinguistique	Etablir un lien entre les pratiques de la facturation en Angola par rapport à celles étudiées dans les deux documents				
Objectif linguistique	- Donner des informations au client en utilisant des tournures simples et courtoises qui commencent par **des infinitifs et des substantifs.** La corrélation **veuillez noter que/noter que…tant que…** - Lexique de la facturation (prix, paiement, taux, consommation, …)				
Niveau de compétences visé	Vers B1 du CECR				
Référence du doc. déclencheur	Deux Avis de prélèvement : D'**Hydro Québec** - facture n° 618 100 561 839 du 02 mars 2011 et de **Vidéotron** – facturation pour le n° de compte 64546381-001-2 du 19 nov. 2010				
Matériel et supports complémentaires	Un court reçu « facture » délivré après vente				
Déroulement	***Etapes***	***Activité***	***Technique pédagogique***	***Mode de fonctionnement***	***Durée***
Accès au sens	*Anticipation*	Faire observer aux apprenants le reçu délivré après vente.	Lancer l'échange si, par rapport au document remis, les apprenants ne réagissent pas spontanément en posant des questions simples : **Qu'est-ce que c'est ?** RA[205] : type de document (une facture). **Où l'a-t-on délivrée et par qui ?** RA : à Montréal au Québec par Wal-Mart. **Quand est-ce qu'elle a été délivrée ?** RA : le 03/02/11. **Combien d'articles ont été vendus et combien ont-ils coûté ?** RA : sept articles dont le prix total est de $88.70. **Pouvez-vous les citer ?** RA : 1 tee-shirt, 2 peignoirs, 1 skittles, 1 lingerie et 2 pantalons. **Quand est-ce qu'on délivre une facture ? Avant ou après le paiement ?** RA : après vente ou un service. **Comment a-t-elle été payée ?** RA : par carte bancaire (Visa). **Connaissez-vous d'autres modes de paiement ?** RA : argent comptant (cash),	Interactif : professeur vers ses apprenants et vice versa. Rien n'empêche que l'échange soit entre les apprenants. Entre eux, ils peuvent interagir en répondant aux questions posées par le professeur ou par les apprenants entre eux.	15 min

[203] Op. cit.
[204] Trois heures (150 min à raison de 50 min X 3) moins la pause (récréation) de 15 minutes + 10 min pour remplir le questionnaire
[205] RA : Réponse attendue

			prélèvement bancaire. **Pourquoi délivre-t-on une facture ?** RA : pour témoigner que le montant (le prix) a été payé.		
	Compréhension globale	Faire observer les deux avis de prélèvement. Les apprenants les comparent et repèrent le type de documents. Ils donnent les informations similaires et celles qui ne les sont pas mais faciles à identifier comme **les noms de compagnie, les numéros, les dates, les destinataires, …**	Proposer une grille de compréhension globale (1ère étape) où les apprenants doivent dire Vrai (V) ou Faux (F)	Faire travailler les apprenants en binôme ou à trois et ensuite, les mettre en commun. Comme il s'agit dans cette phase d'une compréhension transversale des documents, les réponses doivent être faciles à trouver pour favoriser l'expression orale. En cochant **Faux** les apprenants doivent rétablir la vérité.	10 min
	Compréhension détaillée	Attirer l'attention des apprenants vers les textes informatifs et les recommandations à prendre en compte, …	Proposer une grille de compréhension détaillée (2ème étape) où les apprenants doivent donner la réponse demandée selon la consigne	Conservation de mêmes groupes de travail. Après la discussion entre les éléments du même groupe, prévoir une mise en commun pour confronter leurs réponses avec celles de leurs collègues. Au cours de cette mise en commun, insister sur la défense de la réponse choisie même si celle-ci était erronée pour favoriser l'expression orale.	20 min
Analyse du fonctionnement de la langue	*Repérage*	- Lecture de petits textes à haute voix par le professeur (1x) et ensuite par les apprenants (lecture individuelle à haute voix) (suivie de la correction phonétique. Insister sur la prononciation de certains mots comparativement au portugais comme le son [y] dans fact**u**re, d**u**rant, …) - Lecture des numéros de compte (les 2 documents)	- Faire repérer les structures qui expriment courtoisement une recommandation, un avertissement ou qui donnent une simple information en faisant remarquer des structures comme **tenir compte de…, veuillez noter que…, Notez que…tant que…** et l'absence des verbes conjugués dans certains énoncés. - Faire lire les numéros de compte par chiffre, par dizaine ou par centaine : - **Vidéotron (64546381-001-2) ; - Hydro Québec (299 043 089 273)** - Faire organiser ces numéros de compte et ensuite faire repérer les chiffres qui manquent : **Vidéotron (0123456__8__) ; Hydro Québec (__ __234__ __789)**	Professeur-apprenants / apprenants-professeur / apprenants-apprenants	15 min

	Conceptualisa-tion	Ecrire au tableau les petits textes contenant des structures : **tenir compte de…, veuillez noter que…, Notez que…tant que…,** les énoncés qui commencent par **des infinitifs** ou par des **substantifs** et ceux qui contiennent les verbes conjugués**.**	Souligner ces structures dans les petits textes écrits au tableau. Le professeur les utilise dans ses questions et les étudiants dans leurs réponses. Souligner le premier mot de chaque énoncé et dire s'il commence par un **verbe à l'infinitif** ou par un **substantif.** Souligner dans les petits textes les verbes conjugués et dire s'ils sont conjugués au présent, au passé (quel passé ?) ou au futur	Demander aux étudiants en groupes déjà formés de réutiliser ces structures en créant d'autres phrases par écrit puis les lire à haute voix. Leur demander de transformer si possible l'infinitif en substantif (déjà souligné) et vice versa. Leur demander toujours en groupe de compléter la conjugaison des verbes conjugués trouvés : - Votre facture (**elle**) **tient** compte du… - Cette facture (**elle**) **peut** être… - Le montant (**il**) **a été** … - Le montant (**il**) **sera** … - Le montant (**il**) ne **variera** pas … --- - **Notez** que…tant que… - **Veuillez** noter que… - **Renseignez-vous** sur…	25 min
Expression	*Systématisation*	S'entrainer à employer les structures apprises pendant les phases précédentes **(Notez que…tant que…, Veuillez noter que…, Renseignez-vous sur…, …tient compte de…)**	Demander aux apprenants d'inventer eux-mêmes les suites ou les débuts de ces structures ou les leur proposer. Ex. : - **Aucun nouveau contrat/ne pas signer/loyer – ne pas varier.** *Notez qu'aucun nouveau contrat ne sera signé tant que votre loyer ne variera pas. - **Contrat/ renouveler automatiquement - aucune objection de votre part.** *Veuillez noter que votre contrat sera renouvelé automatiquement tant qu'il n'y aura aucune objection de votre part. - **Prochain salaire/tenir compte de travail actuel/celui-ci ne pas changer** *---------- - **Salaire/ne pas changer/Travail – ne pas varier** * ----------	Toujours avec les mêmes groupes, les apprenants inventent leurs phrases par écrit et ensuite, les présentent oralement ou alors, l'enseignant suggère ses propositions que les groupes d'apprenants tirent au sort. Ces derniers forment leurs phrases par écrit premièrement et ensuite, les présentent oralement.	20 min

	Production	Concevoir un avis de prélèvement pour une entreprise quelconque sur l'un des modèles vus	En atelier : exercice de créativité pour réinvestir les acquis	Concevoir la maquette d'un avis de prélèvement et en inventer le texte sur l'un des modèles vus. Maintenir les groupes de travail précédents	20 in

7.2.1.2. Les grilles de compréhension globale et détaillée

Compréhension Globale [CG]		
Observez ces deux documents et signalez la bonne ou la mauvaise réponse par une croix [X] Case V (vraie) ou F (fausse)	**V**	**F**
*** Toutes les deux compagnies, Hydro Québec et Vidéotron ne s'adressent pas à une seule destinataire**		
*** Les destinataires habitent dans deux adresses différentes**		
*** Les deux avis de prélèvement ont le même numéro de compte**		
*** Les dates de prélèvement et les montants à prélever sont les mêmes dans les deux documents**		
*** Ces deux avis de prélèvements n'ont pas été émis dans une même ville**		
*** Les services rendus dans ces deux documents sont les mêmes**		
*** Dans les 2 documents les montants de prélèvements précédents sont supérieurs à ceux qui seront prélevés**		
Compréhension Détaillée [CD]		
*** Rayez la ou les mauvaise(s) réponse(s) :**		
(se référer aux 2 documents)		
1- Un avis de prélèvement n'est pas une facture 2- En remerciant le client du prélèvement antérieur, un avis de prélèvement assure la fonction d'une facture 3- L'un des avis de prélèvement contient un texte à caractère publicitaire		
(se référer au doc. Hydro-Québec)		
4- La facture d'Hydro Québec ne tient pas compte du taux de la TVQ en vigueur durant les périodes visées 5- A partir du 1er janvier 2011 le taux appliqué à l'électricité consommée est de 8,5% et de 7,5% avant cette date 6- Le coût total des consommations antérieures du 02-01-2010 au 05-01-2011, sans taxes, est de 692,64 $ 7- Le paiement tardif de la facture n'entraîne aucun frais d'administration 8- Madame Veronica Umba doit régler 148,78$ de la facture précédente		
(se référer au doc. Vidéotron)		
9- Le montant à prélever et celui de la facture précédente ne sont pas les mêmes et la différence est de 10,93$ 10- Le montant à prélever ultérieurement ne dépend pas de changement des services apportés 11- Mme Veronica Umba n'a pas réalisé des économies sur ses services courants dans la période de facturation		

7.2.2. La publicité et le marketing : unité didactique n° 02 (doc. n°01- Loblaws)

Plusieurs raisons nous ont poussé dans cette unité didactique et même dans celle d'après à nous consacrer sur l'exploitation pédagogique des documents publicitaires en dépit de leur caractère éphémère. Il est quasiment impossible aujourd'hui dans le monde contemporain de se passer de ces types de documents quel que soit l'endroit où l'on se trouve. Parmi les raisons qui nous ont poussé à aborder les documents publicitaires, nous pouvons noter celles de la facilité qu'on a de les trouver, de la richesse linguistique qu'ils enferment tant du point de vue de la structure de surface, c'est-à-dire celle qui apparait explicitement sans passer par d'autres

opérations, que du point de vue de la structure cachée ou implicite, c'est-à-dire celle qui exige des calculs pour aboutir à la réponse. Nous ne pouvons oublier le caractère persuasif de ces types de documents sur le plan stylistique qui constitue une source des débats en classe de langue et du coup, capable de développer la compétence communicative chez l'étudiant. A propos des textes publicitaires et autres, Dominique MAINGUENEAU[206] constate que ce qui compte du point de vue de l'analyse du discours, ce n'est pas d'appréhender *« l'organisation textuelle en elle-même, ni la situation de communication, mais s'efforcer de les associer intimement. »* Cette restriction est due d'après lui, au fait que :

> *« Un texte publicitaire, par exemple, n'est pas étudié seulement comme une structure textuelle, un enchaînement cohérent de signes verbaux, ni comme des éléments d'une stratégie de marketing, mais comme activité énonciative rapportée à un genre de discours : le lieu social dont il émerge, le canal par lequel il passe, […] L'analyste du discours peut prendre pour base de travail un genre de discours (une consultation médicale, un cours de langue, […]) »*[207]

Ce dernier genre de discours qui est celui d'un cours de langue est celui sur lequel nous avons fondé notre travail en nous penchant d'une part, sur le traitement didactique et méthodologique des documents publicitaires et d'autre part, du point de vue linguistique, à la langue professionnelle que renferment ces types de documents. Parmi plusieurs dimensions qui relèvent des documents publicitaires, deux d'entre elles ont retenu notre attention dans ce travail pour des raisons que nous venons d'évoquer antérieurement : la dimension iconique et textuelle.

En effet, vu l'importance de ces types de documents, nous y avons consacré deux unités didactiques, la première porte sur le rabais en magasin et la deuxième sur le taux d'intérêt des cartes de crédit. Le document ci-dessous est donc celui que nous avons utilisé pour concevoir la première unité didactique relative à cette rubrique. Ce document a été émis par l'un des grands supermarchés en Amérique du nord principalement au Québec appelé Loblaws.

[206] MAINGUENEAU Dominique, 2002, *Analyser les textes de communication,* Nathan/VUEF, Paris, pp. 1-3
[207] Ibid

7.2.2.1. Le document déclencheur de l'unité didactique n° 02 - Loblaws (doc. 01) :



Loblaws

Offres spéciales

Faites votre choix!

Avec chaque tranche de 50$ d'achats*, profitez de l'un ou l'autre des 3 bons-rabais suivants:

Obtenez jusqu'à 3 offres incroyables!

Offre valable du jeudi 10 février au mercredi 16 février 2011

GRATUIT

Croustilles Lay's
Lay's chips
220 g

Sur présentation de ce bon-rabais, obtenez gratuitement un sac de croustilles Lay's 220 g (valeur de 2,99 $) avec tout achat de 50$* dans les magasins Loblaws participants suivants:

31, rue Georges-Gagné Sud, Delson
300, avenue Ste-Croix, St-Laurent
1155, boul. Talbot, Chicoutimi
1201, boul. Duplessis, Ancienne-Lorette
4545, boul. Henri-Bourassa, Charlesbourg
2000, rue Casavant Ouest, St-Hyacinthe
86, boul. Brien, Repentigny

Loblaws
PLU 69845

*Avant taxes. Non applicable à l'achat de tabac, d'alcool, de billets de loterie, de cartes-cadeaux, de cartes d'appel, de médicaments ou de produits et services offerts par des tiers dans nos magasins. Limite d'un bon-rabais par client, par visite. Ne peut être jumelé à aucune autre offre. Aucune copie. Aucune valeur monétaire. Le bon doit être remis au caissier au moment de l'achat. Valide de l'ouverture à la fermeture du jeudi 10 février au mercredi 16 février 2011.

Offre valable du jeudi 10 février au mercredi 16 février 2011

GRATUIT

Lave-glace Sans Nom
No Name windshield washer
3,78 L

Sur présentation de ce bon-rabais, obtenez gratuitement un contenant de lave-glace Sans Nom de format 3,78 L (valeur de 2,99 $) avec tout achat de 50$* dans les magasins Loblaws participants suivants:

31, rue Georges-Gagné Sud, Delson
300, avenue Ste-Croix, St-Laurent
1155, boul. Talbot, Chicoutimi
1201, boul. Duplessis, Ancienne-Lorette
4545, boul. Henri-Bourassa, Charlesbourg
2000, rue Casavant Ouest, St-Hyacinthe
86, boul. Brien, Repentigny

Loblaws
PLU 69846

*Avant taxes. Non applicable à l'achat de tabac, d'alcool, de billets de loterie, de cartes-cadeaux, de cartes d'appel, de médicaments ou de produits et services offerts par des tiers dans nos magasins. Limite d'un bon-rabais par client, par visite. Ne peut être jumelé à aucune autre offre. Aucune copie. Aucune valeur monétaire. Le bon doit être remis au caissier au moment de l'achat. Valide de l'ouverture à la fermeture du jeudi 10 février au mercredi 16 février 2011.

Offre valable du jeudi 10 février au mercredi 16 février 2011

5$ de rabais

Sur présentation de ce bon-rabais, obtenez 5$ de rabais sur tout achat de 50$* dans les magasins Loblaws participants suivants:

31, rue Georges-Gagné Sud, Delson
300, avenue Ste-Croix, St-Laurent
1155, boul. Talbot, Chicoutimi
1201, boul. Duplessis, Ancienne-Lorette
4545, boul. Henri-Bourassa, Charlesbourg
2000, rue Casavant Ouest, St-Hyacinthe
86, boul. Brien, Repentigny

Loblaws
PLU 69580

*Avant taxes. Non applicable à l'achat de tabac, d'alcool, de billets de loterie, de cartes-cadeaux, de cartes d'appel, de médicaments ou de produits et services offerts par des tiers dans nos magasins. Limite d'un bon-rabais par client, par visite. Ne peut être jumelé à aucune autre offre. Aucune copie. Aucune valeur monétaire. Le bon doit être remis au caissier au moment de l'achat. Valide de l'ouverture à la fermeture du jeudi 10 février au mercredi 16 février 2011.

*TRANCHES D'ACHATS: Les achats doivent être effectués lors d'une même transaction. Avant taxes. Non applicable à l'achat de tabac, d'alcool, de billets de loterie, de cartes-cadeaux, de cartes d'appel, de médicaments ou de produits et services offerts par des tiers dans nos magasins.

7.2.2.2. La fiche pédagogique de l'unité didactique n° 02 (doc.01)

***FICHE PEDAGOGIQUE*[208]**					
Code du groupe classe : 2A2011Manhã ***Effectif :*** 10 Etudiants ***Durée :*** 135 min[209] Date : Mardi 15 mars 2011					
Tâche visée	Accès au sens et production orale (découverte des documents publicitaires)				
Compétences visées	Compréhension écrite/Expression orale/Prise spontanée de la parole/Echange et mise en commun d'informations.				
Pré requis	A1 du CECR -				
Objectif pragmatique	Découverte du discours persuasif ou flatteur des documents publicitaires				
Objectif socioculturel ou sociolinguistique	Etude comparative entre les pratiques publicitaires en Angola et celles du Québec : similitudes et disparités. Découverte des notions comme : **avant taxes/taxes inclus/plus taxes/moins taxes…**				
Objectif linguistique	- L'emploi de l'impératif pour inviter, conseiller, convaincre ou persuader quelqu'un à acheter. - Découvrir le lexique de la promotion (offres, offres spéciales, offres incroyables, rabais, bons-rabais, …)				
Niveau de compétences visé	Vers A2 du CECR				
Référence du doc. déclencheur	Loblaws – PLU 69845, PLU 69846, PLU 69580 de février 2011				
Matériel et supports complémentaires	Aucun				
Déroulement	***Etapes***	***Activité***	***Technique pédagogique***	***Mode de fonctionnement***	***Durée***
Accès au sens	*Anticipation*	- Observation du document.	- Remettre le document aux étudiants et attendre quelques instants sans rien dire. S'il n'y a aucune réaction spontanée, poser une question assez vague comme : **Alors, que voyez-vous ? RA : plusieurs** Cette question imprécise vise les éléments les plus attrayants du document comme les images…	- Professeur-étudiants - Etudiants-professeur - Etudiants-étudiants	5 min
	Compréhension globale	- Après avoir vaguement parlé du document, Faire observer le document en focalisant sur les écrits à grand caractère Découverte du type de document par le biais des Questions à Choix Multiples (QCM).	Proposer pour la compréhension globale des questions simples. Celles-ci doivent donner aux étudiants un aperçu transversal du document. Exemples : **- De quoi s'agit-il ?** - Il s'agit d'une publicité. **- De quel magasin ?** - Des magasins Loblaws. **- Il y a combien d'offres au total ?** - Il y en a trois. **- Lesquelles ?** - Un sac de croustilles Lay's gratuit, un bidon de lave-glace sans nom gratuit et 5$ de rabais. **- Combien vaut chaque offre ?**	Faire travailler les apprenants en binôme ou à trois et ensuite, les mettre en commun. Comme il s'agit dans cette phase d'une compréhension transversale du document, les réponses doivent être faciles à trouver pour favoriser l'expression orale. *Des quatre items un	20 min

[208] Ibid.
[209] Trois heures (150 min à raison de 50 min X 3) moins la pause (récréation) de 15 minutes

			- La première vaut 2,99$, la deuxième vaut également 2,99$ et la dernière vaut 5$. **- Que faut-il faire pour bénéficier d'un bon-rabais ?** - Il faut dépenser 50$ dans les magasins Loblaws. **- Quelle est la validité de ces offres ?** - Elles sont valables du jeudi 10 février au mercredi 16 février 2011.	seul doit être correct.	
	Compréhension détaillée	Compréhension des textes à petit caractère. Découverte de la dimension explicite et implicite du document (le sous entendu ou ce qui est dit indirectement.)	Proposer une grille où les étudiants doivent choisir la bonne réponse (Questions à Choix Multiples [QCM])	Conservation des mêmes groupes de travail. Après la discussion entre les éléments du même groupe, prévoir une mise en commun pour confronter leurs réponses avec celles de leurs collègues. Au cours de cette mise en commun, insister sur la défense de la réponse choisie même si celle-ci était erronée pour favoriser l'expression orale.	20 min
Analyse du fonctionnement de la langue	*Repérage*	- Lecture individuelle de petits textes à haute voix par les apprenants suivie de la correction phonétique (prononciation de certains mots comparativement au portugais.) - Entraîner les étudiants à articuler à haute voix et à tour de rôle afin d'intérioriser des groupes de séquences rythmiques ayant trait à la musicalité du français. Exemples : ***Obtenez jusqu'à trois offres incroyables !** ***Sur présentation de ce bon-rabais, obtenez un sac de croustilles Lay's.** ***Sur présentation de ce bon-rabais, obtenez un contenant de lave-glace Sans Nom.** ***Sur présentation de ce bon-rabais, obtenez 5$ de rabais sur tout achat de 50$.** - Proposer un exercice visant le repérage de l'impératif.	- Faire repérer, dans le document, l'impératif en passant par le discours rapporté (3ème personne + infinitif du verbe.) Exemples : **- Que demande ou conseille le magasin Loblaws à ses clients ?** - Il leur demande de… *Faire leur choix. **- Faites votre choix !** *Profiter de l'un ou l'autre des 3 bons-rabais avec chaque tranche de 50$ d'achats. **- Profitez de l'un ou l'autre des 3 bons-rabais avec chaque tranche de 50$ d'achats.** *Obtenir jusqu'à 3 offres incroyables ! *Obtenir gratuitement un sac de croustilles Lay's d'une valeur de 2,99$ avec tout achat de 50$. *Obtenir gratuitement un contenant de lave-glace Sans nom d'une valeur de 2,99$ avec tout achat de 50$. *Obtenir 5$ de rabais sur tout achat de 50$ dans les magasins Loblaws. **- Obtenez…….. (4X)**	Conserver les mêmes groupes de travail. Oralement, le professeur pose la question « Que conseille le magasin Loblaws à ses clients ? » Sous l'égide du professeur, un des étudiants répond à la question avant de se mettre en groupe pour faire la suite. Ecrire la question et la réponse de l'étudiant au tableau. La suite peut être faite sur une feuille préconçue. Confrontation des réponses dans une mise en commun.	25 min
		- Ecrire au tableau la	- Faire remarquer par le		

	Conceptualisa-tion	question et les réponses des étudiants. - Souligner les trois verbes **(faire-faites, profiter-profitez et obtenir-obtenez).** - Donner le mode de ces verbes et trouver les personnes qui manquent si possible.	biais de leur forme la différence qu'il y a entre l'impératif et l'infinitif. - Faire remarquer par le biais de réponses des étudiants la différence qu'il y a entre l'impératif en portugais et en français en termes de personne (2 contre 3).	Travailler directement : - Professeur-étudiants - Etudiants-professeur - Etudiants-étudiants	25 min
Expression	*Systématisation*	- Réutiliser les structures apprises pendant les phases précédentes en transformant certains éléments des structures comme : ***les produits ;** ***les valeurs monétaires ;** ***…**	- Demander aux étudiants d'inventer eux-mêmes des énoncés similaires à ceux appris en commençant par : Sur présentation de….. , …… Ou alors, leur proposer une liste de produits ; des valeurs monétaires, ... de façon pêle-mêle afin de les aider à formuler leurs énoncés. Exemples : *Obtenir gratuitement / carte fidélité / paire de chaussures de 20$. **- Sur présentation de cette (la) carte fidélité, obtenez gratuitement une paire de chaussures de 20$.** *Bénéficier d'une réduction de 5% / Carte de membre/tout achat de 100$. *Economiser 4$ / deux reçus de vente du mois en cours / chaque tranche de 60$ d'achats en magasin. *Faire des économies allant jusqu'à 10% /carte de crédit du magasin / chaque tranche de 200$	Individuellement ou avec les mêmes groupes, les apprenants formulent leurs phrases par écrit et ensuite, les présentent oralement.	20 min
	Production	Concevoir une publicité pour un supermarché angolais ou africain en se servant du modèle vu.	Inventer ou modifier le texte du modèle par rapport au contexte choisi.	En atelier : exercice de créativité pour réinvestir les acquis. Maintenir les groupes de travail précédents	20 in

7.2.2.3. Questionnaires à Choix Multiple (QCM) pour la CG et la CD de l'unité didactique n° 03.

Compréhension Globale [CG] ***(1ère Phase)***
*- **Consigne :** observez ce document et répondez aux questions en choisissant la bonne réponse*
1- De quoi s'agit-il ? ☐ Il s'agit d'un avis de prélèvement – a)

☐ Il s'agit d'une publicité – b)
☐ Il s'agit d'un reçu de vente – c)
☐ Il s'agit d'une attestation de livraison des marchandises – d)

2- Pour quels magasins ?
☐ Pour les magasins d'offres spéciales – a)
☐ Pour les magasins spécialisés en vente des croustilles Lay's et de lave-glace Sans Nom – b)
☐ Pour les magasins qui ont l'habitude d'offrir 5$ de rabais – c)
☐ Pour les magasins Loblaws – d)

3- Il y a combien d'offres spéciales au total ?
☐ Il y a trois incroyables offres spéciales – a)
☐ Il y a deux offres spéciales – b)
☐ Il y a quatre offres spéciales – c)
☐ Il y en a plusieurs – d)

4- Lesquelles ?
☐ Deux bons-rabais avec une tranche de 50$ d'achats – a)
☐ Trois magasins Loblaws : PLU 69845, PLU 69846, PLU 69580 – b)
☐ Un bidon de lave-glace Sans Nom, un sac de croustilles Lay's et 5$ de rabais – c)
☐ 50$ de rabais, Un bidon de lave-glace Sans Nom et un sac de croustilles Lay's – d)

5- Combien vaut chaque offre ?
☐ La première vaut 2,99$, la deuxième vaut également 2,99$ et la dernière vaut 5$ – a)
☐ La première vaut 20,99$, la deuxième vaut également 99,20$ et la dernière vaut 25$ – b)
☐ La première vaut 99,20$, la deuxième vaut également 2,25$ et la dernière vaut 50$ – c)
☐ La première vaut 2,99$ et la deuxième vaut 5$ – d)

6- Que faut-il faire pour bénéficier d'un bon-rabais ?
☐ Il faut dépenser 50$ dans les magasins Loblaws – a)
☐ Il faut dépenser 150$ dans les magasins Loblaws – b)
☐ Il faut acheter 1 contenant de lave-glace Sans Nom et 1 sac de croustilles Lay's de 220 g – c)
☐ Il faut dépenser 50$ plus taxes dans les magasins Loblaws – d)

7- Quelle est la validité de ces offres ?
☐ Elles sont valables jusqu'à 3 offres incroyables – a)
☐ Elles sont valables tous les mois de février de chaque année – b)
☐ Elles sont valables du jeudi 10 février au mercredi 16 février 2011 – c)
☐ Elles sont valables tout le temps sur présentation d'un bon-rabais – d)

- Corrigé : 1-b ; 2-d ; 3-a ; 4-c ; 5-a ; 6-d ; 7-c

Compréhension Détaillée [CD]
(2ème Phase)

- Consigne : *Répondez aux questions suivantes en choisissant la bonne réponse*

A- Quel est l'objectif de la firme Loblaws en faisant cette publicité ?
☐ Elle vise à recruter massivement des salariés – I)
☐ Elle vise à attirer des personnes bénévoles vers ses succursales – II)
☐ Elle vise à attirer un grand nombre de clients vers ses succursales – III)
☐ Elle vise à faire trois offres spéciales et incroyables – IV)

B- Combien doit dépenser un client qui présente les 3 bons-rabais comme l'exige Loblaws ?
☐ Ce client doit dépenser 50$ plus taxes – I)
☐ Ce client doit dépenser 150$ plus taxes – II)
☐ Ce client doit dépenser 150$ sans taxes – III)
☐ Ce client doit dépenser 50$ sans taxes – IV)

C- Combien a-t-il économisé au total pour avoir fait cette dépense ?
☐ Il a économisé 10$ moins taxes – I)
☐ Il a économisé 5,98$ – II)
☐ Il a économisé 150$ plus taxes – III)
☐ Il a économisé 10,98$ sans taxes – IV)

D- Laquelle des affirmations ci-dessous est incorrecte ?

- ☐ Un client peut utiliser les 3 bons-rabais par visite lors d'une même transaction – I)
- ☐ Le bon-rabais doit être remis au caissier au moment de l'achat – II)
- ☐ L'achat de certains articles et services offerts par des tiers dans les magasins ne sont pas concernés par ces offres – III)
- ☐ Un bon-rabais ne peut être jumelé à aucune autre offre – IV)

E- Effectuer un achat de 60$ avant taxes signifie :

- ☐ Payer 60$ sans taxes – I)
- ☐ Payer 60$ plus taxes – II)
- ☐ Payer 60$ taxes inclues – III)
- ☐ Payer 60$ moins taxes – IV)

- Corrigé : A-III ; B-II ; C-IV ; D-I ; E-II

7.2.3. La publicité et le marketing : unité didactique n° 03 (doc. n°02 – Les taux d'intérêt)



mbna

Profitez de notre offre sensationnelle

1,99 % Taux d'intérêt annuel promotionnel† pendant

10 mois

sur les transferts de soldes*, chèques d'accès et dépôts*

Aucuns frais annuels

Apposez l'autocollant sur la demande ci-jointe.

Taux d'intérêt annuel (« TIA ») promotionnel† de 1,99 % pendant 10 mois sur les transferts de soldes*, chèques d'accès et dépôts*

C'est simple visitez www.creditrsvp.com pour une réponse rapide

Sécurité et protection évoluées contre les transactions frauduleuses~

Profitez de notre offre sensationnelle en faisant une demande en ligne aujourd'hui

COMPTEZ SUR VOTRE ARGENT^MC.

Vous prenez des décisions intelligentes tous les jours, et voici votre chance d'en prendre une autre. Vous faites partie des clients présélectionnés pour recevoir notre offre sensationnelle.

Vous pourriez économiser sur plusieurs transactions jusqu'en novembre 2012.
Cette carte vous permet d'économiser grâce à un TIA promotionnel† de **1,99 %** sur tous les soldes que vous transférez* à votre compte de carte de crédit MasterCard Or MBNA (y compris sur les chèques d'accès et les dépôts*), et vous pouvez profiter de ce taux spécial au moins jusqu'en novembre 2012. À lui seul, cet avantage pourrait vous faire économiser des centaines de dollars.

Commencez le Nouvel An du bon pied et faites une demande en ligne pour cette offre sensationnelle.
C'est le moment idéal. Vous envisagez l'achat d'une nouvelle souffleuse à neige ou d'un système de divertissement? Vous pouvez le faire grâce à un **TIA promotionnel† de 1,99 % pendant 10 mois.** Si vous le voulez, nous pouvons même transférer* de l'argent de votre compte de carte de crédit directement dans votre compte chèques.

Voyez combien vous pourriez potentiellement économiser en 10 mois.

Votre solde moyen	Cartes de crédit de grands magasins	Autres cartes de crédit	Carte de crédit MBNA	Avec MBNA, vous pourriez économiser jusqu'à
	28,9 %	18,9 %	1,99 %	
1 000 $	238 $	155 $	16 $	222 $
2 500 $	594 $	388 $	41 $	553 $
5 000 $	1 188 $	777 $	82 $	1 106 $

Les économies indiquées ci-dessus s'appliquent aux transferts de soldes*, chèques d'accès et dépôts* et constituent un exemple des économies que vous pourriez réaliser en seulement 10 mois si vous utilisez votre carte de crédit MasterCard Or MBNA. Les calculs sont arrondis au dollar près et sont basés sur des mois de 30 jours et n'incluent pas les frais liés aux transferts de soldes*, chèques d'accès ou dépôts*. Détails sur les transferts de soldes*, chèques d'accès et dépôts* au verso de la demande.

Pour demander votre carte de crédit MasterCard Or MBNA, visitez **www.creditrsvp.com**, appelez au **1.877.428.6060**^a ou remplissez et retournez le formulaire de demande ci-joint dès aujourd'hui. Nous avons bien hâte de vous accueillir comme client.

Cordialement,

Matt Murphy
Vice-président, Marketing, MBNA

P.-S. Demandez votre carte aujourd'hui et commencez à profiter du TIA promotionnel† sensationnel de **1,99 %** pendant **10 mois complets** sur les soldes transférés*, les chèques d'accès et les dépôts*. Vous pourrez faire un transfert de solde*, un chèque d'accès ou un dépôt* correspondant au crédit dont vous disposez.

Trois façons simples de faire une demande

Visitez **www.creditrsvp.com** et utilisez le code prioritaire CMUE.

Appelez au **1.877.428.6060**^a du lundi au vendredi de 9 h à 21 h le samedi de 10 h à 18 h heure de l'Est.

Postez le formulaire de demande ci-joint dès **aujourd'hui**.

La Banque Toronto-Dominion est l'émettrice exclusive de cette carte de crédit. MBNA est une division de La Banque Toronto-Dominion. Toutes les marques de commerce sont la propriété de leurs propriétaires respectifs. MD / MBNA et les autres marques de commerce sont la propriété de La Banque Toronto-Dominion.

7.2.3.1. La fiche pédagogique de l'unité didactique n° 03

***FICHE PEDAGOGIQUE*[210]**					
Code du groupe classe : 2A2011Manhã ***Effectif :*** 10 Etudiants ***Durée :*** 135 min[211] Date : Mardi 22 mars 2011					
Tâche visée	Accès au sens et production orale (découverte des documents publicitaires)				
Compétences visées	Compréhension écrite/Expression orale/Prise spontanée de la parole/Echange et mise en commun d'informations.				
Pré requis	A2 du CECR -				
Objectif pragmatique	Découverte du discours persuasif ou flatteur des documents publicitaires. Calcul des taux d'intérêt				
Objectif socioculturel ou sociolinguistique	Etude comparative sur les pratiques publicitaires entre l'Angola et le Canada au sujet de cartes bancaires : similitudes et disparités.				
Objectif linguistique	- L'emploi de l'impératif ou du présent de l'indicatif pour inviter, conseiller, convaincre ou persuader quelqu'un à adhérer à une carte de crédit. - La découverte du discours et des lexiques pour promouvoir ou persuader (offre sensationnelle, taux d'intérêt annuel promotionnel, prise des décisions intelligentes tous les jours, …)				
Niveau de compétences visé	Vers A2 du CECR				
Référence du doc. déclencheur	Publicité sur le MasterCard de la Banque Toronto-Dominion émis par sa division MBNA				
Matériel et supports complémentaires	Aucun				
Déroulement	***Etapes***	***Activité***	***Technique pédagogique***	***Mode de fonctionnement***	***Durée***
Accès au sens	*Compréhension globale*	- Faire observer le document. Proposer un exercice d'association en focalisant sur des éléments faciles à observer ou à identifier.	L'exercice d'association doit répondre à des questions suivantes : **- De quoi s'agit-il ?** - Il s'agit d'une publicité. **- Pour quel produit ?** - Pour une carte de crédit MasterCard or MBNA. **- Que doit profiter le client en l'obtenant ?** - Le client profite d'une offre sensationnelle de 1,99 % de taux d'intérêt annuel promotionnel. **- Pendant combien de temps et sur quoi ?** - Il profite de cette offre pendant dix mois sur les transferts de solde, des chèques d'accès et de dépôts. **- Quels sont les frais annuels à payer ?** - Aucuns frais annuels ne sont requis de la part du client. **- Quelles sont les trois façons de faire pour bénéficier de cette offre ?** - Le client doit poster le formulaire de demande en y apposant	Faire travailler les apprenants en binôme ou à trois et ensuite, les mettre en commun pour confronter leurs réponses.	23 min

[210] Ibid.
[211] Trois heures (150 min à raison de 50 min X 3) moins la pause (récréation) de 15 minutes

			l'autocollant n ou visiter www.creditrsvp.com en utilisant le code prioritaire CMUE ou appeler au 1.877.428.6060 en respectant l'horaire indiqué. - **Qu'en est-il de la sécurité de cette carte ?** - Cette carte bénéficie d'une sécurité et d'une protection évoluées contre les transactions frauduleuses.		
	Compréhension détaillée	Compréhension du texte à petit caractère et découverte de la dimension implicite du document : calcul des taux d'intérêt et économies réalisées par rapport à d'autres cartes.	Proposer une grille où les étudiants doivent choisir la bonne réponse (Questionnaire à Choix Multiples [QCM])	Maintenir les mêmes groupes de travail. Après la discussion entre les éléments du même groupe, prévoir une mise en commun pour confronter les réponses.	22 min
Analyse du fonctionnement de la langue	*Repérage*	- Repérer dans les textes tous les verbes conjugués.	- Ecrire au tableau les verbes conjugués accompagnés de leurs pronoms personnels sujets pour ceux qui en ont. Et ensuite trouver les personnes qui manquent si possible. - **Vous prenez des décisions intelligentes…** - **Vous faites partie des clients…** - **Vous pourriez économiser sur plusieurs transactions…** - **Cette carte vous permet d'économiser…** - **Vous transférez à votre compte…** - **Vous pouvez profiter de ce taux spécial…** - **Cet avantage pourrait vous faire économiser…** - **Commencez le nouvel an du bon pied et faites une demande en ligne…** - **C'est le moment idéal. Vous envisagez l'achat…** **Vous pouvez le faire grâce à un TIA…** - **Si vous le voulez, nous pouvons même transférer de l'argent…** - **Voyez combien vous pourriez potentiellement économiser en 10 mois.** - **Visitez www.creditrsvp.com, appelez au**	En groupes de deux, les étudiants font l'exercice et confrontent leurs réponses dans une mise en commun. Sinon à faire faire directement au tableau.	25 min

			1.877.428.6060 ou <u>remplissez</u> et <u>retournez</u> le formulaire… **- <u>Nous avons</u> bien hâte de vous accueillir…** **- <u>Demandez</u> votre carte…et <u>commencez</u> à <u>profiter</u> du TIA… <u>Vous pourrez</u> faire un transfert…**		
	Conceptualisa-tion	- Indiquer les personnes, les temps et les modes des verbes soulignés.	- Faire remarquer par le biais de leur forme la différence qu'il y a entre l'impératif, l'indicatif présent, le futur et le conditionnel présent.	Proposer une grille d'identification. Faire faire en groupe sinon travailler directement : - Professeur-étudiants - Etudiants-professeur - Etudiants-étudiants	25 min
Expression	*Systématisation*	- Réutiliser les structures apprises pendant les phases précédentes en les reformulant au discours indirect.	Reformulation : - Demander aux étudiants de transformer des énoncés en discours indirect. Exemples : *** Le banquier lui dit :** - « vous prenez des décisions intelligentes tous les jours, et voici votre chance d'en prendre une autre. » - « vous faites partie des clients présélectionnés pour recevoir notre offre sensationnelle. » - « cette carte vous permet d'économiser grâce à un TIA promotionnel de 1,99 % sur tous les soldes que vous transférez à votre compte de carte de crédit MasterCard or MBNA (y compris sur les chèques d'accès et les dépôts), et vous pouvez profiter de ce taux spécial au moins jusqu'en novembre 2012. A lui seul, cet avantage pourrait vous faire économiser des centaines de dollars. » - « commencez le nouvel an du bon pied et faites une demande en ligne pour cette offre sensationnelle. » - « les économies indiquées dans la grille s'appliquent aux transferts de soldes, chèques d'accès et dépôts et constituent un exemple des économies que vous pourriez réaliser en seulement 10 mois si vous utilisez votre carte de crédit MasterCard or MBNA. »	Individuellement ou en groupes (les mêmes groupes). Par écrit et ensuite, les présenter oralement	20 min
				En atelier : exercice de	

	Production	Concevoir une publicité pour une autre carte de crédit comme Visa, …	Inventer ou modifier le texte du modèle par rapport à la carte choisie.	créativité pour réinvestir les acquis. Maintenir les groupes de travail précédents	20 in

7.2.3.2. Questionnaires à Choix Multiple (QCM) pour la CG et la CD de l'unité didactique n°03

Compréhension Globale [CG]
(1ère Phase)

- Consigne : *observez ce document et associez les énoncés de la colonne A à ceux de la colonne B*

Colonne A	Colonne B
A- Cette carte bénéficie…	**1-** dix mois sur les transferts de solde, des chèques d'accès et de dépôts.
B- Ce document n'est pas une facture mais il s'agit…	**2-** poster le formulaire de demande en y apposant l'autocollant ou visiter www.creditrsvp.com en utilisant le code prioritaire CMUE ou appeler au 1.877.428.6060 en respectant l'horaire indiqué.
C- Le client qui obtient cette carte bénéficie de gros avantages annuellement car…	**3-** aucuns frais annuels ne sont requis de sa part.
D- Ce document est une publicité pour…	**4-** offre sensationnelle de 1,99 % de taux d'intérêt annuel promotionnel.
E- En obtenant cette carte, le client profite d'une…	**5-** d'une sécurité et d'une protection évoluées contre les transactions frauduleuses.
F- Le client profite de cette offre pendant…	**6-** une carte de crédit MasterCard or MBNA.
G- Pour bénéficier de cette offre, le client doit…	**7-** d'une publicité.

- Corrigé : A-5 ; B-7 ; C-3 ; D-6 ; E-4 ; F-1 ; G-2.

Compréhension Détaillée [CD]
(2ème Phase)

- Consigne : *Répondez aux questions suivantes en choisissant la bonne réponse*

1- « Vous prenez des décisions intelligentes tous les jours, et voici votre chance d'en prendre une autre. » En d'autres termes, cette phrase signifie :

☐ Les décisions que prennent les clients tous les jours sont plus intelligentes que celle proposée par la firme – I)
☐ Les décisions que prennent les clients tous les jours sont moins intelligentes que celle proposée par la firme – II)
☐ Les décisions que prennent les clients tous les jours sont aussi intelligentes que celle proposée par la firme – III)
☐ Les décisions que prennent les clients tous les jours sont plus ou moins intelligentes que celle proposée par la firme – IV)

2- Selon la grille, en dix mois, le solde moyen de 1000$ donnerait un intérêt de 238$ à raison de 28,9%. Le client économiserait donc 222$ par rapport au TIA de la carte de crédit MBNA, soit 1,99%. Quelle est la différence entre cet intérêt (238$) et celui du calcul normal, soit 28,9% de 1000$?

☐ La différence est de 289$ – I)
☐ La différence est de 51$ – II)
☐ La différence est de 15$ – III)
☐ La différence est de 189$ – IV)

3- Selon la grille, en dix mois, le solde moyen de 2500$ donnerait un intérêt de 594$ à raison de 28,9%. Le client économiserait donc 553$ par rapport au TIA de la carte de crédit MBNA, soit 1,99%. Quelle est la différence entre cet intérêt (594$) et celui du calcul normal, soit 28,9% de 2500$?

☐ La différence est de 199$ – I)
☐ La différence est de 158$ – II)
☐ La différence est de 128,5$ – III)
☐ La différence est de 288$ – IV)

4- Selon la grille, en dix mois, le solde moyen de 5000$ donnerait un intérêt de 1188$ à raison de 28,9%. Le client économiserait donc 1106$ par rapport au TIA de la carte de crédit MBNA, soit 1,99%. Quelle est la différence entre cet intérêt (1188$) et celui du calcul normal, soit 28,9% de 5000$?

☐ La différence est de 257$ – I)
☐ La différence est de 262$ – II)
☐ La différence est de 148$ – III)
☐ La différence est de 258$ – IV)

5- Considérant les résultats de ces différences, de combien de pourcentage ont été réduits les intérêts émanant des calculs normaux par rapport à ceux de la grille (238$, 594$ et 1188$) ? Utilisez un raisonnement mathématique en se basant sur la règle de trois : *multiplier la différence par 28,9% sur 289*

☐ Ces intérêts ont été réduits de 5,6%, 11,75 et 23,4% – I)
☐ Ces intérêts ont été réduits de 7,2%, 14,80 et 22,8% – II)
☐ Ces intérêts ont été réduits de 9,4%, 13,55 et 26,7% – III)
☐ Ces intérêts ont été réduits de 5,1%, 12,85 et 25,7% – IV)

- Corrigé : 1-III ; 2-II ; 3-III ; 4-I ; 5-IV

7.2.4. L'administration en tant que filière de formation : la correspondance (départ d'un client et relance) : unité didactique n° 04

Comme nous l'avons mentionné plus haut, les unités qui vont suivre font partie de l'administration en tant que filière de formation. La complexité de cette branche surtout dans sa dimension procédurale, c'est-à-dire le fait qu'il n'y ait pas une seule et unique façon de procéder administrativement partout dans le monde, nous a conduit à aborder des documents dont les thématiques sont non seulement quasi universelles mais aussi ceux qui paraissent répondre aux besoins identifiés sur le terrain. Parmi ces thématiques, nous avons choisi celles qui traitent de la correspondance avec les clients et de la recherche d'emploi en focalisant sur les réalités culturelles de l'endroit où a été émis le document par rapport à celles d'Angola.

7.2.4.1. Le document déclencheur de l'unité didactique n° 04 (départ et relance d'un client)



5

SFR

sfr.fr

AVEC LES PASS INTERNET 3G+ DE SFR,

je continue à surfer sur Internet partout et sans engagement

08HVTO57

Monsieur ADOLFO ZOLANA
69 VCHE DE SAINT ANTOINE
06200 NICE

Paris, le 22 novembre 2010

Cher Monsieur Zolana,

Vous venez de nous faire part de votre envie de nous quitter et nous le regrettons.
Votre abonnement à l'offre Forfait Internet 3G+ est à ce jour résilié.

Pour vous remercier du temps passé ensemble, nous mettons à votre disposition un service **gratuit et sans engagement pour redécouvrir les usages de la Clé Internet 3G+ en toute liberté**. Vous pouvez donc en profiter pour vous détendre sur vos sites favoris pendant vos trajets ou chercher une info sans attendre où que vous soyez en France ! Pour pouvoir surfer partout sans avoir à vous engager, nous vous présentons un large choix de recharges dès **3 €**(1) présentées dans le dépliant ci-joint.

Sans engagement, sans abonnement, sans facture, l'offre Pass Internet 3G+ de SFR comprend de nombreux avantages :

- vous pouvez surfer partout en France sur Internet **sans avoir à vous engager** ;
- vous bénéficiez d'un **espace client en ligne** sur http://3g.sfr.fr/ ;
- vous profitez d'une **facilité d'utilisation** : **plug&surf** (branchez puis surfez) ;
- vous pouvez recharger votre crédit **à tout moment dès 3 €**(1).

Alors n'attendez pas, rechargez et découvrez la liberté avec l'offre Pass Internet 3G+ de SFR.

Soyez certain que votre satisfaction est au cœur de nos priorités.

Dominique Delamarre
Directeur Service Client

8

(1) Offre Internet 3G+ sans engagement de durée soumise à conditions. Usage exclusivement valable en France métropolitaine. Dans la limite des zones couvertes par le réseau GSM/GPRS/3G/3G+ de SFR. Détails dans le dépliant ci-joint.

SFR - 42, avenue de Friedland 75008 Paris - SA au capital de 1 344 254 685,15 € - RCS PARIS 403 106 537 - MRM WORLDWIDE - L-KTD1-10/10

7.2.4.2. La fiche pédagogique de l'unité didactique n° 04

***FICHE PEDAGOGIQUE*[212]**					
Code du groupe classe : 2A2011Manhã ***Effectif :*** 10 Etudiants ***Durée :*** 135 min[213] Date : Mardi 29 mars 2011					
Tâche visée	Accès au sens et production orale (relance d'un client)				
Compétences visées	Compréhension écrite/Expression orale/Prise spontanée de la parole/Interagir.				
Pré requis	A1 du CECR -				
Objectif pragmatique	Accommoder un client en passant par un discours approprié (la flatterie). Regretter le départ d'un client et créer de nouvelles conditions pour que le client ne quitte pas définitivement.				
Objectif socioculturel ou sociolinguistique	Etude comparative sur les pratiques qui consistent à relancer les clients entre l'Angola et la France : similitudes et disparités.				
Objectif linguistique	- Transformer le discours direct au discours rapporté (plusieurs objectifs linguistiques à atteindre parmi lesquels, le changement des pronoms personnels, des adjectifs possessifs, etc.) - Découverte de néologisme lié à l'internet.				
Niveau visé	Vers A2 du CECR				
Référence du doc. déclencheur	Pass Internet 3G+ de SFR – 08HVTO57				
Supports additionnels	Aucun				
Déroulement	***Etapes***	***Activité***	***Technique pédagogique***	***Mode de fonctionnement***	***Durée***
Accès au sens	*Compréhension globale*	- Répondre aux questions de compréhension transversale en focalisant sur le texte suivant : **** Il s'agit d'une lettre écrite à Paris, le 22 novembre 2010 par M. Dominique Delamarre, directeur des services à la clientèle de SFR envoyée à M. Adolfo ZOLANA à Nice au sujet de la clé Internet 3G+ et qui offre l'avantage de surfer partout sans engagement***	- Présenter la lettre privée de son introduction, son corps et sa conclusion. - Prévoir un questionnaire de CG	Faire directement et oralement : - Professeur-étudiants - Etudiants-professeur - Etudiants-étudiants	10 min
	Compréhension détaillée	- Puzzle : remettre les phrases pêle-mêle de la lettre en se servant de leur cohérence (logique d'idées, ponctuation, …)	- Mettre en désordre les phrases que composent l'introduction, le corps et la conclusion de la lettre et ensuite demander aux étudiants de les remettre en ordre.	Faire travailler les apprenants en binôme pour remettre la lettre en ordre et ensuite nommer les parties de la lettre.	30 min
Analyse du fonctionnement de la langue	*Repérage*	- Repérer dans le texte les verbes conjugués et dire à quels temps et mode sont-ils conjugués.	- L'enseignant écrit au tableau les verbes conjugués accompagnés de leurs pronoms personnels sujets au fur et à mesure que les étudiants les identifient.	Faire directement et oralement : - Professeur-étudiants - Etudiants-professeur - Etudiants-étudiants	20 min
	Conceptualisa-tion	- Préciser le temps et la mode de la première proposition. - Trouver les personnes qui manquent.	- Souligner les marques du passé récent au tableau.	Faire faire en groupe par écrit et ensuite prévoir une mise en commun	15 min
Expression	*Systématisation*	- Transformer le texte au discours rapporté en se servant des exercices de l'étape antérieure (analyse du fonctionnement de la langue.	- Faire la suite du texte : « M. Zolana vient de leur faire part de son envie de quitter et ils le regrettent »	Travail en binôme	20 min
	Production	Ecrire une lettre de relance à un client pour une entreprise angolaise en modifiant le produit.	Inventer ou modifier le texte du modèle par rapport au produit choisi.	Exercice de créativité pour réinvestir les acquis. A faire en groupe.	40 min

[212] Ibid.
[213] Ibid.

7.2.4.3. Les grilles de compréhension de l'unité n° 04

A) Compréhension Globale [CG] (Questionnaire)

1- De quoi s'agit-il ?	*5- De quelle entreprise ?*
2- Où et quand est-ce qu'elle a été écrite ?	*6- Qui est le destinataire et où habite-t-il ?*
3- Qui l'a écrite ?	*7- De quoi parle-t-on dans cette missive ?*
4- Quelle est sa fonction dans l'entreprise ?	*8- Ce produit offre deux avantages. Lesquels ?*

B) Compréhensions Détaillée [CD] : *Exercice de reconstitution [PUZZLE]*

- Consigne : *reconstituez la lettre ci-dessous.*

SFR

Sfr.fr

AVEC LES PASS
INTERNET 3G+
DE SFR,

Je continue à surfer
sur Internet partout
et sans engagement

08HVTO57

Monsieur ADOLFO ZOLANA
69 VCHE DE SAINT ANTOINE
06200 NICE

Paris, le 22 novembre 2010

1- Alors n'attendez pas, rechargez et découvrez la liberté avec l'offre Pass Internet 3G+ de SFR.

2- Pour vous remercier du temps passé ensemble, nous mettons à votre disposition un service gratuit et sans engagement pour redécouvrir les usages de la clé Internet 3G+ en toute liberté.

3- Soyez certain que votre satisfaction est au cœur de nos priorités.

4- Cher Monsieur Zolana,

5- ►Vous pouvez surfer partout en France sur Internet sans avoir à vous engager ;
►Vous bénéficiez d'un espace client en ligne sur http://3g.sfr.fr/;
►Vous profitez d'une facilité d'utilisation : plug&surf (branchez puis surfez) ;
►Vous pouvez recharger votre crédit à tout moment dès 3€.

6- Votre abonnement à l'offre Forfait Internet 3G+ est à ce jour résilié.

7- Sans engagement, sans abonnement, sans facture, l'offre Pass Internet 3G+ de SFR comprend de nombreux avantages :

8- Vous venez de nous faire part de votre envie de nous quitter et nous le regrettons.

9- Vous pouvez donc en profiter pour vous détendre sur vos sites favoris pendant vos trajets ou chercher une info sans attendre où que vous soyez en France ! Pour pouvoir surfer partout sans avoir à vous engager, nous vous présentons un large choix de recharges dès 3€ présentées dans le dépliant ci-joint.

Dominique Delamarre
Directeur Service Client

Corrigé

1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	***8***	***6***	***2***	***9***	***7***	***5***	***1***	***3***

7.2.5. La recherche d'emploi : le CV et la lettre de motivation (Unité didactique n° 05)

La recherche d'emploi fait partie des besoins identifiés sur le terrain de cette recherche. Il convient de signaler que vu sa complexité, nous ne pouvons tout aborder dans le cadre de cette recherche mais nous allons chercher à donner des éléments de réponse à cette préoccupation.

Pour ce faire, nous avons sélectionné des aspects que nous jugeons indispensables dans ce thème à savoir : le Curriculum Vitae, la lettre de motivation et l'entretien d'embauche. Dans cette unité, nous allons focaliser notre attention sur les deux premiers aspects compte tenu du fait qu'ils appartiennent au même registre qui est celui de l'écrit et ensuite, dans l'unité suivante, il sera question d'aborder le dernier aspect.

S'agissant du CV qui est un document dont on se sert pour détailler le parcours tant scolaire que professionnel en faisant état des compétences acquises par le candidat dans un poste à pourvoir, nous avons pensé, dans une première phase, proposer à nos étudiants trois documents différents et ensuite leur proposer, dans une seconde phase, un exercice axé sur la lettre de motivation souvent exigée dans certains contextes pour accompagner le CV. L'objectif est de leur faire découvrir par le biais d'une étude comparative, les différences qui existent dans la conception de ce type de document en prenant comme point de départ leurs propres réalités.

De cette étude, nous voulons à peine donner une connaissance globale et pratique d'un CV ou d'une lettre de motivation en insistant sur le fait qu'il existe plusieurs manières de les concevoir en fonction du contexte culturel du milieu d'appartenance, du domaine, etc.

Précisons aussi que notre intention n'est pas de former des spécialistes en la matière mais plutôt de sensibiliser nos étudiants sur les spécificités tant conceptuelles que linguistiques que renferment ces types de document. Le premier document est écrit en portugais et reflète des réalités angolaises, le deuxième est écrit en français et contient des réalités canadiennes, le dernier est aussi écrit en français. Ce dernier est un CV classique, un CV qui reflète des réalités françaises bien qu'il soit conçu pour convenir à tous. Nous reconnaissons qu'en matière de conception des CV, les procédures ne cessent d'évoluer et il se peut que les documents que nous avons choisis datent de longtemps et du coup, ils ne peuvent être considérés comme prototypes à l'heure actuelle. Toutefois, dans le cadre de cette unité didactique, nous les avons choisis comme documents déclencheurs pour nous fournir des indices de comparaison.

➢ Document n° 01

CURRICULUM VITAE

1. IDENTIDADE PESSOAL

NOME: Pedro Inácio da Cruz
DATA E LUGAR DE NASCIMENTO: 20 / 07 / 1980 - Sumbe-ANGOLA
NACIONALIDADE: ANGOLANA
ESTADO CIVIL: CASADO
ENDEREÇO: Bairro da Cimangola, Rua S/N, Casa S/N, LUANDA / ANGOLA
N° DE TELEFONE: 00244-912218645
E-mail: pinacio.cruz1980@yahoo.br.com

2. FORMAÇÃO ACADÉMICA (Diplomas e Certificados obtidos)

2005/2006 – Licenciatura em Ciências da Educação, opção : Didáctica de Português Língua Materna (DPLM), Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), Luanda / Angola

1998/1999 – Certificado da décima segunda, Ciências biológicas, Instituto Pré-Universitário de Luanda (PUNIV-Luanda) – Angola

3. FORMAÇÃO PROFICIONAL (Estágios e seminários frequentados)

1998 – Estágio sobre a Avaliação : Objectivos e técnicas de elaboração dos exames.

1997 - Estágio sobre saber ensinar com ou sem Manual : técnicas de ensino de Português Língua Materna (DPLM).

1996 – Seminário sobre o ensino de Português Língua Materna (DPLM), « Técnicas de animação de uma aula » – Luanda-Angola.

4. ACTIVIDADES PROFISSIONAIS

Desde 1997 – Docente de Português : Escola Ngola Kiluanje, Escola do ensino de base do III° nível – Luanda / Angola

5. OUTROS CONHECIMENTOS

Possuidor de uma Carta de Condução Profissional Ligeiros e Pesados com mais de 5 anos de experiência e de melhores conhecimentos de informática

6. DOMINIO DE LINGUAS

- Português : fala e escreve correctamente
- Inglês : fala e escreve moderadamente
- Francês : fala e escreve correctamente
- Kimbundu : fala e escreve correctamente

➢ **Document n° 02**

J.P.Roy
987, rue Cook
Pinesville (Alberta)
J7P 8X8
(867) 555-5678

OBJECTIF
Travailler avec les animaux

COMPÉTENCES UTILES
- Responsable et fiable.
- Soucieux et calme.
- A l'aise avec les animaux.
- Capable de mener de front plusieurs taches.
- Pret à travailler fort.

ÉTUDES
2006 11ième année
École secondaire Emily Carr
Pinesville (Alberta)

EXPÉRIENCE BÉNÉVOLE
Juin 2006 à décembre 2006
Promeneur de chien
Calgary Humane Society
Calgary (Alberta)

Fonctions
- S'occuper des chiens et les nourrir.
- Faire faire de l'exercice aux chiens.
- S'occuper du toilettage des chiens.

RÉFÉRENCES
Disponibles sur demande

➢ Document n° 03

Le CV Classique

Conçu pour convenir à tous, le **CV Classique** présente votre parcours des expériences les plus récentes aux plus anciennes.
Vous pouvez également mentionner vos compétences informatiques et linguistiques.

Sophie DUPONT
25 Avenue Victor Hugo - apt 32 - 69000 Lyon
06 00 00 00 00
sophie@primocv.com
Permis B + Véhicule / Mobilité : Lyon
Célibataire



EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

06/2004-01/2008 : Chef des ventes IMPRESSION 24 SA - Paris
(impression numérique) CA 3 223 K€

-Management d'une équipe de 5 commerciaux
-Gestion du secteur Bourguignon (portefeuille de 220 clients)

07/2001-03/2003 : Commercial - PC100 Bureautique SARL- Lyon
-Vente directe B to B
-Suivi dossiers clients
-Prospection téléphonique
-Marketing direct

07/1998-12/2002 : Commercial - ROXI (photocopieurs)- Dijon

-Prospection téléphonique
-Marketing direct
-Suivi des dossiers clients / fournisseurs

FORMATION

1996-1998 - BTS Management des unités commerciales- Lycée Jean Moulin - Paris

1996 - Baccalauréat Sciences économiques et sociales -Lycée Carnot - Paris

INFORMATIQUE

Bureautique :Traitement de texte, Tableur,
Word, Excel, Power Point

Environnements :
Windows, MAC OS, Linux

LANGUES

Anglais : Bilingue(séjour de 9 mois au Canada)
Espagnol : Niveau intermédiaire

CENTRES D'INTÉRÊT

Musique :
Je pratique le trombone depuis 14 ans notamment au sein d'une formation locale :
" L'orchestre des incroyables ". Je suis également passionnée de Jazz.

➢ Document n° 04 : lettre de motivation ou de candidature[214]

A-1)
Cheryl CAMPBELL
163 Helena Street
Mississauga (Ontario) L5J 1A3
905-823-1234
Cherylcampbell@weconnect.org

B-2)
Mississauga, le 23 février 2010

C-3)
Chef des ressources humaines
Financière Manuvie
88 Bloor Street East
Toronto (Ontario) M5A 6B7

D-4)
Madame, Monsieur,

E)
J'ai le plaisir de poser ma candidature au poste de **Superviseure de la paye** affiché sur Monster.ca. Je sais que j'ai toutes les qualités nécessaires pour assumer avec succès les responsabilités liées à ce poste des plus intéressants.

F)
Durant ma carrière, je me suis évertuée à offrir un service exemplaire à toutes les parties concernées et assurer l'exactitude des nombreuses données confidentielles pertinentes entrées dans les divers logiciels de paye pour des petites et moyennes entreprises.

G)
J'ai la réputation d'être une professionnelle ayant le souci du détail, déterminée à exceller grâce à mes aptitudes établies en organisation, en communication et en leadership, nécessaires pour traiter un volume élevé de données sur la paye, les avantages sociaux et l'impôt.

H)
Mon C.V. ci-joint vous permettra de conclure que j'ai joué un rôle important pour ce qui est de mettre à jour et de rationnaliser des systèmes visant à faciliter l'entrée rapide de données par toutes les personnes concernées. Au bureau, je suis la personne-ressource par excellence ; les employés viennent me voir en toute confiance pour que je traite leurs situations prioritaires liées à la paye. J'accélère les recherches et résous leurs problèmes avec efficacité.

I)
Comme membre de l'Association canadienne de la paie, j'ai joué un rôle actif à la section de Toronto à titre de trésorière élue par mes pairs. Je suis très respectée et je fais preuve d'un engagement total vis-à-vis de ma profession.

J)
Je suis persuadée que mon expérience fera de moi un élément à valeur ajoutée pour la Financière Manuvie et je souhaiterais vous rencontrer pour discuter plus en détail de ce poste intéressant de Superviseure de la paye et de ma contribution potentielle.

K)
Je vous remercie vivement de votre temps et de votre attention et j'espère recevoir une réponse positive de votre part.

L)
Recevez, Madame, Monsieur, mes plus cordiales salutations.

M) Signature
Cheryl CAMPBELL

[214] http://conseils-carriere.monster.ca/cv-et-lettres-de-presentation/exemples-de-lettres-de-pr... (Consulté en janvier 2011)

7.2.5.1. La fiche pédagogique de l'unité didactique n° 05

***FICHE PEDAGOGIQUE*[215]**					
Code du groupe classe : 2A2011Manhã ***Effectif :*** 10 Etudiants ***Durée :*** 135 min[216] Date : Mardi 05 avril 2011					
Tâche visée	Saisir la différence entre CV conçus dans différents endroits et les composants d'une lettre de motivation.				
Compétences visées	Compréhension écrite/Expression orale/Prise spontanée de la parole/Interagir.				
Pré requis	A2 du CECR -				
Objectif pragmatique	Découvrir les spécificités entre les CV et ensuite, entre le CV et la lettre de motivation				
Objectif socioculturel ou sociolinguistique	Etude comparative entre des documents utilisés pour la recherche d'emploi en Angola et dans d'autres pays.				
Objectif linguistique	Emploi des marqueurs de comparaison. Réécriture d'une lettre de motivation (changement de genre)				
Niveau visé	Vers B1 du CECR				
Référence du doc. déclencheur	Trois CV et une lettre de motivation (Conseils-carrière)				
Supports additionnels	Aucun				
Déroulement	***Etapes***	***Activité***	***Technique pédagogique***	***Mode de fonctionnement***	***Durée***
Accès au sens	*Compréhension globale*	- Identifier les types de document et les émetteurs ou émettrices. **(quoi, qui, où, quand ?)** - Identifier les structures (différence et similitude)	- Présenter les CV (1ère phase) - Présenter la lettre de motivation (2ème phase)	- Questions directes pour la 1ère et la 2ème phase. - En groupe (prévoir une grille de réponse)	10 min
	Compréhension détaillée	***Ne concerne que la lettre de motivation***			25 min
		- Comprendre les parties d'une lettre de motivation et leur fonction. - Nommer ces parties après les avoir identifiées et comprises	- Exercice d'association (associer les parties d'une lettre de motivation à leurs fonctions présentées dans un structure pêle-mêle. - Présenter une maquette vierge à la 2ème partie de la lettre pour indiquer le titre de chaque partie.	- En binôme. Prévoir une mise en commun.	
Analyse du fonctionnement de la langue	*Repérage*	- Repérer dans la lettre les éléments qui marquent le genre de l'expéditeur.	- Reporter ces éléments au tableau en les soulignant au tableau : **** Superviseure*** ****évertuée*** ****une professionnelle*** ****déterminée*** ****trésorière élue*** ****respectée*** ****persuadée***	- Faire directement et oralement : - Professeur-étudiants - Etudiants-professeur - Etudiants-étudiants	20 min
	Conceptualisa-tion	- Dire quels sont les marques du masculin ou du féminin des éléments repérés.	- A faire au tableau **** Superviseur*** ****évertué*** ****un professionnel*** ****déterminé*** ****trésorier élu*** ****respecté*** ****persuadé***	- Faire faire en groupe par écrit et ensuite prévoir une mise en commun	20 min
Expression	***Concerne la lettre de motivation et le CV***				20min
	Systématisation	- Transformer les CV en texte - Réécrire la lettre en genre opposé en changeant	- Proposer un canevas pour transformer les CV en texte. - Faire lire la lettre	Travail en binôme	

[215] Ibid.
[216] Ibid.

		l'expéditeur, le destinataire, le lieu et la date.	réécrite à haute lors de la mise en commun.		40min
	Production	- Ecrire un CV et une lettre de motivation en son nom pour un poste à pourvoir dans une entreprise angolaise.	Inventer ou modifier le texte du modèle par rapport à ses propres données.	Exercice de créativité pour réinvestir les acquis. A faire individuellement.	

7.2.5.2. Les grilles de compréhension et d'expression de l'unité n° 05

*** Compréhension Globale [CG]**

- Consigne (CV) : *Après avoir observé ces trois documents, répondez aux questions suivantes.*

1- De quoi s'agit-il ?
2- Qui les a écrits ?
3- D'où, à qui et quand ?
4- Sont-ils conçus de la même manière ?
5- En quoi diffèrent et ressemblent-ils ? Complétez le tableau ci-dessous par oui ou non

Données identitaires	***CV émis en France***	***CV émis en Angola***	***CV émis au Canada***
Prénom et nom	_____	_____	_____
Destinataire et date	_____	_____	_____
Adresse postale	_____	_____	_____
Courriel	_____	_____	_____
N° de téléphone	_____	_____	_____
Etat-civil	_____	_____	_____
Photo	_____	_____	_____
Age ou lieu et date de naiss.	_____	_____	_____
Données structurales	***CV émis en France***	***CV émis en Angola***	***CV émis au Canada***
Expérience professionnelle	_____	_____	_____
Compétences utiles	_____	_____	_____
Connaissance linguistique	_____	_____	_____
Objectif	_____	_____	_____
Formation initiale et continue	_____	_____	_____
Centre d'intérêt	_____	_____	_____
Expérience bénévole	_____	_____	_____
Références	_____	_____	_____
Autres connaissances	_____	_____	_____

- Consigne (Lettre de motivation) : *Répondez aux questions suivantes.*

1. Ce document, est-il aussi un CV ?
2. Qui l'a écrit ?
3. Où, à qui et quand ?
4. En quoi diffère-t-il d'un CV ?

*** Compréhension Détaillée [CD]**

Exercice d'association (2ème partie de la lettre de motivation)

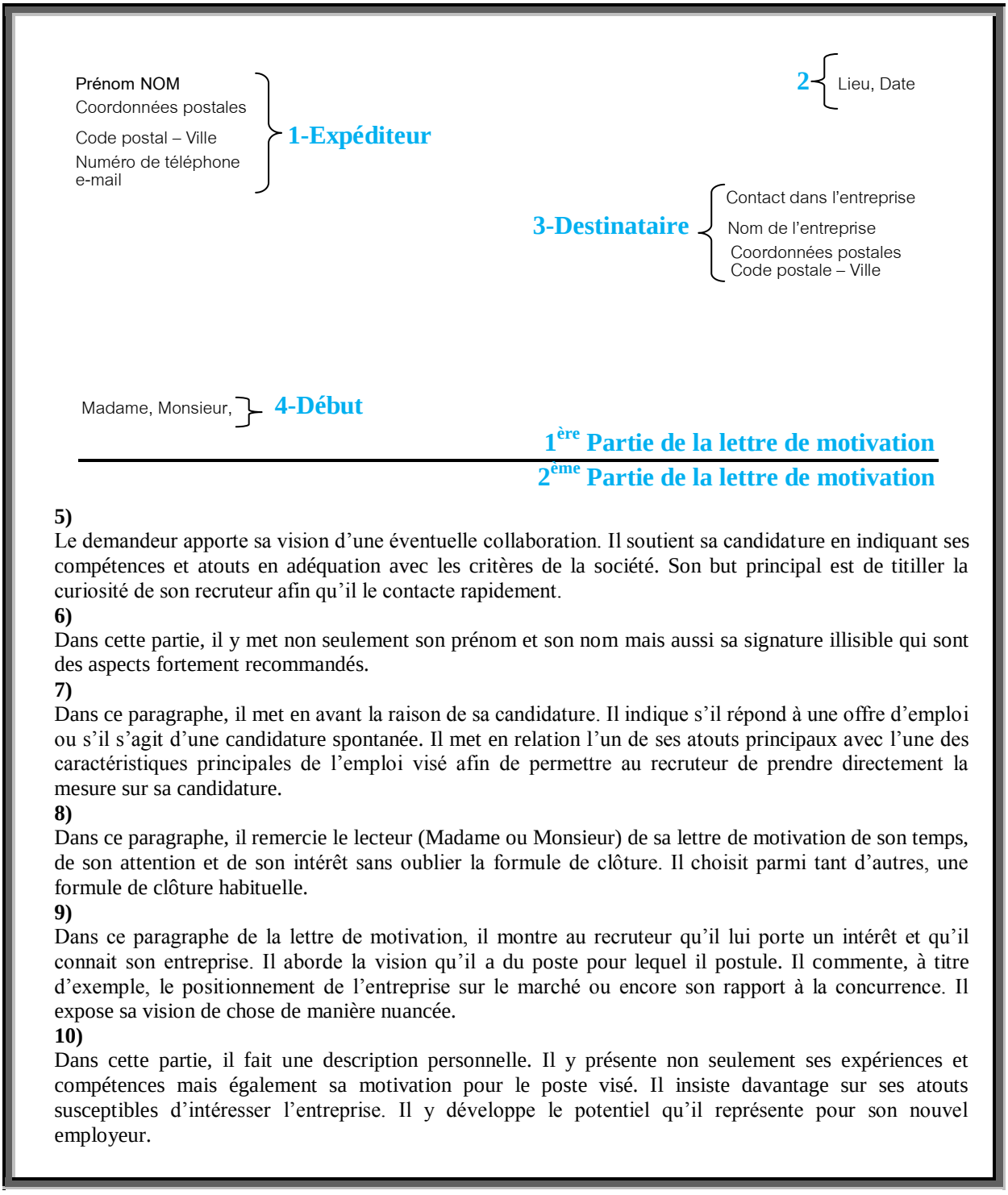
- Consigne-1 : *Associez avec précision les paragraphes de la lettre (A) aux fonctions correspondantes (B).*

- Corrigé : *E-7; F-10; G-10; H-10; I-10; J-5; K-8; L-8; M-6*

Colonne A – lettre de motivation (doc. 4)	Colonne B – parties d'une lettre de motivation et leurs fonctions
E-	***-5***
F-	***-6***
G-	***-7***
H-	***-8***
I-	***-9***
J-	***-10***
K-	
L-	
M-	

- Consigne-2 : *Après avoir découvert les fonctions de chaque paragraphe d'une lettre de motivation, indiquez le titre de chaque partie dans la maquette ci-dessous.*
Corrigé :
- Introduction *[E-7] ;* ***- Présentation*** *[F-10 ; G-10 ; H-10 ; I-10];* ***- Entreprise*** *[-9 (aucun paragraphe de la lettre ne fait allusion à cette fonction)];* ***- Collaboration*** *[J-5];* ***- Conclusion*** *[K-8 et L-8];* ***- Signature*** *[M-6].*
*** Analyse de la langue** ***Exercice de repérage et de conceptualisation***
Consigne : *Découvrez dans la lettre les éléments grammaticaux susceptibles de donner des renseignements sur le sexe de l'expéditeur et trouvez-en ensuite le genre opposé.*
Corrigé :
- Superviseur (e), - évertué (e), - un (e) professionnel (le), - déterminé (e), - trésorier (ère) élu (e), - respecté (e), - persuadé (e).
*** Expression-systématisation et production** ***Exercice de transformation et de conceptualisation***
Consigne-1 : *Transformez l'un des CV en texte en suivant le canevas ci-dessous. (Ne présentez que les données qui existent dans le CV choisi).*
Canevas : *- L'auteur s'identifie en donnant son prénom et son nom, sa date et son lieu de naissance, son adresse, son numéro de téléphone, son courriel et son état-civil ; - Ensuite, il donne son expérience professionnelle ou bénévole, sa formation initiale et/ou continue, les langues qu'il parle, ses compétences utiles et ses centres d'intérêt.*
Consigne-2 : *Après avoir découvert si l'auteur est un expéditeur ou une expéditrice, réécrivez cette lettre de motivation en genre opposé en suggérant un nom qui vous convient.*
Pour faire cet exercice, les étudiants ont besoin de tous les éléments grammaticaux découverts antérieurement. L'exercice de conceptualisation consiste à signaler la différence qui existe entre les formes masculines et féminines.

➢ Les parties d'une lettre de motivation ou de présentation et leurs fonctions



5)
Le demandeur apporte sa vision d'une éventuelle collaboration. Il soutient sa candidature en indiquant ses compétences et atouts en adéquation avec les critères de la société. Son but principal est de titiller la curiosité de son recruteur afin qu'il le contacte rapidement.

6)
Dans cette partie, il y met non seulement son prénom et son nom mais aussi sa signature illisible qui sont des aspects fortement recommandés.

7)
Dans ce paragraphe, il met en avant la raison de sa candidature. Il indique s'il répond à une offre d'emploi ou s'il s'agit d'une candidature spontanée. Il met en relation l'un de ses atouts principaux avec l'une des caractéristiques principales de l'emploi visé afin de permettre au recruteur de prendre directement la mesure sur sa candidature.

8)
Dans ce paragraphe, il remercie le lecteur (Madame ou Monsieur) de sa lettre de motivation de son temps, de son attention et de son intérêt sans oublier la formule de clôture. Il choisit parmi tant d'autres, une formule de clôture habituelle.

9)
Dans ce paragraphe de la lettre de motivation, il montre au recruteur qu'il lui porte un intérêt et qu'il connait son entreprise. Il aborde la vision qu'il a du poste pour lequel il postule. Il commente, à titre d'exemple, le positionnement de l'entreprise sur le marché ou encore son rapport à la concurrence. Il expose sa vision de chose de manière nuancée.

10)
Dans cette partie, il fait une description personnelle. Il y présente non seulement ses expériences et compétences mais également sa motivation pour le poste visé. Il insiste davantage sur ses atouts susceptibles d'intéresser l'entreprise. Il y développe le potentiel qu'il représente pour son nouvel employeur.

➢ **Maquette de la lettre de motivation** *(2ème partie de la grille à fournir vierge aux étudiants pour indiquer les titres)*

A-

1-Expéditeur

B-2-Lieu et date

C-

3-Destinataire

D-4-Début

1ère partie de la lettre

2ème partie de la lettre

E-7

F-10 ; G-10 ; H-10 ; I-10

J-5

K-8 et L-8

-9

M-6

7.2.6. La recherche d'emploi : l'entretien d'emploi (Unité didactique n° 06)

Etant donné l'importance que les étudiants ont accordée à la recherche d'emploi lors de l'identification de leurs besoins réels, nous ne pouvons clore cette thématique sans que nous abordions la rubrique de l'entretien ou entrevue d'emploi. L'entrevue d'emploi découle normalement de l'intérêt que l'employeur ou le recruteur accorde au profil professionnel du demandeur moyennant un CV accompagné ou non d'une lettre de motivation.

> *« Le but précis de cette conversation est de déterminer si le chercheur d'emploi répond aux exigences de l'employeur. Et c'est à l'employeur de déterminer à la fin de la conversation si le candidat est capable de remplir les responsabilités du poste convoité. Il voudra certainement connaître vos forces, vos qualités personnelles et professionnelles, vos limites et vos atouts. Il évaluera à la fois vos aptitudes et votre caractère. Comment agir pour le convaincre et comment se préparer à l'entrevue ? »*[217]

Nous pouvons donc comprendre que par rapport au CV et à la lettre de motivation, l'entrevue d'emploi appartient à un autre registre qui est celui de l'oral. Un oral à plusieurs enjeux et dont la finalité est de convaincre le recruteur en face-à-face.

Face à ce défi, nous avons pensé que la meilleure façon pour préparer nos étudiants serait de trouver des scénarios audio-oraux et audiovisuels d'entrevue moyennant lesquels interagissent des interlocuteurs en situation réelle de recherche d'emploi pour voir non seulement des aspects linguistiques mais aussi des aspects extralinguistiques comme la peur, l'émotion, etc.

Toutefois, comme dans le cadre de cette recherche, il était impossible d'utiliser des supports didactiques audiovisuels, pour y remédier, nous avons travaillé avec des documents écrits. Nous avons donc choisi comme support de base des textes contenant des astuces (conseils, questions et réponses) susceptibles d'aider nos étudiants à affronter sereinement des employeurs potentiels. Les quatre extraits intitulés *« - derniers conseils pour une entrevue d'emploi ; - pré-entrevue téléphonique et erreurs à éviter pendant l'entrevue ; - comportement pendant l'entrevue et -*

[217] http://grandquebec.com/entrevue/question (Consulté en 2011)

questions typiques posées lors d'une entrevue d'embauche »[218] sont ceux qui nous ont permis de bâtir cette unité didactique.

1- Derniers conseils pour une entrevue d'emploi

« L'entrevue se tient demain? Bon, c'est votre chance… Voici quelques derniers conseils : Tenez-vous à des vêtements propres, simples et non pittoresques. Nous en avons déjà parlé, mais il est très important de souligner une fois de plus qu'une tenue grise, marine, beige reflète votre respect pour le recruteur, votre intérêt pour le poste, votre compréhension de l'essence de l'entrevue. Curieusement, toutes les enquêtes et sondages montrent que les employeurs potentiels préfèrent engager des personnes qui portent « des habits de moine » que des personnes habillées à la mode. C'est une question de psychologie humaine.

- Préparez vos vêtements à l'avance. Vérifiez s'ils sont repassés, s'ils vous vont toujours, si tous les boutons sont en place et si la fermeture éclair ferme bien.
- N'abusez pas du parfum.
- N'oubliez pas de tailler vos ongles, enlevez tout vernis de couleur trop vive.
- Retirez de vos poches tous les objets encombrants qui y tintent joyeusement, y compris la petite monnaie, les paquets de cigarettes. En général, ce ne sera pas votre futur employeur qui sera embarrassé en entendant le *"kling kling"* des pièces dans votre poche, mais vous-même.
- Préparez à l'avance une serviette ou une enveloppe pour des copies de votre curriculum vitae, vos références et autres documents pertinents, l'adresse et le téléphone de l'entreprise, un ou deux stylos, des feuilles blanches ou un bloc-notes.
- Vérifiez la météo la veille. Une tempête de neige peut vous retarder. L'oubli d'un parapluie peut être crucial. »

2- Pré-entrevue téléphonique et erreurs à éviter pendant l'entrevue :

« Pour un recruteur, il est toujours décevant de perdre son temps et celui du candidat en constatant dès les premières minutes de l'entrevue que le chercheur d'emploi ne possède pas certains des critères essentiels. C'est pourquoi en cas de doute à la lecture du curriculum vitae, plusieurs employeurs initient un premier contact téléphonique afin de vérifier les compétences

[218] Idem

du candidat sur certains critères cruciaux afin d'éviter une perte de temps. Cela ne lui coûte rien et ne prend en général que cinq ou dix minutes. Il faut donc être prêt à une pré-entrevue téléphonique […]

L'employeur peut vous demander de lui poser des questions. Soyez prêt à montrer votre curiosité, intérêt, capacités de réflexion. Est-il utile de préciser de ne pas vous engager dans une conversation téléphonique si vous êtes en train de conduire une voiture ou si votre ragoût est sur le point de brûler? Mieux vaut alors expliquer la situation en deux mots. Le fait de ne pas parler en raison de circonstances externes n'est pas utilisé pour rayer le nom du candidat de la liste des employés potentiels. Si l'employeur vous a téléphoné, c'est parce qu'il est intéressé par votre candidature.

Les erreurs les plus communes, les plus simples, les plus "bêtes" commises pendant une entrevue : - une tenue négligée […], - tendre la main à l'employeur […], - tutoyer le recruteur […], - répondre : « Je ferai n'importe quel travail, à n'importe quel prix et quand vous voulez ! » Ces types de réponses ont été analysés par tous les textes d'études. Tous les employés des ressources humaines ont appris que ces réponses révèlent un mauvais candidat. Alors, n'avouez jamais que pour vous, travailler dès demain est une question de survie. »

3- Comportement pendant l'entrevue

« Il est peu probable que vous aimiez les entrevues d'embauche, mais vous ne pouvez les éviter. Apprenez donc à les maîtriser par une préparation adéquate. Une entrevue typique, se déroule toujours selon un plan bien connu qui ne change jamais : des poignées de main, un petit discours d'introduction, puis des questions qui surgissent en rafales, des tentatives pour parler et penser en même temps, l'exposition de vos réalisations, de vos promesses, et voilà, c'est fini ! Alors, il faut s'entraîner tout simplement. S'entraîner pour éviter des pauses malvenues, pour apprendre à ne pas faire de gestes irritants, et pour trouver des réponses aux questions que l'employeur potentiel vous posera à coup sûr. Lors de cette préparation, rédigez une liste des aspects qui ont besoin d'être corrigés, par exemple : « réduire à 20 secondes l'histoire de mon engagement chez Groulx et Papineau si trop longue » ou « reformuler la liste de mes fonctions dans l'ancien cabinet Bush ». Avant l'entrevue, vous tâcherez de vous renseigner sur votre futur employeur et son entreprise. Parfois, il s'avère utile d'apprendre dans quelle école votre employeur potentiel a étudié et à quelle association de bienfaisance

son entreprise verse des dons. Il est toujours possible de trouver des informations, par exemple dans les médias et d'en apprendre plus sur la structure interne de la compagnie, ainsi que sur son histoire. N'oubliez jamais que l'une des erreurs les plus graves que font les chercheurs d'emploi, c'est de surestimer leurs qualités: « Moi, je suis un bon professionnel, alors, ce poste est fait pour moi… ». La dure réalité est que tous ceux qui passent l'entrevue, ont à peu près les mêmes idées. Alors, celui qui a su prouver qu'il connaît un peu mieux l'entreprise que son adversaire, aura l'avantage. De toute façon, il existe toujours des éléments inconnus qui risquent de surgir au cours de l'entrevue. Alors, une préparation judicieuse aide à diminuer cet effet de surprise toujours possible.

Finalement, dans chaque entrevue, il existe une partie préliminaire. On y parle de choses anodines afin de «briser la glace» et de faire connaissance. Entraînez-vous avec vos amis ou les membres de votre famille. Vous apprendrez ainsi à éviter les tournures trop longues ou trop personnalisées.

Il est facile de présenter une bonne image de vous dès la première seconde de l'entrevue, en choisissant des vêtements en harmonie avec l'esprit de l'entreprise.

Cependant, pour correspondre à l'environnement, il faut se renseigner. N'hésitez pas d'appeler la réceptionniste pour lui expliquer que vous avez une entrevue d'embauche et que vous vous questionnez sur le code vestimentaire de l'entreprise. Cet appel peut susciter même une bonne réaction de la part de la réceptionniste qui ferait un commentaire au représentant des ressources humaines sur votre attention aux détails.

Le code vestimentaire peut différer d'une entreprise à l'autre, mais voici des lignes communes à toutes les situations :

- Les couleurs sombres et neutres sont préférables aux couleurs vives.
- Une longueur classique pour les jupes, les cravates, des manches qui doivent dépasser un peu sous le veston, c'est important.
- Le port de la casquette même à la table, très répandu chez les hommes, est une atteinte flagrante aux règles élémentaires de l'étiquette.
- On déconseillera aux femmes de porter une camisole à encolure trop décolletée. Ou encore une camisole trop courte : cachez le nombril. Il ne s'agit pas de discriminer, il s'agit d'un sens commun.
- Ne portez pas de sandales de sport […].
- La cravate chez les hommes ? Ça dépend de l'entreprise, mais si vous en avez des doutes, il est préférable de la porter en vous présentant devant votre employeur potentiel. »

4- Questions typiques posées lors d'une entrevue d'embauche

« […] On peut vous poser des questions ouvertes ou fermées. La question ouverte est celle où le choix de réponse n'est aucunement restreint. Cette question vous incite à un développement de la réponse. Par contre, pour répondre à une question fermée, il y a un choix de réponses prédéterminées (oui, non, un choix entre un nombre défini de réponses proposées, etc.). Le recruteur peut vous poser des questions fermées ou des questions ouvertes, mais en général, on vous posera des questions ouvertes, soyez rassuré.

- La raison du départ de votre lieu de travail précédent (actuel) ;
- Quelles étaient vos principales tâches et responsabilités ?
- Quelles étaient les principales caractéristiques du poste ?
- Quelle était l'exigence pour la qualité des résultats ?
- Comment traitez-vous vos collègues de travail ?
- Votre vision des clients de l'entreprise ;
- Votre opinion générale sur vos collègues ;
- Comment évaluez-vous votre ponctualité ?
- Pensez-vous rester chez votre employeur actuel, si on ne vous engage pas ?
- Quel était votre niveau d'autonomie ?
- Comment vous comportez-vous face à la pression ?
- Comment réagissez-vous dans les périodes où le volume de travail est important ?
- Comment gérez-vous votre temps, évaluez les priorités, etc. ?
- Dans quelle mesure réussissez-vous à respecter les échéances ?
- Parlez-moi de vos capacités d'analyse, avec des exemples, si possible ;
- Dans quelle mesure maîtrisez-vous les principaux logiciels de micro-informatique ?
- Quelle est votre évaluation de vos habiletés comme l'initiative, le sens de l'organisation ?
- Vos points faibles ?
- Si on appelle votre entreprise, quelle sera la réaction de votre employeur ? »

7.2.6.1. La fiche pédagogique de l'unité didactique n° 06

***FICHE PEDAGOGIQUE*[219]**					
Code du groupe classe : 2A2011Manhã ***Effectif :*** 10 Etudiants ***Durée :*** 135 min[220] Date : Mardi 12 avril 2011					
Tâche visée	Préparer les étudiants à une entrevue d'emploi.				
Compétences visées	Compréhension écrite/Expression orale : formulation des opinions sur les conseils et les questions proposés.				
Pré requis	A2 du CECR -				
Objectif pragmatique	Se préparer à une entrevue d'emploi. La découverte des habitudes adéquates avant et pendant l'entretien.				
Objectif socioculturel ou sociolinguistique	Etude comparative entre les conseils suggérés et les pratiques angolaises en entretien d'emploi.				
Objectif linguistique	Emploi des adjectifs qualificatifs de couleur et autres.				
Niveau visé	Vers B1 du CECR				
Référence du doc. déclencheur	Quatre extraits[221] parlant de conseils et de questions typiques pour un entretien d'emploi.				
Supports additionnels	Aucun				
Déroulement	***Etapes***	***Activité***	***Technique pédagogique***	***Mode de fonctionnement***	***Durée***
Accès au sens	*Compréhension globale*	- Donner un titre à chaque extrait.	- Isoler les extraits de ses titres et ensuite, demander aux étudiants de retrouver la correspondance. Proposer leur une grille de correspondance	- En groupe de deux.	10 min
	Compréhension détaillée	- Répondre à un Questionnaire à Choix Multiple (QCM)	- Proposer un Questionnaire à Choix Multiple (QCM) pour chaque extrait.	- En binôme. Prévoir une mise en commun.	15min
Analyse du fonctionnement de la langue	*Repérage*	- Prélever dans chaque extrait les adjectifs qualificatifs de couleur et autres en les classifiant dans une grille.	- Proposer une grille de 4 colonnes dont 1 colonne pour chaque extrait.	- Faire directement et oralement : - Prof. -étu. - Etu. -prof. - Etu. -étu.	15 min
	Conceptualisa-tion	1- Indiquer par rapport au contexte le genre et le nombre auxquels appartiennent les adjectifs repérés.	- Proposer une grille avec un exemple pour guider les étudiants à classifier les adjectifs.	- Faire faire en groupe par écrit et ensuite prévoir une mise en commun.	15 min
		**Anticipation grammaticale (faire travailler sur des notions grammaticales non vues)*			
		2- Compléter les cases laissées vides dans la grille de la consigne précédente (1).	- Exercice à trous.	- Individuellement ou en groupe	20min
		3- Dire à quelle catégorie appartient chaque adjectif selon sa terminaison.	- Proposer une grille avec un exemple.	- En groupe : remplir le tableau. - Individuellement : dire les règles.	15min
Expression	*Systématisation*	- Préparer des réponses pour les questions ouvertes proposées dans l'extrait 4 en vue d'une réutilisation.	- Exercice de simulation (jeu de rôle : recruteur et chercheur d'emploi)	- Deux à deux au tableau	20min
	Production	- Commenter le jugement porté par le texte sur la réponse : *« je ferai n'importe quel travail, à n'importe quel prix et quand vous voulez ! »* par rapport à la réalité angolaise.	- Faire faire à l'oral. Organiser un débat sur la question	- Individuellement : Après réflexion, chacun doit soutenir ses idées	25min

[219] Ibid.
[220] Ibid.
[221] http://grandquebec.com/entrevue/question (Op. cit.)

7.2.6.2. Les grilles de compréhension et d'analyse du fonctionnement de la langue de l'U6

*** Grille de Compréhension Globale [CG]**

- Consigne : *Quel est le titre qui correspond à chaque extrait ?*

Grille de correspondance	
A) Colonne des extraits	B) Colonne des titres
A- Pour un recruteur, il est toujours décevant… B- On peut vous poser des questions ouvertes ou fermées… C- L'entrevue se tient demain ? Bon, c'est… D- Il est peu probable que vous aimiez les entrevues d'embauche…	1- Derniers conseils pour une entrevue d'emploi. 2- Pré-entrevue téléphonique et erreurs à éviter pendant l'entrevue. 3- Comportement pendant l'entrevue. 4- Questions typiques posées lors d'une entrevue d'embauche.
- Corrigé : *A-2 ; B-4 ; C-1 ; D-3.*	

*** Grille de Compréhension Détaillée [CD]**

- Consigne : *Dites par rapport aux extraits que vous venez de lire si les énoncés ci-dessous sont vrais ou faux. Marquez [**V**] si c'est vrai et [**F**] si c'est faux. Rétablissez la vérité si c'est faux selon le contexte.*

- Extrait 01 : *Derniers conseils pour une entrevue d'emploi.*

1- Pour réussir son entretien d'emploi, il convient de se présenter avec des vêtements pittoresques, propres et simples.
2- La couleur des vêtements ont finalement un rôle à jouer dans une entrevue d'embauche.
3- Selon les sondages, les employeurs préfèrent engager des candidats qui sont habillés à la mode pour séduire.
4- Préparer ses vêtements à l'avance veut tout simplement dire, vérifier si ces derniers sont lavés et repassés.
5- Il n'est pas recommandé d'utiliser le parfum avant un entretien d'emploi.
6- Il est hautement recommandé de garder bien sa monnaie, ses paquets de cigarettes dans ses poches avant l'entrevue d'emploi.
7- Il est vivement recommandé de préparer à l'avance un classeur pour tous les documents jugés pertinents.
8- Le manque de connaissance sur les conditions climatiques de la journée comme la pluie ou la neige constitue une bonne raison pour se présenter tardivement à l'entretien.

- Corrigé : *1-F ; 2-V ; 3-F ; 4-F ; 5-F ; 6-F, 7-V ; 8-F*

- Extrait 02 : *Pré-entrevue téléphonique et erreurs à éviter pendant l'entrevue.*

1- En cas de doute sur la façon de s'habiller du candidat, plusieurs employeurs initient un premier contact téléphonique pour éviter une perte de temps.
2- Dans une entrevue, le candidat peut être appelé à poser des questions à l'employeur.
3- C'est à cette occasion que le candidat doit montrer sa curiosité, son intérêt et ses capacités de réflexion.
4- Si le candidat ne peut immédiatement s'engager dans une conversation téléphonique pour

des circonstances externes, l'employé a le droit de le rayer de la liste des employés potentiels même s'il lui explique la situation.

5- Le candidat qui répond : « je ferai n'importe quel travail, à n'importe quel prix et quand vous voulez ! » est bien apprécié par l'employeur parce qu'il montre l'intérêt qu'il a pour l'entreprise.

- Corrigé : *1-F ; 2-V ; 3-V ; 4-F ; 5-F.*

- Extrait 03 : *Comportement pendant l'entrevue.*

1- Le seul moyen d'éviter des entretiens d'embauche, c'est de se préparer adéquatement.
2- Une entrevue typique commence toujours par un petit discours d'introduction suivi d'une séance de questions et réponses.
3- Pour trouver des réponses aux questions de l'employeur, pour apprendre à ne pas faire de gestes irritants et pour éviter des pauses malvenues pendant l'entrevue, le candidat doit connaître personnellement le recruteur.
4- Il est important de se renseigner sur son futur employeur et son entreprise pendant l'entrevue.
5- Surestimer ses qualités pendant l'entrevue comme : « Moi, je suis un bon professionnel, alors, ce poste est fait pour moi… » est un atout important pour un candidat.
6- Quelle que soit sa préparation, il y aura toujours des imprévus pendant l'entrevue.
7- Se renseigner sur le code vestimentaire de l'entreprise pendant son entrevue peut susciter une bonne réaction de la part du recruteur.
8- Il est recommandé le port des vêtements à couleurs vives, d'une jupe à longueur classique pour les femmes, d'une cravate, d'une chemise à manches dépassant un peu sous le veston.
9- Il est déconseillé le port des sandales de sport, d'une casquette, d'une camisole à encolure trop décolletée et courte.

- Corrigé : *1-F ; 2-F ; 3-F ; 4-F ; 5-F ; 6-V ; 7-F ; 8-F ; 9-V.*

- Extrait 04 : *Questions typiques posées lors d'une entrevue d'embauche.*

1- En général, lors d'une entrevue d'emploi, le recruteur préfère poser des questions fermées parce que le choix de réponses est prédestiné.
2- Les questions ouvertes sont celles qui incitent les candidats à développer leurs réponses.
3- Les 19 questions de cet extrait sont des questions ouvertes.

- Corrigé : *1-F ; 2-V ; 3-F.*

*** Grilles d'analyse du fonctionnement de la langue**

A- Repérage

- Consigne : *Prélevez tous les adjectifs qualificatifs de couleur ou non dans les trois extraits ci-dessous.*

- Corrigé A/repérage :

Extrait 01	***Extrait 02***	***Extrait 03***	***Extrait 04***
		- probable, - adéquate, - typique, - petit, -	

- derniers, - propres, - simples, - pittoresques, - important, - grise, - marine, - beige, - potentiels, - humaine, vive, - encombrants, - petite, - futur, - pertinents, - blanches, - crucial.	*- téléphonique, - premières, - essentiels, - premier, - téléphonique, - cruciaux, - prêt, - utile, - externes, - potentiels, - communes, - simples, - humaines, - mauvais.*	*malvenues,- irritants, - - sûr, - potentiel, - longue, - ancien, futur, - utile, - interne, - graves, - bon, - dure, - judicieuse, - possible, - préliminaire, -anodines, - facile,- bonne, - première, - vestimentaire,- humaines, communes, - sombres, - neutres, - préférables,- vives, - important, - classique, - flagrante, - élémentaires,- décolletée, - courte, - commun, - préférable.*	*- typiques, - ouvertes, - fermées,- ouverte, - restreint, - fermée, - prédestinées, - précédent, - actuel, - principales, - générale, - important, - principaux, - faibles.*

**** 83 adjectifs repérés au total.***

B- Conceptualisation 01 *(analyse des adjectifs repérés)*

*- **Consigne :** En se servant de la grille ci-dessous, indiquez selon le contexte le genre et le nombre de chaque adjectif repéré. [Attention : une ligne pour chaque adjectif sauf s'il réapparaît.]*

- Corrigé B/conceptualisation 01 :

Masculin-singulier	Masculin-pluriel	Féminin-singulier	Féminin-pluriel
?	***- derniers***	***?***	***?***
?	***- propres***	***?***	***?***
?	***- simples***	***?***	***- simples***
?	***- pittoresques***	***?***	***?***
- important	***?***	***?***	***?***
?	***?***	***- grise***	***?***
?	***?***	***-marine***	***?***
?	***?***	***- beige***	***?***
- potentiel	***- potentiels***	***?***	***?***
?	***?***	***- humaine***	***- humaines***
?	***?***	***vive***	***- vives***
?	***- encombrants***	***?***	***?***
?	***?***	***- petite***	***?***

- futur	*?*	*?*	*?*
?	*- pertinents*	*?*	*?*
?	*?*	*?*	*- blanches*
- crucial	*- cruciaux*	*?*	*?*
- téléphonique	*?*	*- téléphonique*	*?*
- premier	*?*	*- première*	*- premières*
?	*- essentiels*	*?*	*?*
- prêt	*?*	*?*	*?*
- utile	*?*	*?*	*?*
?	*?*	*?*	*- externes*
- commun	*?*	*?*	*- communes*
- mauvais	*?*	*?*	*?*
- probable	*?*	*?*	*?*
?	*?*	*- adéquate*	*?*
?	*?*	*- typique*	*- typiques*
- petit	*?*	*?*	*?*
?	*?*	*?*	*- malvenues*
?	*- irritants*	*?*	*?*
- sûr	*?*	*?*	*?*
?	*?*	*- longue*	*?*
- ancien	*?*	*?*	*?*
- futur	*?*	*?*	*?*
?	*?*	*- interne*	*?*
?	*?*	*?*	*- graves*
- bon	*?*	*- bonne*	*?*
?	*?*	*- dure*	*?*
?	*?*	*- judicieuse*	*?*
- possible	*?*	*?*	*?*
?	*?*	*- préliminaire*	*?*
?	*?*	*?*	*-anodines*
- facile	*?*	*?*	*?*
- vestimentaire	*?*	*?*	*?*
?	*?*	*?*	*- sombres*
?	*?*	*?*	*- neutres*
- préférable	*?*	*?*	*- préférables*
?	*?*	*- classique*	*?*
?	*?*	*- flagrante*	*?*
?	*?*		*- élémentaires*
?	*?*	*- décolletée*	*?*
?	*?*	*- courte*	*?*
?	*?*	*- ouverte*	*- ouvertes*
?	*?*	*- fermée*	*- fermées*
- restreint	*?*	*?*	*?*
	?	*?*	*prédestinées*
- précédent	*?*	*?*	*?*
- actuel	*?*	*?*	*?*
?	*- principaux*	*?*	*- principales*
?	*?*	*- générale*	*?*

- faibles	***?***	***?***	***?***
C- Anticipation grammaticale *(faire travailler l'étudiant sur des notions grammaticales non vues en passant par des constats réalisés par lui-même.)*			
- Consigne : *Complétez les cases vides de la grille que vous venez de remplir. (Exercice à trous)*			
- Corrigé C/anticipation grammaticale :			
Masculin-singulier	**Masculin-pluriel**	**Féminin-singulier**	**Féminin-pluriel**
**dernier*	***- derniers***	**dernière*	**dernières*
**propre*	***- propres***	**propre*	**propres*
**simple*	***- simples***	**simple*	***- simples***
**pittoresque*	***- pittoresques***	**pittoresque*	*pittoresques*
- important	**importants*	**importante*	**importantes*
**gris*	**gris*	***- grise***	**grises*
**marin*	**marins*	***-marine***	**marines*
**beige*	**beiges*	***- beige***	**beiges*
- potentiel	***- potentiels***	**potentielle*	**potentielles*
**humain*	**humains*	***- humaine***	***- humaines***
**vif*	**vifs*	***vive***	***- vives***
**encombrant*	***- encombrants***	**encombrante*	**encombrantes*
**petit*	**petits*	***- petite***	**petites*
- futur	**futurs*	**future*	**futures*
**pertinent*	***- pertinents***	**pertinente*	**pertinentes*
**blanc*	**blancs*	**blanche*	***- blanches***
- crucial	***- cruciaux***	**cruciale*	**cruciales*
- téléphonique	**téléphoniques*	***- téléphonique***	**téléphoniques*
- premier	**premiers*	***- première***	***- premières***
**essentiel*	***- essentiels***	**essentielle*	**essentielles*
- prêt	**prêts*	**prête*	**prêtes*
- utile	**utiles*	**utile*	**utiles*
**externe*	**externes*	**externe*	***- externes***
- commun	**communs*	**commune*	***- communes***
- mauvais	**mauvais*	**mauvaise*	**mauvaises*
- probable	**probables*	**probable*	**probables*
**adéquat*	**adéquats*	***- adéquate***	**adéquates*
**typique*	**typiques*	***- typique***	***- typiques***
- petit	**petits*	**petite*	**petites*
**malvenu*	**malvenus*	**malvenue*	***- malvenues***
**irritant*	***- irritants***	**irritante*	**irritantes*
- sûr	**sûrs*	**sûre*	**sûres*
**long*	**longs*	***- longue***	**longues*
- ancien	**anciens*	**ancienne*	**anciennes*
**interne*	**internes*	***- interne***	**internes*
**grave*	**graves*	**grave*	***- graves***
- bon	**bons*	***- bonne***	**bonnes*
**dur*	**durs*	***- dure***	**dures*
**judicieux*	**judicieux*	***- judicieuse***	**judicieuses*
- possible	**possibles*	**possible*	**possibles*

*préliminaire	*préliminaires	**- préliminaire**	*préliminaires
*anodins	*anodins	*anodine	**-anodines**
- facile	*faciles	*facile	*faciles
- vestimentaire	*vestimentaires	*vestimentaire	*vestimentaires
*sombre	*sombres	*sombre	**- sombres**
*neutre	*neutres	*neutre	**- neutres**
- préférable	*préférable	*préférable	**- préférables**
*classique	*classiques	**- classique**	*classiques
*flagrant	*flagrants	**- flagrante**	*flagrantes
*élémentaire	*élémentaires	*élémentaire	**- élémentaires**
*décolleté	*décolletés	**- décolletée**	*décolletées
*court	*courts	**- courte**	*courtes
*ouvert	*ouverts	**- ouverte**	**- ouvertes**
*fermé	*fermée	**- fermée**	**- fermées**
- restreint	*restreints	*restreintes	*restreintes
*prédestiné	*prédestinés	*prédestinée	**- prédestinées**
- précédent	*précédents	*précédente	*précédentes
- actuel	*actuels	*actuelle	*actuelles
*principal	**- principaux**	*principale	**- principales**
*général	*généraux	**- générale**	*générales
*faible	**- faibles**	*faible	*faibles

D- Conceptualisation 02 *(formuler les règles au moyen de terminaisons des adjectifs repérés au masculin-singulier)*

- Consigne : *En observant la colonne* ***masculin-singulier*** *du tableau que vous venez de compléter, dites comment forme-t-on le masculin-pluriel, le féminin-singulier et le féminin-pluriel des adjectifs repérés. Servez-vous du tableau ci-dessous.*

- Corrigé D/conceptualisation 02 :

Terminaisons M-S	***Masculin-pluriel***	***Féminin-singulier***	***Féminin-pluriel***
-er	***-er****s*	***-ère***	***-ères***
-e	***-e****s*	***-e***	***-e****s*
-t	***-t****s*	***-t****e*	***-t****es*
-c	***-c****s*	***-che***	***-ches***
-u	***-u****s*	***-u****e*	***-u****es*
-ien	***-ien****s*	***-ien****ne*	***-ien****nes*
-s	***-s***	***-s****e*	***-s****es*
-in	***-in****s*	***-in****e*	***-in****es*
-ain	***-ain****s*	***-ain****e*	***-ain****es*
-un	***-un****s*	***-un****e*	***-un****es*
-el	***-el****s*	***-el****le*	***-el****les*
-é	***-é****s*	***-é****e*	***-é****es*
-al	***-aux***	***-al****e*	***-al****es*
long	***long****s*	***long****ue*	***long****ues*
-on	***-on****s*	***-on****ne*	***-on****nes*
-x	***-x***	***-se***	***-ses***
-f	***-f****s*	***-ve***	***-ves***

Chapitre VIII. Conduites des unités didactiques : transcription, interprétation et analyse

8.1. L'approche ethnographique en classe de langue

La recherche ethnographique comme méthode de recherche est en réalité une méthode d'origine étrangère dans le domaine de l'éducation plus particulièrement dans l'enseignement / apprentissage des langues. Celle-ci, longtemps utilisée dans d'autres domaines scientifiques comme la sociologie et l'anthropologie, se voit à l'heure actuelle être calqués certains de ses principes dans le domaine de l'éducation plus particulièrement dans l'enseignement / apprentissage des langues. De cette méthode, ont été reconnus plusieurs principes transférables dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues en dépit de l'impossibilité qu'il y a de transférer intégralement tous les principes des champs d'origine.

Entant qu'approche en éducation et en particulier en enseignement/apprentissage des langues, ce qui compte ce sont les finalités poursuivies par la recherche ethnographique qui sont : *« les mêmes que celles poursuivies dans d'autres domaines scientifiques qui se donnent comme objet d'étude les groupes humains. »*[222]

C'est pour cette raison que Margarida CAMBRA GINÉ, en parlant de l'approche ethnographique de la classe de langue, pense que s'il y a un métier dans lequel l'artisan ne connait pas le potentiel de son outil principal et du produit de son travail, c'est bel et bien dans le métier d'enseignement en général et plus particulièrement, celui de l'enseignement / apprentissage des langues. Cette ignorance est due selon le même auteur à la complexité du métier de l'enseignement du point de vue de sa dynamique.

Elle est toutefois d'opinion que c'est en considérant la parole comme moyen et but, c'est-à-dire au travers de laquelle nous pouvons nous exprimer et faire exprimer d'autres acteurs que nous pouvons en savoir davantage sur ce qui se passe dans ce métier. Pour elle, seule une analyse approfondie des pratiques de classe est à mesure de questionner *« les conceptualisations actuelles du faire didactique. »* Tâche que l'auteur attribue à l'approche

[222] CAMBRA GINÉ M., Op. Cit. p. 15

ethnographique qui *« cherche à comprendre ce qui se passe dans les classes, dans un but qui dépasse une simple révision des activités […] »*[223]

Pour elle, il s'agit plutôt de :

> *« recueillir des données et des résultats qui changent nos conceptions de l'acte didactique, celles des autres enseignants et de tous les impliqués dans ce domaine de connaissance qu'est la didactique des langues. Une recherche, donc, qui ne se fait pas le dos tourné au professeur, mais qui part de la réalité des classes pour construire une compréhension théorique de l'acte didactique. »*[224]

En dépit de cette directive, il faut signaler que jusqu'en 2003, l'auteur constatait et considérait encore que rien ne semblait favoriser ce renversement de perspective tant du point de vue des conditions institutionnelles, des formes traditionnelles de pratiquer le métier et des propres habitudes ou convictions des enseignants ou des enseignants-chercheurs qu'elle jugeait pourtant si nécessaire.

Du point de vue méthodologique, cette approche lance un véritable défi de changement dans nos conceptions de l'acte didactique tant sur le plan individuel que collectif. Elle oriente en effet que les recherches soient faites en partant de la réalité des classes, c'est-à-dire de ne pas *aller à l'aveuglette* mais *de prendre le temps de chercher ce qui se passe* réellement *dans la boîte noire de la classe* afin de *« comprendre la nature de l'(inter) action pédagogique »*[225]

S'agissant de comprendre la nature de l'interaction pédagogique, nous sommes parti comme nous l'avons dit précédemment d'un recueil et d'une analyse de données empiriques dans le contexte naturel (une véritable classe de langue) où elles ont été réalisées et ensuite, nous les avons interprétées en suivant l'orientation progressive de la recherche ethnographique : *« de la simple description des phénomènes à la quête d'explication à ceux-ci, voire aux difficultés et aux contradictions des acteurs, avec l'intention de contribuer à l'innovation. »*[226] Une description qui naît selon Laplantine (1996, cité par CAMBRA GINÉ M., op. cit. p. 17) de la relation entre l'œil qui regarde et la main qui écrit.

---

[223] Ibid
[224] CAMBRA GINÉ M., Op. Cit. p. 13
[225] VAN Lier, 1999 : 19, cité par Margarida CAMBRA GINÉ, op. cit, p. 14
[226] Ibid., p. 15

Quant à la transcription de la conduite de classe dont il est question dans ce travail de recherche, nous reconnaissons ne pas avoir suivi le modèle classique de la transcription. Par contre, nous avons retenu comme modèle de transcription, celle proposée par Margarida CAMBRA GINÉ (op.cit. p. 18) qui cherche à rendre compte, à raconter minutieusement les données telles qu'elles ont été recueillies dans leur contexte et ensuite, *« interpréter les faits menus, familiers, apparemment anodins, sans condamnation ni adhésion, mais avec une visée critique*. » Conscient du fait qu' *« épouser une perspective ethnographique présuppose une conception multiple et holistique de la réalité, ce qui signifie s'interdire de chercher « la » vérité et de faire des prédictions. »*[227]

Nous sommes là dans une approche ethnographique qui est en même temps *empirique* et *naturaliste*, c'est-à-dire une approche où nous cherchons non seulement à comprendre l'interaction mais également le contexte dans lequel elle est produite et les effets engendrés par celle-ci.

Au-delà de cet aspect interprétatif de l'approche ethnographique, nous aimerions nous attarder sur deux autres aspects que nous considérons cruciaux par rapport non seulement à l'analyse de données mais aussi à notre présence dans le groupe-classe en tant qu'observateur. Il s'agit donc de : - l'approche ethnographique participante et générative.

8.1.1. L'approche ethnographique participante

En parlant du paradoxe de l'observateur, Laplantine et Labov (1996, 1972 – cités par CAMBRA GINÉ M. Op. Cit. p. 17) observaient que la présence de l'observateur devait consister à *voir sans être vu*. Il s'agit ici d'un rôle non seulement étrange mais aussi difficile que doit assumer un observateur dans sa fonction.

Dans l'approche ethnographique participante, il n'est pas donné à l'observateur

> *« d'assumer d'autres formes de participation dans le milieu étudié, mais que sa relation avec les acteurs est celle de quelqu'un qui se trouve dans le groupe avec une fonction d'observer, que son rôle est reconnu par les acteurs et qu'il est intégré dans le champ même de l'observation. »*[228]

[227] Op. Cit., pp. 15-16
[228] Ibid. p. 17

La reconnaissance de la place de l'observateur par les autres acteurs, apprenants et enseignant, dans un groupe-classe offre à celui-ci un statut confortable qui lui permet d'exercer sa fonction sans contrainte. Une fonction qui s'assoit essentiellement dans le recueil des données en vue d'une interprétation postérieure. L'observateur est censé construire fidèlement son interprétation sur l'analyse des faits tels qu'il les a perçus au moment de l'observation. C'est-à-dire : *« Incorporer les éléments tacites, les représentations des acteurs, ainsi que leurs sentiments et leurs émotions, les aspects esthétiques et créatifs, le non-dit, les relations internes,… »*[229]

L'observateur doit, de ce fait, posséder des qualités d'observation extrêmement attentive et d'une empathie hors norme car il est appelé non seulement à recueillir soigneusement, minutieusement et de manière réflexive ses données mais également à tenir compte *des significations locales que les événements ont pour les personnes qui participent.*

Notons, pour clore cette rubrique fondée sur *« le principe de prise en compte des données dans la perspective des participants […] désigné aussi par « émique » »*, que l'observateur qui dresse le portrait de manière *particulièrement sensible pour représenter le sens des expériences et de la vie des groupes* serait au dire de WOODS P.[230] en train d'expérimenter le côté artistique de l'ethnographie.

8.1.2. L'approche ethnographique générative

Le fait de ne pas prendre comme point départ des *données manipulées* ou encore, des *hypothèses aprioristes* fait de l'ethnographie une approche générative. Contrairement aux méthodes où les données viennent illustrer des thèses, dans l'approche générative les données « *émergent en cascade, se profilent et se définissent progressivement à partir de l'exploitation du contexte. »*

Ce qui fait qu'*avant d'être un produit*, l'ethnographie, elle, est avant tout *un processus constructif* d'après GOETZ et LECOMPTE[231] et ensuite, *une écriture, un travail de mise en mots.* C'est d'ailleurs pour cette raison que Laplantine[232]pense, comme nous venons déjà de le

[229] Ibid.
[230] Cité par CAMBRA GINÉ M., Ibid.
[231] Cité par CAMBRA GINÉ M., Ibid.
[232] Ibid.

dire, que la description ethnographique est celle qui naît de *« la relation entre l'œil qui regarde et la main qui écrit* ou encore, *une organisation textuelle du visible. »*

C'est dans cette optique de la transformation différée du regard de l'observateur en écriture que nous allons rendre compte, raconter minutieusement et interpréter les données que nous avons recueillies dans les pages qui vont suivre. Dans un premier temps, il va falloir rapporter les données telles que nous les avons observées et ensuite les interpréter ou les analyser en focalisant sur des faits convergents ou divergents entre les fiches pédagogiques et la conduite de classe qui sont les deux principaux axes de comparaison : l'axe de la prévision et celui de la réalité.

Précisons que tout au long de cette rubrique, il a été question comme nous venons de le préciser de rendre compte, raconter minutieusement et interpréter les données du point de vue des interventions tant de l'enseignant que des étudiants sans vouloir chercher la vérité ou encore faire des prédictions. Ceci, afin de respecter notre rôle d'observateur qui diffère bien évidemment de celui d'un inspecteur.

Quant à la présentation des verbatim émanant des conduites de classe, nous avons utilisé deux discours : le discours direct et le discours rapporté. Le discours rapporté se trouve entre crochets tandis que le discours direct se trouve soit entre guillemets ou rien du tout.

8.2. Conduite de l'unité didactique n° 01 : La facturation sur avis de prélèvement

D'une manière générale, les prises de vue que nous avons réalisées consistent à focaliser tant sur les actions de l'enseignant que sur celles des apprenants. Nous faisons, sur la base de ces vidéos obtenues, la transcription écrite qui constitue le corpus sur lequel nous fondons notre analyse. L'analyse consiste à prendre en compte le suivi ou pas du fil conducteur en insistant sur des aspects liés aux temps impartis, aux outils de communication, aux tâches, aux types de communication et d'exercices, aux matériels didactiques et aux interactions. Sans tarder, nous allons passer dans les lignes qui vont suivre à la transcription et à l'analyse de la conduite de classe de cette unité didactique que nous avons intitulée *facturation sur avis de prélèvement* dont la prise de vue a été réalisée le mardi 08 mars 2011.

8.2.1. Transcription de la première phase

Prof : Bonjour classe ! [L'enseignante constate qu'il n'y a pas de frottoir dans la salle et envoie un étudiant le chercher à la loge. Pendant qu'elle attend l'étudiant qui est allé chercher le frottoir, elle pose la question aux autres étudiants : « parlez-vous français ? Où l'avez-vous appris ? »]

Etudiants : Bonjour. [Certains disent qu'ils ne parlent pas français et d'autres à l'école ou à la maison parce que l'un des parents le parle.]

Prof : Bon, on va commencer par la présentation. [L'enseignante se présente : « Moi, je m'appelle… » Et elle présente l'intrus de la salle avec sa petite caméra : « là, c'est Monsieur…, il est professeur de français, lui aussi. On va travailler ensemble pendant tout ce temps.»

Elle demande ensuite à chacun de se présenter en précisant qu'il va falloir donner son nom, son âge, son adresse, son état-civil, sa nationalité,… [Le silence des étudiants l'oblige à compléter sa présentation « je m'appelle…, j'ai…, j'habite…, je suis…»]

Etudiants : [Chacun se présente. Une étudiante dit : « je suis étudiant. » L'enseignante réplique oralement en corrigeant la phrase de l'étudiante : « je suis étudian**te** » et l'étudiante répète la phrase corrigée.

Prof : L'enseignante remet le questionnaire (sondage sur les besoins réels des étudiants) aux étudiants et le lit à haute voix.

Etudiants : [Ils accompagnent tous, la lecture de l'enseignante.]

Prof : Avez-vous compris ?

Etudiants : Non.

Prof : [L'enseignante relit le premier item du questionnaire. Elle demande ensuite à un étudiant de donner sa réponse s'il a compris. (Langue apprise à l'enseignement de base)]

Etudiant-1 : Anglais.

Etudiant-2 : [Une étudiante prend la parole mais s'exprime en portugais.]

Prof : Non, il faut parler en français. Il faut mélanger un peu de français et un peu de portugais. [Pour faciliter la compréhension, elle pose des questions parallèles comme : « Ici à la Faculté, vous avez combien d'heures de français ? »

Etudiant-3 : [Montre trois doigts. Ce qui veut dire trois heures.]

8.2.1.1. Interprétation et analyse de la première phase
- Le silence en classe de langue est un mode de communication. Le silence ne veut pas toujours dire incompréhension. Parfois, il veut dire nous allons répondre mais accorde-nous un peu de temps ou nous n'avons pas l'habitude, guide-nous. - La correction des erreurs par la reprise et par la répétition est une manière très pratique de traiter l'erreur mais il faut s'assurer d'une part, que l'étudiant est capable de s'en apercevoir réellement et d'autre part, veiller à ce que la communication ne soit pas bloquée. - Nous nous interrogeons sur la pertinence méthodologique d'une lecture à haute voix d'un questionnaire sous forme d'une fiche dans laquelle il est demandé à l'étudiant de cocher à peine la réponse qui le concerne. Nous comprenons que le souci de tout enseignant est de faciliter la compréhension à ses étudiants. Ce qui nous amène parfois à adopter des procédures qui visent non seulement à rendre facile la tâche de l'étudiant mais aussi à vouloir gagner du temps. Nous sommes d'avis que le questionnaire étant à la hauteur des étudiants, le mieux serait que ces derniers lisent eux-mêmes silencieusement le questionnaire et que l'enseignant n'intervienne qu'au cas où il était interpellé pour éclaircir une situation qui paraît peu claire du côté des étudiants. - Au-delà de son inadéquation par rapport à l'objectif de l'étape qui est celui de comprendre un document écrit, la lecture à haute voix de l'enseignante n'a pas été capable de faciliter la tâche des étudiants. Bien au contraire, celle-ci a non seulement augmenté les difficultés des étudiants mais aussi la durée de l'étape. - S'agissant de l'usage de la Langue Maternelle à cette étape de la compréhension écrite, nous partageons l'attitude de l'enseignante qui demande aux étudiants de s'exprimer en mélangeant les deux langues car l'interdire complètement ne serait pas le meilleur choix. Dès le départ, il faut que l'enseignant définisse les règles du jeu. Ce sont donc les orientations qu'il donne à ses étudiants qui vont créer la dynamique du groupe classe. - La communication gestuelle est indispensable et incontournable en classe mais pour la rendre plus rentable, il est important de la verbaliser si possible. Dire par exemple à l'étudiant de dire « trois heures. »

8.2.2. Transcription de la deuxième phase

Prof : [L'enseignante remet le reçu de vente aux étudiants et dit : « observez ce document. » Aucune réaction spontanée de la part des étudiants et pose immédiatement la question « qu'est-ce que c'est ? »

Etudiant-1 : Pas d'idée.

Prof : Pas d'idée. Toi, qu'est-ce que c'est, ce document ?

Etudiant-2 : Je ne comprends pas.

Prof : Tu ne comprends pas le document ou la question ?

Etudiant-2 : Le document.

Prof : Ok. Et toi, Hermenengildo ?

Etudiant-3 : Je ne comprends pas non plus.

Prof : Et toi ?

Etudiant-4 : Je ne comprends pas.

Prof : Regardez bien. Vous avez ici le nom en haut, après vous avez… quoi ? L'adresse, après qu'est-ce qu'il y a ? [Elle cite les articles achetés.] Vous avez un papier avec des articles, des prix, la date… Qu'est-ce que c'est ? C'est une …

Etudiants : Silence

Prof : Est-ce une photo ?

Etudiants : Non.

Prof : C'est quoi alors ?

Etudiant-4 : C'est une facture.

Prof : Très bien, c'est une facture.

Prof : Qui a émis cette facture ?

Etudiant-2 : C'est Wal-Mart.

Prof : Ok. Où ? C'est à Luanda, à Paris ?

Etudiant-4 : Au Québec, à Montréal.

[…]

Prof : Combien a coûté le tee-shirt ? Quel est le prix de chaque produit ?

Etudiant-3 : C'est 10 dollars, le tee-shirt.

Prof : Celeste, combien a coûté le tee-shirt ?

Etudiant-1 : 10 euros.

Prof : Ah, ok. Le prix, c'est 10 euros.

[…]

8.2.2.1. Interprétation et analyse de la deuxième phase

- A cette étape de la compréhension écrite, réussir à faire réagir ses étudiants au sujet du document sans qu'ils soient invités à répondre à des questions bien structurées constitue un élément essentiel pour la suite. La réaction spontanée change l'ordre préétabli des questions et fait que la communication en classe soit plus originale qu'artificielle.

Or, il n'est toujours pas aisé aux étudiants de s'exprimer spontanément en classe de langue. Du coup, pour habituer ses étudiants à la spontanéité, il est du devoir de l'enseignant de savoir la solliciter en classe.

Le cas échéant, l'enseignante n'ayant pas eu la réaction attendue de ses étudiants, c'est-à-dire celle de réagir spontanément, elle est passée immédiatement à la séance des questions et réponses.

- Malgré le blocage au niveau de la compréhension du document, ce qui est intéressant et authentique au niveau des interactions, c'est l'aisance qui s'installe automatiquement chez les étudiants quant à l'utilisation des répliques linguistiques comme **« je comprends. - Moi aussi. Je ne comprends pas. - Moi non plus. »** Du côté de l'enseignante, ce qui est intéressant, c'est le fait de se confronter à la réalité. C'est-à-dire, quand ce qui est facile dans la prévision devient difficile et demande un effort additionnel pour se faire comprendre ou pour faire découvrir une notion au moment du pilotage.

- L'enseignante a posé presque toutes les questions de l'anticipation comme prévu dans le fil conducteur. Elle a préféré poser des questions sur les prix de chaque article que nous n'avons pas prévus dans le fil conducteur. Dans ce dernier, nous n'avons prévu que le coût total des articles. Il arrive qu'à la fin de chaque prix se trouvent deux lettres ***[E et C]*** auxquelles nous n'avons accordé aucune attention particulière. Selon l'enseignante, ***E*** signifie **Euro** en tant qu'unité monétaire et ***C*** signifie **Centime** au point même de nier la réponse de l'étudiant qui a donné sa réponse en **Dollar**.

Contraste [difficulté pratique] : En dépit de n'avoir accordé aucune attention particulière à ces indices, il faut dire qu'au moment de l'élaboration de notre fiche pédagogique, nous ne savions pas ce que cela signifiait et même si on nous avait posé une question à ce sujet au moment où nous observions le cours, nous ne

saurions répondre à la question. Toutefois, la réalité canadienne, québécoise et plus particulièrement montréalaise où les prix dans les supermarchés sont obligatoirement donnés en dollars canadien, ***[E]*** dans ce reçu de vente ne peut signifier ***[Euro]***. Finalement, [E et C] ne sont que des indices commerciaux spécifiques relatifs à la Firme Wal-Mart elle-même.

Un exemple concret des difficultés pratiques auxquelles sont confrontés les enseignants et concepteurs des programmes de FOS. Face à ces difficultés, ces derniers sont censés faire preuve d'humilité, c'est-à-dire corriger auprès des étudiants si c'est possible.

[Accès au sens-compréhension globale des documents]

8.2.3. Transcription de la troisième phase

Prof : [L'enseignante présente les deux avis de prélèvement (Vidéotron et Hydro Québec) en s'appuyant sur le reçu de vente.] « Ça, c'est une… *facture*. Est-ce que ces documents sont aussi des factures ? »

Etudiant-3 : Non, c'est une lettre.

Prof : Tu parles de quel document, Vidéotron ou Hydro Québec ?

Etudiant-3 : Vidéotron. C'est une lettre qui vient d'une entreprise à une autre entreprise.

Prof : Quel type de lettre ? C'est une lettre d'un ami à un autre ami ?

Etudiant-3 : Non, C'est une lettre d'une entreprise à une autre entreprise.

Prof : [L'enseignante remet la grille de compréhension écrite aux étudiants dans laquelle il va falloir répondre par Vrai ou Faux et elle les repartit en binôme. Pendant que ces derniers travaillent ensemble. Elle transcrit la grille au tableau. Elle les accompagne dans leurs groupes au besoin. C'est-à-dire, si ces derniers l'interpellent. Un groupe composé d'un débutant complet et d'une étudiante avancée interpelle l'enseignante.]

Etudiante avancée : « … mais l'adresse est la même. »

Prof : « … alors, quelle est la réponse ? C'est vrai ou faux ? »

Etudiante avancée : « … c'est faux. »

Prof : C'est ça aussi la réponse de ton collègue ?

Etudiante avancée : C'est ça, mais il doute encore.

[Et le débutant complet à côté se plaint.]

Etudiant débutant : « … não estou a entender o francês. » Ce qui veut dire : « je ne comprends pas le français. »

Prof : Tu ne comprends pas le français ?

Etudiant débutant : « … more or less. »

Prof : More or less. Un peu de français et d'anglais ?

Etudiant débutant : Non, non. Le français.

Prof : Tu préfères le français ! Donc, il faut faire un effort. Si vous travaillez ensemble, vous allez y arriver.

[A tour de rôle, elle invite chaque rapporteur du groupe à cocher la réponse au tableau. A chaque fois, elle demande à un étudiant de lire l'item à haute voix et profite de faire la correction phonétique du point de vue de la prononciation.]

***Item 1 :** Toutes les deux compagnies, Hydro Québec et Vidéotron ne s'adressent pas à une seule destinataire.

Etudiant-G1-1 : [Le rapporteur passe au tableau mais n'a pas de réponse.]

Prof : [L'enseignante s'étonne et demande à son pair s'ils ont travaillé ensemble et de donner la réponse qu'ils ont trouvée.]

Etudiante-G1-2 : Pour cette question, non. [Réponse : « je n'ai pas compris. »]

Prof : Elle se dirige au groupe suivant : « et vous, c'est vrai ou faux ? »

Etudiant-G2-1 : Nous n'avons pas compris la première question.

Prof : Vous n'avez pas compris la première question ! Ok ! [Elle relit l'item, montre les deux documents et pose à nouveau la question qu'elle avait déjà posée au début : « à qui s'adressent les deux documents, Vidéotron et Hydro Québec ? »

Etudiants (tous ensemble) : A Madame Veronica Umba.

Prof : Alors, quelle est la réponse pour cet item, vrai ou faux ?

Etudiante-G2-2 : Vrai.

Etudiante-G1-2 : Faux.

Prof : Pourquoi, c'est faux ?

Etudiante-G1-2 : Parce qu'il dit : «… ne s'adressent pas à une seule destinataire. »

***Item 2 :** Les destinataires habitent dans deux adresses différentes

Prof : [Elle fait lire l'item et demande : « C'est vrai ou faux ? »]

Etudiant-G1-1 : Le rapporteur passe au tableau et écrit [Faux].

Prof : C'est faux, pourquoi ?

Etudiante-G1-2 : Parce que c'est la même destinataire. Madame Veronica Umba.

***Item 3 :** Les deux avis de prélèvement ont le même numéro de compte

Prof : C'est vrai ou faux ?

Etudiant-G2-1 : C'est faux.

Prof : Quels sont les numéros de compte ?

Etudiant-G2-1 : C'est le 64546381-001-2.

Prof : Pour Vidéotron. Et pour Hydro Québec ?

Etudiante-G2-2 : C'est le 299 043 089 273

***Item 4 :** Les dates de prélèvement et les montants à prélever sont les mêmes dans les deux documents

Etudiant-G1-1 : C'est faux.

Prof : Pourquoi ?

Etudiante-G2-2 : Parce que les dates de prélèvement et les montants à prélever ne sont pas les mêmes. [L'étudiante donne les dates de prélèvement et les montants à prélever.]

***Item 5 :** Ces deux avis de prélèvement n'ont pas été émis dans une même ville

Prof : Bemba, fais la lecture. […] Oui, c'est vrai ou faux ?

Etudiante-G1-2 : C'est faux.

Prof : Pourquoi ?

Etudiant-G1-2 : Parce que… [L'étudiante tente de donner la réponse mais l'enseignante interrompt et choisit un étudiant d'un autre groupe pour donner la justification.]

Etudiant-G2-1 : Non, pour nous la réponse est vraie.

Prof : Ah, ok. Bemba, tu peux continuer.

Etudiante-G1-2 : [L'étudiante soulève les deux documents et dit : « Pour moi, c'est dans une même ville. Montréal au Québec ».

Prof : Alors, vous ici, pourquoi dites-vous que c'est vrai ?

Etudiant-G2-1 : C'est vrai, parce que… dans le document d'Hydro Québec, C'est…

C'est à Montréal et ... [L'étudiant cherche à déchiffrer Qc qui signifie Québec mais n'arrive pas.]

Prof : Et l'autre document ?

Etudiant-G2-1 : C'est Montréal, Centre-ville.

Prof : Et alors ? Montréal… Montréal Centre-ville. La ville est la même ou ce sont des villes différentes ?

Etudiant-G2-1 : C'est différent.

Prof : C'est différent ? Montréal Québec (Centre-ville) dans les deux documents. Quelle est la bonne réponse ? La réponse, c'est…

Etudiante-G1-2 : C'est faux.

***Item 6 :** Les services rendus dans ces deux documents sont les mêmes

Prof : Celeste, la phrase suivante.

Etudiante-G2-2 : [L'étudiante lit la phrase.]

Prof : Oui, Hermenengildo, vrai ou faux ?

Etudiant-G1-1 : [L'étudiant regarde minutieusement les deux documents mais ne dit rien. Le silence oblige l'enseignante à reformuler la question.]

Prof : [L'enseignante exhibe les deux documents et dit : « ici on vend des bananes et ici aussi on vend des bananes n'est-ce pas ?

Etudiant-G1-1 : [L'étudiant fixe gentiment son regard vers l'enseignante mais il ne sait quoi dire. Il fait semblant de vouloir consulter ses notes.]

Prof : [L'enseignante demande des comptes à sa camarade de groupe : « Bemba, qu'est-ce que vous avez comme réponse ? »]

Etudiante-G1-2 : Eh…, nous n'avons pas fait cette phrase.

Prof : Vous n'avez pas fait cette phrase. Et le groupe de Celeste ?

Etudiante-G2-2 : C'est faux.

Prof : Ok. [L'enseignante fait découvrir les services de chacune des entreprises en posant des questions comme : « quel service rend Vidéotron ? Et Hydro Québec ? Les étudiants réalisent vraiment que c'est faux. Les services rendus ne sont pas les mêmes.]

***Item 7 :** Dans les deux documents les montants de prélèvements précédents sont supérieurs à ceux qui seront prélevés.

Prof : Lis la dernière phrase Ebenezer ?

Etudiant-G2-1 : [L'étudiant lit l'item à haute voix.]

Prof : Avez-vous fait ça ? avez

Etudiants G1 : Non

Prof : Et vous ?

Etudiants-G2-2 : C'est faux.

Prof : Pourquoi dites-vous que c'est faux ?

Etudiant-G2-1 : Parce que zéro …

Prof : Parce que zéro est le montant de prélèvement précédent pour les deux entreprises ?

Etudiant-G2-1 : Oui.

Prof : Ok.

8.2.3.1. Interprétation et analyse de la troisième phase

- En montrant les trois documents, l'enseignante essaie de faire découvrir aux étudiants la différence qu'il y a entre le premier document et les deux autres. Ils concluent avec son aide que le premier document est une facture (document témoignant que le prix a été payé), ce qui n'est pas le cas pour les deux autres documents. Elle leur montre ce qui est écrit en grand caractère en haut du document de Vidéotron : ***« Ceci n'est pas une facture »*** et pour leur montrer ce qu'il est, elle indique ce qui est écrit en bas du même document : ***« Avis de prélèvement ; Ceci n'est pas une facture »***.

Contrairement à ce document où ces indicateurs paraissent de manière explicite, nulle part dans le document d'hydro Québec, il est écrit explicitement qu'il ***n'est pas une facture*** ou encore, qu'il ***est un avis de prélèvement***. A l'instar de ce qui est écrit dans ce dernier document : ***« montant de la présente facture » ; « cette facture peut être réglée dans les établissements autorisés »***, nous pouvons conclure que cette entreprise considère son document comme étant une facture à part entière. Au-delà de ces difficultés pratiques liées non seulement à l'exploitation des documents authentiques professionnels mais aussi à la conception et à la conduite des programmes de FOS, l'intérêt pour un cours de langue, c'est le débat que ces documents sont capables de soulever au point de susciter l'envie chez les étudiants de s'exprimer spontanément et sans contrainte.

[Il est intéressant de constater ici l'union qui se met en place en dépit de la résistance.

Malgré ses difficultés, l'étudiant débutant a la volonté d'apprendre le français et pense qu'il peut résoudre lui-même les problèmes. Il résiste à la domination d'un leader autre que l'enseignant. Or, à partir du moment où l'enseignant constitue des groupes de travail, il devient automatiquement démissionnaire de ses fonctions de leadership. Il devient surveillant, animateur, … Ce que l'enseignante pour le cas échéant a réussi de faire. Comme l'habitude s'acquiert avec le temps, l'étudiant débutant saura avec le temps que la dynamique de travailler en atelier veut que les éléments de même groupe coopèrent et soutiennent une seule réponse. Le transfert des fonctions de leadership de l'enseignant aux leaderships qui surgissent dans de petits groupes ne peut en aucun cas signifier l'effacement total de l'enseignant surtout en cas de désaccord sur une réponse. C'est là que l'enseignant est censé intervenir dans de petits groupes. Ce dernier doit écouter les arguments avancés par les camps en conflit. Il peut s'il le veut résoudre le problème dans le petit groupe sinon attendre la solution à la mise en commun avec d'autres groupes. L'intérêt pour l'apprentissage d'une langue en classe, c'est l'envie de communiquer que peut engendrer le débat en question.

L'apprentissage d'une LE est bourré de mystères. Il est difficile de comprendre pourquoi les étudiants ont eu des difficultés pour répondre à cet item apparemment simple. Il est probable que le manque d'habitude, c'est-à-dire le fait que les étudiants ne soient pas habitués à aller chercher eux-mêmes les réponses (le contraire des cours magistraux) et le manque de connaissance sur certaines notions linguistiques comme celle de la négation soient les causes de cette impasse. Or, étant donné que l'habitude s'acquiert avec le temps, nous sommes certain que les automatismes s'installeront au fur et mesure que les étudiants seront entrainés à aller chercher eux-mêmes des réponses dans cette expérimentation.

La lecture à haute voix des items par les étudiants suivie des corrections systématiques de l'enseignante comme nous l'avons vue, constitue un moment important du cours étant donné les caractéristiques des documents (dépourvus dans leur majorité de textes pour cet effet). Toutefois, pour entrainer ses étudiants à la lecture, l'enseignante n'hésite pas à y consacrer un peu de son temps tout en veillant à la compréhension du document qui constitue la compétence principale à développer.

[A titre d'exemple, l'enseignante demande aux étudiants de lire les numéros de compte à haute voix. Elle refuse le comptage chiffre par chiffre des étudiants et veut que ces derniers comptent par bloc de trois chiffres. Elle fait remarquer la différence qu'il y a pour lire des nombres comme 63-73, …]

[La réponse pour tous les items était fausse à l'exception du dernier item pour lequel la réponse était vraie. Toutefois, que l'item soit vrai ou faux, les étudiants devaient justifier leurs réponses en se basant sur les deux documents. Pendant la mise en commun, cela n'a pas empêché que la réponse des étudiants pour le dernier item soit fausse. Pour avoir considéré zéro (le montant dû ou en souffrance des factures précédentes) comme le montant de prélèvements précédents, les étudiants n'ont pas pu trouver la bonne réponse. Vouloir culpabiliser qui que ce soit au sujet de cette difficulté (faille) nous paraît peu prudent. Toutefois, ce qui paraît prudent, c'est d'en savoir plus au sujet de ses origines afin d'y remédier. Les causes qui ont occasionné ces difficultés au cours de cette phase de la compréhension globale sont nombreuses. Parmi ces causes, les plus remarquables sont :

- *Le manque de corrigé ;*

  L'enseignant qui ne dispose pas toujours de connaissances préalables de nouvelles disciplines sur lesquelles il doit s'investir (MANGIANTE J. M. – PARPETTE C., 2004) a besoin d'un corrigé dans le cadre de l'expérimentation ou d'un guide pédagogique dans le cadre d'un Manuel (Méthode de langue professionnelle.)

- *Le passage précipité à l'étape suivante, c'est-à-dire la mise en commun pour ce cas précis ;*

  Le temps ou la gestion du temps didactique constitue un élément perturbateur chez l'enseignant dans la conduite de classe surtout en contexte universitaire où le calendrier est prédéfini.

  La question qui se pose est celle de savoir s'il faut suivre les conseils des didacticiens de langue qui recommandent aux enseignants de prendre leur temps, c'est-à-dire de ne pas courir derrière l'heure. Il est de toute évidence selon ce que nous venons de remarquer que du côté de l'enseignant cette tâche n'est pas

toujours facile à accomplir. En dépit de cette difficulté, nous partageons pleinement l'idée soutenue par les didacticiens qui pensent qu'il ne faut pas courir derrière le temps mais plutôt de chercher à atteindre à chaque étape de cours les objectifs préconisés avant de passer à une autre étape. Pour que ces conseils soient une réalité nous suggérons de sortir de certaines contraintes institutionnelles auxquelles sont assujetties l'enseignement/apprentissage des LE dans notre cadre comme le nombre infime d'heures par année, etc.

- *Le manque d'un bon suivi pendant le travail de groupe ;*

  Travailler en atelier, c'est-à-dire en petits groupes ne signifie en aucun cas que l'enseignant abandonne toutes ses fonctions. Cette étape requiert un véritable suivi de la part de l'enseignant. Celui-ci doit se déplacer d'un groupe à l'autre voir ce qui se passe réellement.

- *Le manque de collaboration voulue entre les éléments de même groupe ;*

  Dans l'action didactique, les interactions relèvent de l'ordre des échanges verbaux. Repartir sa classe en petits groupes constitue un facteur qui vient faciliter et diversifier les échanges verbaux en classe de langue. Or, le manque de collaboration entre éléments de même groupe tel que nous l'avons remarqué contredit l'idée qui est à la base de cette pratique.

- *Le manque de connaissance suffisante sur certaines expressions utilisées comme montant dû ou montant en souffrance ;*

  Il s'agit ici du discours professionnel auquel se réfère Jean-Marc MANGIANTE (soutenance DHR-2011). Nous le considérons comme cause obstruant la compréhension mais en même temps formative vu que tout au long de son apprentissage, l'apprenant est ou sera appelé d'une part, à découvrir des notions liées à sa profession et d'autre part, à confirmer celles déjà connues dans le but de les réutiliser dans d'autres activités.

8.2.4. Transcription de la quatrième phase

Prof : *« Nous allons continuer avec nos deux documents. »* [L'enseignante distribue la grille de compréhension détaillée et en même temps, elle la transcrit au tableau. Elle continue avec les mêmes groupes mais d'autres étudiants viennent de s'ajouter après la pause. Pour aller vite, elle préfère travailler directement avec ses étudiants et pour formaliser son intention, elle pose la question suivante aux étudiants : *« vous voulez qu'on fasse ça ensemble ?* Les étudiants regardent leur enseignante sans vraiment dire grand-chose.]

***Item 1 :** Un avis de prélèvement n'est pas une facture

Prof : [L'enseignante lit elle-même l'item et dit : « Celeste, c'est vrai ou faux ? »]

Etudiante-G2-2 : C'est faux.

Prof : Pourquoi ?

Etudiante-G2-2 : [Pour elle, les deux documents sont différents. Le document Vidéotron n'est pas une facture tandis que celui d'Hydro Québec l'est.]

Prof : Bemba, qu'en dis-tu ?

Etudiants-G1-2 : Non, les deux documents ne sont pas de factures. Ce sont des avis de prélèvement.

Prof : Ok, les deux sont des avis de prélèvement. Passons à la deuxième phrase. Mauro, lis la deuxième phrase.

***Item 2 :** En remerciant le client du prélèvement antérieur, un avis de prélèvement assure la fonction d'une facture

Etudiant-5 : [L'étudiant lit l'item à haute voix mais ses camarades éclatent de rire.]

Prof : [L'enseignante relit l'item et demande à l'étudiant de répéter après elle.] C'est vrai ou faux ?

Etudiant-6 : C'est vrai.

Prof : Ok, c'est vrai.

Etudiante-G1-2 : C'est vrai ?

Prof : Oui, Bemba.

Etudiante-G1-2 : Je ne comprends pas. C'est compliqué. Nous avons dit qu'un avis de prélèvement n'est pas une facture.

Prof : Oui, Bemba mais regarde bien la phrase. On ne parle pas du document entier. C'est seulement quand on remercie le client du prélèvement précédent que l'avis de prélèvement assure la fonction d'une facture.

Etudiante-G1-2 : Então, são facturas [Alors, ce sont des factures.]

Prof : Eh…phrase suivante. Alberto, lis la phrase.

***Item 3 :** L'un des avis de prélèvement contient un texte à caractère publicitaire.

Etudiant-7 : L'un…l'un des… Ah, ler professora ! [L'étudiant n'arrive pas à lire.]

Prof : [L'enseignante prend la relève et l'étudiant lit après elle.] Alors, oui ou non ? Bambi.

Etudiant-5 : Non, non… Faux. [L'étudiant dit non verbalement mais par son geste, il dit le contraire (mouvement de la tête de haut en bas). La double communication.]

Prof : Très bien. Qui va lire la phrase suivant ? Oui, Celeste.

***Item 4 :** La facture d'Hydro Québec ne tient pas compte du taux de la TVQ en vigueur durant les périodes visées.

Etudiant-G1-2 : C'est faux. Cette facture tient compte du taux de la TVQ en vigueur durant les périodes visées.

Prof : Phrase suivante. Oui, Bambi

***Item 5 :** A partir du 1er janvier 2011 le taux appliqué à l'électricité consommée est de 8,5% et de 7,5% avant cette date.

Etudiant-5 : C'est vrai.

Etudiant-5 : C'est vrai, parce que le taux appliqué avant la date est de 7,5% et à partir de la même date le taux sera de 8,5%

Prof : Ok, phrase suivante.

***Item 6 :** Le coût total des consommations antérieures du 02-01-2010 au 05-01-2011, sans taxes, est de 692,64 $

Etudiante-G1-2 : C'est faux.

Etudiante-G2-2 : C'est vrai.

Prof : Très bien. Ça va Celeste ? As-tu compris ?

Etudiante-G2-2 : Oui, madame.

Prof : Qui va lire la phrase suivante ? Oui, Ebeneser

***Item 7 :** Le paiement tardif de la facture n'entraîne aucun frais d'administration

Etudiante-G2-1 : C'est vrai.

Etudiante-G1-2 : Non, C'est faux.

Etudiante-G2-1 : Ah oui, c'est faux.

Prof : C'est faux, pourquoi ? Que dit le document ?

Etudiante-G1-2 : Parce que dans le document, il est dit que payer en retard entraîne des frais d'administration calculés au taux de 1,2% (14,4% par année) à partir de la date de facturation.

Prof : Ok, phrase suivante. Mauro.

***Item 8 :** Madame Veronica Umba doit régler 148,78$ de la facture précédente

Etudiant-6 : C'est faux.

Prof : Mauro, pourquoi dis-tu que c'est faux ?

Etudiant-6 : Eh... [L'étudiant n'arrive pas à justifier sa réponse. Il a dit faux juste parce qu'il fallait répondre.]

Prof : Et vous autres, qu'en dites-vous ?

Etudiante-G1-2 : C'est faux parce que 148,78$, c'est le montant de la facture précédente que Mme Veronica Umba a payé.

Prof : Très bien. La phrase suivante se réfère au document de Vidéotron. Qui peut la lire ? Oui, Celeste. [L'étudiante lit l'item.]

***Item 9 :** Le montant à prélever et celui de la facture précédente ne sont pas les mêmes et la différence est de 11,31$

Etudiante-G2-2 : C'est vrai parce que les deux montants ne sont pas les mêmes.

Prof : Êtes-vous d'accord ? Oui, Bambi.

Etudiant-5 : Non. C'est faux parce que les montants ne sont pas les mêmes et la différence est de 9,93$. C'est 109,09$ moins 99,16$. [L'étudiant fait le calcul au tableau.

Prof : Très bien. L'avant-dernière phrase. Oui, Bemba.

***Item 10 :** Le montant à prélever ultérieurement ne dépend pas de changement des

services apportés

Etudiant G1-2 : C'est vrai.

Prof : Êtes-vous d'accord ? Oui, Bambi

Etudiant-5 : Je vais d'abord vérifier.

Prof : Tu vas d'abord analyser. Celeste.

Etudiante G2-2 : Oui.

Prof : Bambi, c'est déjà…

Etudiante-5 : [L'étudiant gratte sa tête pour dire qu'il ne se retrouve pas.]

Prof : Tu attends encore. Donc on peut passer à la phrase suivante ? Qui peut lire la dernière phrase ? Ebeneser.

***Item 11 :** Madame Veronica Umba n'a pas réalisé des économies sur ses services courants dans la période de facturation.

Etudiant G2-1 : [Avec l'aide de l'enseignante, l'étudiant lit la phrase.]

Prof : C'est vrai ou faux ? Regardez le document Vidéotron. Dans la partie ***Période de facturation.***

Etudiante G1-2 : C'est faux, madame.

Prof : Pourquoi ?

Etudiante G1-2 : Parce que le document dit : « Pour cette période, vous avez réalisé 34$ d'économie sur vos services courants. »

Prof : Ok, elle a fait des économies. La phrase est donc fausse. Hermenengildo, ça marche ?

Etudiant G1-1 : Não, professora. [Non, professeur.]

Prof : Pourquoi ?

Etudiant G1-1 : Estou a me sentir mal. Estou com dores de barriga. [Je me sens mal. J'ai mal au ventre. (La classe éclate de rire.)]

Prof : Comment est-ce qu'on appelle ça ? [Elle indique le ventre.] Bambi, aide ton camarade. Il a mal au …ventre. Ok.

Etudiant 5 : Il a mal au ventre.

8.2.4.1. Interprétation et analyse de la quatrième phase

- Il est important de noter que choisir d'aller vite comme nous venons de le voir, c'est buter contre plusieurs principes régis par l'Approche Communicative (AC) qui veut que – l'apprenant soit lui-même au centre de son apprentissage. C'est-à-dire, celui à

qui l'on donne plus de parole, celui qui conceptualise par la découverte ou le repérage, … D'où, l'importance de travailler en atelier, c'est-à-dire en petits groupes de travail afin de diversifier la communication en classe (enseignant-apprenants, apprenants-enseignant et apprenants-apprenants.) Pour mettre en place une telle classe, il est impératif que l'enseignant accepte de ne pas courir derrière le temps qui est, comme nous l'avons déjà signalé dans la phase précédente, à l'origine de l'une des difficultés rencontrées par les étudiants.

- Deux aspects retiennent notre attention ici : - le débat suscité par des questions qui en appellent à des réponses contradictoires (oui et non en même temps) et - l'habitude d'appeler les étudiants par leurs prénoms. Le premier aspect consiste à concilier le dit et le non dit, c'est-à-dire faire découvrir le sous entendu. Dans la compréhension des documents quels qu'ils soient et surtout professionnels, tout n'est toujours pas écrit. Et même pour ce qui est écrit, ce sont souvent des concepts ou des référents. Pour le cas concret, ces deux avis de prélèvement sont en même temps des factures à partir du moment où ils certifient que les montants précédents ont été bien perçus. Par contre, en cas de litige entre l'entreprise et le client, c'est-à-dire que la banque ait rejeté le règlement faute de providence sur le compte du client, l'avis de prélèvement ne remplirait plus la fonction d'une facture qui est celle de témoigner que le prix a été payé. Quant à la deuxième remarque qui est celle d'appeler les étudiants par leurs prénoms, cette pratique est d'une importance extrême par rapport au contexte angolais pour ne pas généraliser (les cultures peuvent différer des autres contextes à ce sujet). Car non seulement elle rassure l'étudiant du fait d'être appelé par son prénom mais aussi elle crée un climat affectif entre l'enseignant et l'étudiant. Conditions nécessaires pour une meilleure communication en classe de langue.

L'item 3 est correct. La réponse n'a pas été trouvée car l'un des documents (le doc. Vidéotron) contient un discours à caractère publicitaire :

> *« Veuillez noter que le tarif des appels interurbains est maintenant de 0,10$ la minute pour les clients qui n'ont pas de plan interurbain. Renseignez-vous sur nos plans d'appels interurbains et* ***commencez à économiser dès aujourd'hui.*** *»*]

S'agissant de la contradiction entre la communication verbale (non) et la communication gestuelle (mouvement de la tête de haut en bas) comme nous l'avons vue, celle-ci ne peut être considérée au sens où l'entendent Geneviève CALBRIS et Louis PORCHER[233] qui pensent que toute gestualité est un système de communication qui résulte logiquement et inévitablement de l'identité de pratique sociale et de l'intentionnalité qui la caractérise. Dans le cadre angolais sauf erreur de notre part, celle-ci ne peut donc pas être le résultat d'une pratique sociétale mais plutôt individuelle associée probablement à l'état émotionnel de l'individu.]

La réponse de l'item 5 validée par l'enseignante laisse perplexes plusieurs étudiants. Certains cherchent à savoir pourquoi c'est vrai. L'enseignante demande à l'étudiant de donner la justification.

Discussion autour de l'item 6. **G2-2** justifie pourquoi pour elle cet item est vrai. Elle montre les dates et le total dans le document. **G1-2** dit à son tour que l'item est faux parce que dans le texte il est dit ***« taxes comprises »*** alors que dans l'item, c'est ***« sans taxes »***.

La dernière option de l'enseignante qui est celle de travailler directement avec les étudiants sans passer par la formation de petits groupes de travail semble réussir du point de vue de la rapidité car dès que la réponse attendue par l'enseignante est donnée, on passe à l'item suivant.
Toutefois, dans une classe hétérogène en termes de niveaux comme celle-ci, la question qu'il faut se poser quant à ce soi-disant avantage est celle de savoir si cette option est aussi gagnante du point de vue de la répartition de la parole, voire de la prise de la parole chez les étudiants. Nous y reviendrons dans le chapitre consacré à l'analyse de l'expérimentation plus précisément dans la rubrique des statistiques. Signalons que, pour des raisons inconnues, un étudiant a quitté la salle. C'est l'**étudiant 7**.

[233] CALBRIS G. et PORCHER L., Mars 1989, « Didactique : pour la beauté du geste ? Analyse sémiotique », in LAL, *Geste et communication,* Collection dirigée par BESSE H. et PAPO E., HATIER-CREDIF, PARIS, pp. 16-52

8.2.5. Transcription de la cinquième phase

Prof : Prenez le document de Vidéotron. Suivez la lecture que je vais faire. [Elle indique la partie du document à lire.] Je vais lire les deux petits textes qui sont ici. [Après sa lecture, elle choisit à tour de rôle les étudiants pour faire la lecture à haute voix. Elle corrige les mots et les séquences mal prononcés et fait lire les numéros par chiffre, par dizaine ou par centaine et fait organiser ces chiffres par ordre croissant. Ensuite, elle fait repérer ceux qui manquent. Elle fait remarquer des structures comme : « tenir compte de…, veuillez noter que…, notez que… Au cours de ce repérage, **G2-1** pose une question un peu surprenante à l'enseignante.]

Etudiant G2-1 : Professeure, j'ai une question.

Prof : Oui.

Etudiant G2-1 : Pourquoi dans veuillez noter que… « Noter » a un « r » à la fin tandis que dans notez que… la dernière lettre, c'est « z » ? Quelle est la différence ?

Prof : C'est exactement, là, un point intéressant. Dites-moi, pourquoi vous avez ici notez avec un « z » et en deuxième, noter avec un « r » ? [Silence.] Est-ce que noter est un verbe ?

Etudiants : Oui.

Prof : Comment on l'écrit ?

Etudiants : [Tous ensemble, ils épellent le verbe noter. En arrivant à la lettre « e », l'enseignante pose la question : « (e) avec accent ? » Certains disent, c'est possible et d'autres non. L'enseignante donne elle-même la réponse. C'est avec « r ».]

Prof : Quand on écrit noter avec « r », c'est-à-dire, c'est le…l'infinitif et quand vous avez le verbe avec « z », c'est l'infinitif aussi n'est-ce pas ? [Certains disent non. L'enseignante se dirige vers **G2-1.** Ce dernier fait un geste de n'avoir rien compris.] Si je dis qu'avec « r », c'est l'infinitif, c'est-à-dire qu'avec « z » ce n'est pas l'infinitif. C'est quoi ? [Silence.] L'infinitif, c'est quand le verbe n'est pas conjugué. Ça va ? **G2-1** fait signe de comprendre quelque chose. Ici, le verbe est conjugué. Quelle personne ?

Etudiante G1-2 : Est-ce la troisième personne du pluriel ?

Prof : Je vous pose la question et toi, tu me la renvoies encore. C'est la deuxième personne du pluriel. Le sujet n'est pas là mais c'est vous notez que…

8.2.5.1. Interprétation et analyse de la cinquième phase

- A cette étape, l'enseignante lit et fait lire à haute voix en faisant la correction nécessaire du point de vue de la prononciation comme prévu dans la fiche pédagogique. Nous partageons l'idée soutenue par Marie-Madeleine COSTES-LE-GUET selon laquelle :

> *« Dès le début de l'apprentissage, il est indispensable de sensibiliser les stagiaires à l'importance des sons [...] La mémorisation est plus aléatoire chez l'adulte que chez l'enfant. Il faut donc faire appel à d'autres moyens pour compenser cette mémorisation moins performante. »* [234]

Or, pour Marie-Madeleine COSTES-LE-GUET, un soutien audiovisuel serait souhaitable pour permettre au stagiaire de progresser à son rythme et à l'enseignant de faire un suivi individualisé de ses stagiaires quant à leur production phonique.
C'est exactement dans cet ordre d'idée que nous soutenons la lecture à haute voix tant du côté de l'enseignant que celui de l'étudiant.

Nous reconnaissons que le support audiovisuel authentique est le moyen le plus adéquat pour faire écouter à ses étudiants les divers groupes rythmiques de la musicalité du français dont parle LAURET Bertrand[235]. Cependant, comme nous l'avons annoncé antérieurement, les moyens tant techniques que matériels n'ont pas permis que nous puissions nous en servir dans le cadre de notre expérimentation. Voila pourquoi nous avons tenu à la pratique de cette lecture.

A cette même étape, l'enseignante fait repérer des structures comme ***notez que…tant que…, veuillez noter que…*** et fait conceptualiser ces structures en demandant à ses étudiants de les réutiliser dans des phrases qui leur sont propres.

Elle répartit la classe en trois groupes pour former six phrases à raison de deux phrases chacun des groupes. Ci-dessous, la transcription des phrases formées par les étudiants après la mise en commun, c'est-à-dire après avoir été corrigées par les camarades des autres groupes sous l'égide de l'enseignante :

---

[234] COSTES-LE-GUET M.-M., 2000, *Lire, écrire, communiquer,* « Méthode d'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour les adultes – Livret du formateur », L'Harmattan – ISBN, UE, p. 7
[235] LAURET B., 2007, *Enseigner la prononciation du français : quelques questions et outils,* Hachette Livre, Paris, p. 43

Groupe-a	- Notez que demain nous allons sortir avec le professeur.
	- Tant que nous étudions, les autres jouent.
Groupe-b	- Veuillez noter que notre professeur est très gentil.
	- Veuillez noter que tu parles bien français.
Groupe-c	- Notez que notre école est à côté d'un fleuve.
	- Il n'y aura pas de cours tant que cette salle sera désordonnée.

Après l'a*nalyse du fonctionnement de la langue-repérage et conceptualisation*, la fiche pédagogique prévoit l'étape de l'*expression-systématisation* avant d'en arriver à la dernière étape qui est celle de l'*expression-production* que l'enseignante a préféré ne pas mentionner. A la lumière des phrases formées par les étudiants, nous pouvons noter que cette étape est indispensable car elle aiderait à remédier aux « manquements » que nous avons constatés dans la formation des phrases des étudiants. Les plus remarquables parmi ces manquements (difficultés) sont :

- L'absence du discours relatif au Français Langue Professionnelle [FLP] dans la formation des phrases. C'est-à-dire, le fait que les étudiants n'aient fait recours qu'au discours ayant trait au Français Courant [FC] alors que le contexte dans lequel ont été retirées les structures est professionnel ;

- L'absence de corrélation entre ces structures telles qu'employées dans le contexte.

En dépit d'avoir formé de très bonnes phrases, nous sommes d'avis que l'étape de l'*expression-systématisation* aiderait les étudiants à s'entraîner à la formation des phrases complexes ou corrélatives dans un contexte professionnel comme nous l'avons suggéré dans la fiche pédagogique :

- **Aucun nouveau contrat/ne pas signer/loyer – ne pas varier.**
  *Notez qu'aucun nouveau contrat ne sera signé tant que votre loyer ne variera pas.

- **Contrat/renouveler automatiquement - aucune objection de votre part.**
  *Veuillez noter que votre contrat sera renouvelé automatiquement tant qu'il n'y aura aucune objection de votre part.

- **Salaire/ne pas changer/Travail – ne pas varier**

  *Notez que votre salaire ne changera pas tant que votre travail ne variera pas.]

- **Prochain salaire/tenir compte de travail actuel/celui-ci ne pas changer**

  *Veuillez noter que votre prochain salaire tiendra compte de votre travail actuel tant que celui-ci ne changera pas.

[Expression-production]

8.2.6. Transcription de la sixième phase

Prof : Voulez-vous faire une petite pause ? [Les étudiants ne savent quoi dire.] Bon, on va continuer. [Les étudiants rient pour manifester leur doute.] Celui qui veut sortir montre le doigt. [Aucun doigt n'est soulevé.] Alors, on passe au dernier exercice. [Une étudiante veut finalement sortir.] Si tu sors, tout le monde sort.

Prof : [L'enseignante montre la structure d'un avis de prélèvement. Elle indique les parties qui le composent.] Vous allez continuer à travailler en groupe. C'est à vous maintenant de concevoir un avis de prélèvement en suivant l'un des modèles étudiés. Concevez un avis de prélèvement pour votre entreprise que vous allez envoyer à un client. C'est compris ?

Etudiants : [Les étudiants se mettent à travailler deux à deux.]

8.2.6.1. Interprétation et analyse de la sixième phase

- La question soulevée ici est celle de la gestion de classe quelle que soit la discipline. Elle est liée aux attitudes que peut avoir n'importe quel enseignant face à des situations de conflit comme celle que nous venons de mentionner. La pause dont il s'agit ici est une pause non officielle car l'heure de la pause venait de passer. Il aurait donc fallu que l'enseignante décide d'elle-même au cas où elle tenait vraiment à donner quelques minutes à ses étudiants pour aller se détendre un peu. Il est toutefois vrai qu'il n'en était vraisemblablement pas question pour l'enseignante de donner une pause à ses étudiants alors que du côté des étudiants, quels que soient les moments, une pause a toujours été la bienvenue. Alors, il vaut mieux éviter des questions pièges qui conduisent à des prises de décision un peu brutale comme « si tu sors, tout le monde sort. » S'agissant surtout des disciplines optionnelles comme la nôtre, la personnalité de l'enseignant du point de vue de ses attitudes et du climat qu'il crée

dans la salle est à coup sûr un facteur déterminant pour la survie de la discipline.

[Faute de temps, les étudiants n'ont pas fini la production des maquettes d'un avis de prélèvement en classe. L'activité a donc été transformée en TD (Travail à Domicile à rendre au prochain cours).]

Plutôt que de faire une conclusion, nous aimerions faire une synthèse afin de récapituler l'ensemble de notions apprises et de constats que nous avons pu faire tout au long de cette rubrique intitulée ***la facturation sur avis de prélèvement***. Une pratique moins familière à notre public pour plusieurs raisons :

- le manque d'organisation urbaine (adresses, …) ;
- le manque de services individualisés (à domicile) de la poste ;
- le manque de communication postale entre les banques et leurs clients ;
- etc.

Tout au long de ce dossier, nous avons noté plusieurs aspects avantageux sur le plan linguistique, communicationnel, méthodologique et didactique. Le linguistique et le communicationnel sont ceux qui concernent les étudiants tandis que les aspects liés à la méthodologie et à la didactique concernent l'enseignant et le chercheur.

Parmi les apports que nous avons pu remarquer du point de vue linguistique et communicationnel, nous pouvons noter ceux liés à :

- la prise de parole de certains étudiants sans contrainte ;
- l'utilisation implicite des structures grammaticales sans forcément passer par le métalangage ;
- la compréhension quasi parfaite du métalangage grammatical lorsque celui-ci était évoqué explicitement par l'enseignante ;
- la compréhension raisonnable de la langue professionnelle contenue d'un document professionnel ;
- la réaction positive sur le débat engendré par ces types de documents non familiers aux étudiants ;
- etc.

Nous ne pouvons pas manquer de signaler certains aspects moins avantageux comme celui qui est survenu tout au début de la séances, celui du manque de collaboration entre éléments de même groupe mais qui a été dépassé au fur et à mesure que les groupes se sont solidifiés.

Du point de vue méthodologique et didactique, signalons parmi plusieurs avantages celui qui consiste au fait d'avoir suivi le plus fidèlement possible le fil conducteur des fiches pédagogiques. Le déroulement en trois étapes consiste à faire accéder au sens, à faire analyser le fonctionnement de la langue et à faire exprimer les étudiants oralement ou par écrit. Suivi ensuite de sept étapes : - anticipation, - compréhension globale, - compréhension détaillée, - repérage, - conceptualisation, - systématisation et production. Schéma comparable à celui suggéré par Janine COURTILLON[236].

8.3. Conduite de l'unité didactique n° 02 : Publicité et marketing (document n° 01)

Nous allons dans les lignes qui vont suivre faire la transcription et l'analyse de la conduite de classe de cette unité didactique intitulée *publicité et marketing (doc. 01)* de la même manière que la précédente. Les prises de vue que nous allons transcrire et interpréter en émettant quelques commentaires, nous les avons réalisées le mardi 15 mars 2011.

Il convient en effet de signaler que, pour des raisons de suivi des étudiants quant à notre travail de recherche, nous avons demandé à l'enseignante de maintenir, dans la mesure du possible, les mêmes groupes de travail dans les quinze unités didactiques. Ce qui fait que les étudiants soient, dorénavant, identifiables à travers des étiquettes que nous leur avons attribuées.

De ce point de vue, il y a par rapport à cet encodage, deux étiquettes dans le tableau[237] de correspondance ci-dessous pour identifier chaque étudiant. La première se réfère à une intervention personnelle et la seconde se réfère à celle du groupe auquel il appartient.

E-1	E-2	E-3	E-4	E-5	E-6	E-7	E-8	E-9	E-10
G1-1	G1-2	G2-1	G2-2	G3-1	G3-2	G4-1	G4-2	G5-1	G5-2

[236] COURTILLON Janine, Op. cit. p. 53

[237] [Décodage : **E-1** = étudiant (e) **-1** et **G1-1** = Groupe1 - étudiant (e) **-1**]. Il s'agit d'un même étudiant.

[Accès au sens-anticipation : remise du document sans consigne (sans rien dire)]

8.3.1. Transcription de la première phase

Prof : [L'enseignante salue sa classe et distribue le document publicitaire. Un silence total d'environ une minute et quelques secondes et il n'y a aucune réaction de la part des étudiants sinon des regards qui se croisent réciproquement entre l'enseignante et ses étudiants. Elle relance : « Alors, que voyez-vous ? »]

E-2 : Je vois un sac de chips, un bidon de… je ne sais pas. Quel est ce produit ?

E-3 : É um produto para limpar vidros de carro

Prof : Oui. Comment on appelle ça en français ?

E-5 : C'est un bidon de lave-glace.

E-4 : Lave-glace ?

E-5 : Oui, c'est écrit. [L'étudiant indique le mot avec son doigt sur la feuille.]

E-4 : Ah, sim. [Ah, oui.]

Prof : Il n'y a que ça que vous avez vu ?

E-1 : Loblaws, offres spéciales, … Prof, o que é que significa Loblaws ?

Prof : Qui peut dire ce qu'il a dit en français ?

E-2 : Que signifie Loblaws [L'enseignante fait répéter ce qu'E2 a dit à E1]

E-5 : C'est un magasin. [L'étudiant indique là où il a vu ça dans le document.]

E-1 : Magasin ?

E-2 : Sim, é loja.

Prof : C'est bon Celeste ?

E-1 : Oui, prof.

Prof : Ok. D'après vous, qu'est-ce qui se passe dans ce magasin ? Hermenegildo.

E-1 : É possível que esteja a vender esses produtos a um bom preço.

Prof : Tu peux le dire en français ? [L'étudiant ne peut pas.] Oui, Pedro.

E-9 : Euh… Peut-être le magasin vend ces produits moins chers.

E-2 : Non, ces produits sont gratuits.

E-3 : Sim, 5$ de rabais.

E-1 : É um bom preço, 5$? Prof, que signifie rabais ?

Prof : Eduardo, tu peux répondre à la question de ton collègue ?

E-9 : Não sei. [L'enseignante traduit sa réponse et lui dit de répéter « je ne sais pas »]

E-5 : Euh… Rabais signifie « desconto » en portugais. Prof, je pense que le magasin

fait une liquidation.

Prof : Ok.

8.3.1.1. Interprétation et analyse de la première phase

- Une étape d'anticipation doit normalement faciliter la compréhension de celle d'après, c'est-à-dire introduire des lexiques, des structures ou d'autres éléments dont on a besoin par la suite. Au-delà de sa fonction introductive, ce qui fait aussi la richesse de cette étape en classe de langue, c'est le fait d'être une étape essentiellement fondée sur la formulation d'hypothèses, c'est-à-dire exprimer diverses idées de manière spontanée à partir d'un simple contact avec le document. L'idée ici ne pas de dire la vérité ou même de posséder la réponse sur un document qu'on vient à peine de regarder ou de survoler mais plutôt de faire exprimer ses apprenants de les habituer à prendre automatiquement la parole sans passer forcément par un guidage (Questions-réponses.) En créant cette dynamique, on s'éloignerait, peu à peu, de la communication artificielle dont la classe de langue a toujours fait l'objet dans le passé.

S'agissant de ce que nous venons d'observer, précisons qu'en dépit de certaines hésitations dues probablement au manque d'habitude au début de la séance, nous avons pu noter plusieurs aspects positifs qui ont bien fonctionné tant du côté de l'enseignant que celui des étudiants à savoir :

- la prise ou la reprise de la parole chez les étudiants de manière spontanée jusqu'à favoriser une communication interactive transversale (enseignant-étudiants, étudiants-enseignant et étudiants-étudiants) ;
- le fait que l'enseignante ait considéré l'hétérogénéité des étudiants en termes de niveau de langue comme un atout et non comme un handicap ;
- le fait que l'enseignante et les étudiants se soient servis modérément de la Langue Maternelle (LM) comme béquille pour comprendre et faire comprendre le document ;
- le fait que la formulation d'hypothèses de la part des étudiants ait laissé un suspens pour l'étape d'après.

Il convient toutefois de signaler qu'E6 et E10 n'ont pas osé prendre la parole. Soit 20% des étudiants à raison de deux étudiants sur dix. Ce manque souligne encore une fois de plus combien il est important de travailler en atelier ou en petits groupes bien qu'à cette étape, il n'en était pas vraiment question.

8.3.2. Transcription de la deuxième phase

Prof : Nous allons continuer à comprendre ce document. Vous allez vous mettre en groupes de deux comme la fois passée. Reprenez vos groupes de la séance dernière. [L'enseignante remet le questionnaire aux étudiants.] Suivez s'il vous plaît ! Il y a quatre réponses, choisissez la bonne. C'est compris ?

Etudiants : Oui, madame.

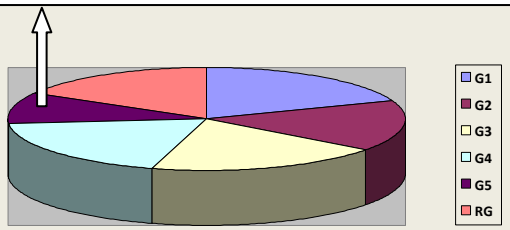
[Pendant les discussions en groupes de deux, certains étudiants interpellent leur enseignante pour des questions éventuelles. Avant la mise en commun, l'enseignante demande aux étudiants d'écrire au tableau les résultats auxquels ils sont parvenus.]

➢ *Résultats des groupes de travail [Corrigé : 1-b ; 2-d ; 3-a ; 4-c ; 5-a ; 6-d ; 7-c]*

Groupes	Résultats des groupes	Nombre d'items réussi	%
G1	1-b ; 2-d ; 3-a ; 4-c ; 5-a ; 6-a ; 7-c	6 sur 7	85,71%
G2	1-b ; 2-a ; 3-a ; 4-c ; 5-a ; 6-a ; 7-c	5 sur 7	71,42%
G3	1-b ; 2-d ; 3-a ; 4-c ; 5-a ; 6-a ; 7-c	6 sur 7	85,71%
G4	1-b ; 2-d ; 3-a ; 4-c ; 5-a ; 6-a ; 7-c	6 sur 7	85,71%
G5	1-b ; 2-b ; 3-b ; 4-a ; 5-d ; 6-d ; 7-c	3 sur 7	42,85%
Résultat global		**26 sur 35**	**74,28%**

➢ *Représentation graphique des résultats*

Nous avons cherché à savoir dans la mise en commun pourquoi le G5 a obtenu un résultat en dessous de 50% et pour les autres groupes, pourquoi ils ont eu des difficultés pour répondre à la question 6 (6-a au lieu de 6-d)



➢ *Echanges relatifs à la mise en commun*

Prof. : Vous avez terminé ? [Les étudiants acceptent en secouant leurs têtes.] Ok, maintenant, tous les rapporteurs des groupes passent au tableau pour écrire les réponses. [Les rapporteurs des groupes passent au tableau en même temps pour y mentionner leurs réponses.]

Prof : Ok, vous êtes tous d'accord qu'il s'agit d'une publicité et non d'un avis de prélèvement, ni d'un reçu de vente ou d'une attestation de livraison ?

Tous : Oui, madame.

Prof. : C'est pour quel magasin ?

G2-1 : C'est pour les magasins d'offres spéciales.

Prof. : Ah, bon. C'est pour le magasin d'offres spéciales ?

G2-2 : Oui, pour … [L'enseignante encourage par des « oui » l'étudiant qui veut soutenir la réponse de son groupe.]

G2-2 : *Pour que* des offres spéciales dans le magasin. [L'enseignante souffle le début de la réponse à l'étudiant : *« parce qu'il y a… »*]

G2-2 : Parce qu'il y a des offres spéciales dans le magasin.

G3-2 : Non, c'est pour les magasins Loblaws, madame.

Prof. : Oui, pourquoi ?

G3-1 : Parce que les gestionnaires des magasins Loblaws offrent spécialement ces produits pour attirer les clients dans leurs magasins.

Prof. : Très bien. C'est compris vous là-bas ? [L'enseignante s'adresse spécialement aux groupes G2 et G5.] Le suivant.

G5-1 : Il y a deux offres spéciales.

G1-1 : Non, il y en a trois.

Prof. : Finalement, il y a deux ou trois offres spéciales ?

G1-2 : Il y a trois offres spéciales. [L'étudiant indique dans le document les deux produits et l'offre de 5$ de rabais et montre là où il est écrit « obtenez jusqu'à 3 offres incroyables !]

Prof. : Vous avez compris ? [L'enseignante s'adresse particulièrement au G5. Ces derniers font signe d'avoir compris la réponse. Elle leur demande de répondre à la question suivante.]

G5-2 : C'est 4-c, la bonne réponse.

Prof. : C'est-à-dire ?

G5-1 : Un contenant de lave-glace Sans Nom, un sac de croustilles Lay's et 5$ de rabais.

Prof. : Combien vaut chaque offre ?

G4-1 : La première offre vaut 2,99$, la seconde aussi et la troisième vaut 5$.

Prof. : Ça va vous là-bas ? [L'enseignante s'adresse spécialement au G5. Tous les deux ensembles : « Oui, madame ».] Alors, que faut-il faire pour bénéficier d'un bon rabais ?

G2-2 : Il faut dépenser 50$ dans les magasins Loblaws.

Prof. : Vous pouvez lire votre réponse, s'il vous plaît !

G5-2 : Il faut dépenser 50$ plus taxes dans les magasins Loblaws.

Prof. : Une de ces deux réponses est vraie. Pouvez-vous justifier vos réponses par rapport au document ?

G2-1 : [L'étudiant demande à l'enseignante s'il peut justifier sa réponse en portugais. Il obtient l'accord de l'enseignante.] « Eu penso que o documento está bem claro aqui. Ele diz : Avec chaque tranche de 50$ d'achat, profitez de l'un ou l'autre des 3 bons-rabais suivant. » [Les trois autres groupes (G1, G3 et G4 confirment la justification du G2).

Prof. : Alors G5, vous pouvez justifier votre réponse ?

G5-1 : Eu penso que a boa resposta é **6-a**. [Je pense que la bonne réponse, c'est **6-a**.]

G5-2 : Eu não estou de acordo professora porque o montante a pagar não pode ser igual antes e depois das taxas. Porque no documento está estcrito aqui « Avant taxes. » [Je ne suis pas d'accord parce que le montant à payer ne peut pas être égal avant et après taxes et il est écrit ici « Avant taxes. »

G1-1 : Non, ce n'est pas vrai. Cela n'a rien à voir avec 50$ de chaque tranche d'achats.

[Un vrai débat est engagé autour de ce sujet. Les opinions divergent tellement que l'enseignante est appelée à trancher.]

Prof. : Suivez s'il vous plaît ! La bonne réponse, c'est **6-d** et non **6-a** car en ce qui concerne la TVA (taxe à la valeur ajoutée), le système canadien, principalement au Québec où a été émis ce document est différent du nôtre. Au Canada, les taxes ne sont pas inclues dans les prix qui s'affichent sur les produits. Vous avez compris ?

Tous : Oui, madame.

Prof. : Qui peut lire la dernière question ?

E6 : Quelle est la validité de ces offres ?

G3-1 : Elles sont valables du jeudi 10 février au 16 février 2011

Prof. : Vous tous d'accord ? Très bien.

8.3.2.1. Interprétation et analyse de la deuxième phase

- Cette étape est intéressante en termes non seulement statistiques, c'est-à-dire du point de vue des résultats de l'exercice (réussites ou échec) mais également par rapport à la richesse des interventions.

A cette étape de la CG, on cherche généralement à identifier dans le texte, de manière simple, des éléments répondant à des questions comme ***quoi, pour quoi, combien, où, …*** sans vraiment chercher à les justifier.

Or, il est arrivé qu'avec la force du débat, très vite, les étudiants ont eu hâte de justifier leur réponse. S'agissant de la question ***quoi,*** les suspens laissé lors de l'étape d'anticipation a été levé. Les étudiants ont donc compris qu'il s'agissait d'une publicité. En voulant justifier leur réponse, les étudiants ont confondu la question ***« pour quoi (but) »*** à la question ***« pourquoi (cause ou conséquence) ».*** Ce qui a conduit à la production des énoncés comme *« **pour que** des offres spéciales dans le magasin »* à la place de *« **parce qu'**il y a des offres spéciales dans le magasin. »*

- Il importe de signaler ici qu'en dépit de cette imperfection, l'objectif de l'étape qui est celui d'inciter les étudiants à communiquer ou à s'exprimer et surtout à évincer la peur de commettre des erreurs a été finalement atteint. Nous avons en effet constaté que la dynamique de groupe s'est peu à peu installée du point de vue des répliques ou de la prise de la parole qui allait de soi-même, c'est-à-dire sans nécessairement que les étudiants soient choisis par l'enseignante pour s'exprimer. Occasionnant ainsi une véritable communication à l'instar de la vie normale ou quotidienne.

- S'agissant de l'origine de l'erreur que nous venons de constater, nous pouvons trouver des éléments de réponse en se basant sur l'étude que nous avons réalisée précédemment concernant les règles de l'interlangue (LA).

Cette erreur peut provenir 1- de la règle numéro 3 : une erreur qui ne provient ni de la langue de scolarisation (le portugais) ni de la langue cible (le français) mais que l'apprenant s'est forgé pour combler non seulement son système incomplet et transitoire mais aussi pour atteindre son objectif qui est celui de communiquer. 2- des règles numéros 2 et 4 : une erreur qui nait de l'influence du portugais ou du français car du point de vue de la prononciation, ***« pour que »*** en français et ***« porque »*** en portugais se prononcent de la même façon bien qu'ils soient différents sémantiquement. ***« Pour que »*** signifie ***« para que »*** en portugais alors que

« porque » en portugais signifie ***« parce que »*** en français.

Pour une meilleure lisibilité, nous nous permettons de rendre notre interprétation plus claire dans le tableau ci-dessous en proposant des exemples :

<table>
<tr><th>Questions</th><th>Réponses en français</th><th>Réponses en portugais</th><th>Prononciation</th><th>Sens</th><th>Exemples</th></tr>
<tr><td rowspan="4">Pour quoi ?
Para quê ?

Pourquoi ?
Porquê ?</td><td rowspan="2">Pour que+subj.
Pour+inf.
(But)</td><td>Porque</td><td>Identique</td><td>Différent</td><td>Aucun. Sinon celui qui est produit par l’étudiant pour des fins communicatives.</td></tr>
<tr><td>Para que
Para+inf.</td><td>Différente</td><td colspan="2">Exemples
- Pourquoi veux-tu créer ta propre entreprise ?
* Pour que je sois patron
* Pour être patron</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Parce que
(Explication : Cause-conséquence)</td><td rowspan="2">Porque</td><td rowspan="2">Différente</td><td rowspan="2">Identique</td><td>Sens</td><td>Exemples</td></tr>
<tr><td>- Pourquoi préfères-tu ce magasin ?
* Parce qu’il y a des offres spéciales.
- Pourquoi ne vas-tu pas acheter de la viande dans le supermarché près de chez toi ?
* Parce qu’ils vendent des produits périmés.</td></tr>
</table>

- Si nous considérons le résultat global de la classe (74,28%), nous pouvons dire sans aucune équivoque que globalement, le document a été bien compris. Toutefois, il s’avère important de nous interroger sur le maigre résultat (42,85%) qu’a obtenu le G5. Nous aimerions aussi savoir pourquoi 4 groupes sur 5, soit 95% ont manqué la sixième question réussie paradoxalement par le G5, groupe jugé moins fort par rapport aux autres groupes à cette étape.

- Quant aux difficultés éprouvées par le G5, nous avons compris par le biais des interventions pendant la mise en commun que le groupe s’est contenté de comprendre les consignes ou les questions de l’exercice en se basant principalement sur la cohérence des items sans forcément les confronter au document (texte).

Une stratégie trompeuse mais qui, pour des raisons des recherches, a retenu notre attention dans ce travail. Nous allons dans les lignes qui vont suivre comparer la logique des items choisis par le G5 avec ceux du corrigé afin de comprendre ce qui a guidé le choix de ce groupe.

- **G5 :** Il s'agit d'une publicité pour les magasins spécialisés en vente des croustilles Lay's et de lave-glace Sans Nom. Il y a deux offres spéciales. Deux bons-rabais avec une tranche de 50$ d'achats. La première vaut 2,99$ et la deuxième vaut 5$. Il faut dépenser 50$ plus taxes dans les magasins Loblaws. Les offres sont valables du jeudi 10 février au mercredi 16 février 2011.

- **Par rapport au corrigé :** Il s'agit d'une publicité pour les magasins Loblaws. Il y a trois incroyables offres spéciales. Un bidon de lave-glace Sans Nom, un sac de croustilles Lay's et 5$ de rabais. La première vaut 2,99$, la deuxième vaut 2,99$ et la dernière vaut 5$. Il faut dépenser 50$ plus taxes dans les magasins Loblaws. Les offres sont valables du jeudi 10 février au mercredi 16 février 2011.

- En comparaison avec le corrigé, nous avons remarqué que la logique prise en compte par le G5 est celle d'avoir considéré le chiffre deux comme étant la clé de la solution : - vente des croustilles Lay's et de lave-glace Sans Nom ; - deux offres spéciales ; - la première et la deuxième ; … alors que selon le corrigé la clé était dans le chiffre trois. Ce groupe d'étudiants a eu des difficultés pour avoir isolé la consigne et les items du support (document) qui est censé donner les véritables informations. Nous avons donc compris que le succès des autres groupes reposait exactement sur cette comparaison.

- S'agissant de la difficulté que la plupart des étudiants ont eue pour répondre à la sixième question, nous avons compris que cela était dû au fait que la réponse soit implicite, c'est-à-dire cachée dans une réalité[238]totalement méconnue par nos étudiants qui est celle de la société québécoise où la TVA (taxe à la valeur ajoutée) n'est jamais inclue dans les prix qui s'affichent sur les produits en vente.

[238] Ce qu'Eliane DAMETTE considère de ***référent*** (se référer à la rubrique « Impact de la linguistique sur l'enseignement/apprentissage du FOS de ce travail » pages 31-32 [rubrique **1.2.**])

8.3.3. Transcription de la troisième phase

Prof : Vous allez continuer avec les mêmes groupes de travail. C'est bon ? Très bien. Toujours par rapport au document, vous allez choisir les bonnes réponses. [L'enseignante distribue le QCM.]

Etudiants : [Ils se mettent à travailler. Ils interpellent leur enseignante pour d'éventuelles questions]

Prof : Alors, vous avez terminé ? [Après à peu près 7 minutes, 4 groupes sur 5 disent avoir terminé. L'autre groupe n'est pas encore prêt. Les étudiants discutent encore entre eux. 2 minutes après, ce dernier groupe est aussi prêt.]

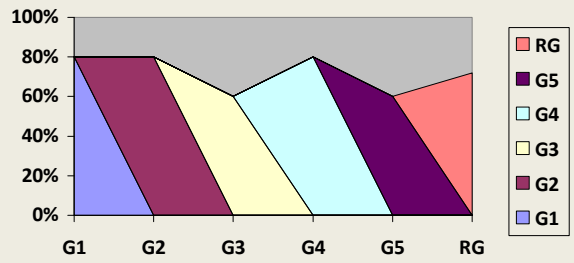
Prof : Ecrivez vos réponses au tableau s'il vous plaît ! [Les rapporteurs passent au tableau.]

➢ *Résultats des groupes de travail [Corrigé : A-III ; B-II ; C-IV ; D-I ; E-II]*

Groupes	Résultats des groupes	Nombre d'items réussi	%
G1	A-III ; B-II ; C-III ; D-I ; E-II	4 sur 5	80%
G2	A-III ; B-II ; C-III ; D-I ; E-II	4 sur 5	80%
G3	A-IV ; B-II ; C-III ; D-I ; E-II	3 sur 5	60%
G4	A-III ; B-II ; C-III ; D-I ; E-II	4 sur 5	80%
G5	A-IV ; B-II ; C-III ; D-I ; E-II	3 sur 5	60%
Résultat global		**18 sur 25**	**72%**

➢ *Représentation graphique des résultats*

Cette fois-ci, aucun groupe n'a obtenu un résultat en dessous de 50%. Ce qui démontre que le document a été compris. Nous allons de ce fait rendre compte d'une part, du succès et d'autre part, des difficultés qu'ont eues tous les groupes pour répondre à la question C (C-III au lieu de C-IV) après la transcription des échanges.



➢ *Echanges relatifs à la mise en commun*

Prof : Que vise la firme Loblaws en faisant cette publicité ?

G3-2 : Elle vise à faire trois offres spéciales et incroyables

G5-1 : Oui, prof. La firme fait trois offres spéciales

G2-2 : Non. L'objectif de la firme n'est pas de faire des offres spéciales seulement

G5-2 : Mais oui.

G2-2 : Non, parce que Loblaws ne produit pas de croustilles Lay's et de lave-glace

Prof : Qu'est-ce qu'elle produit ?

G2-1 : Rien, prof. C'est un supermarché. C'est un lieu de vente

G1-1 : C'est vrai. O objectivo da publicidade não pode ser a venda desses produtos. [L'objectif de la publicité ne peut pas être la vente de ces produits.]

G1-2 : Prof, la bonne réponse, c'est : « Elle vise à attirer un grand nombre de clients vers ses succursales. »

Prof : Ok. L'objectif de la publicité, c'est d'attirer des clients. Ça va ? Deuxième question. Combien doit dépenser un client qui présente les 3 bons-rabais comme l'exige la firme Loblaws ?

G3-1 : Ce client doit dépenser 150$ plus taxes. [Pas de débat parce que la réponse est la même pour tous les groupes.]

Prof : Qui peut lire la troisième question ?

E4 : Combien a-t-il économisé au total pour avoir fait cette dépense ?

E7 : Il a économie 150$ plus taxes. [Réponse commune à tous les groupes.]

Prof : A-t-il réellement économisé 150$ plus taxes ? Êtes-vous sûrs ?

E8 : Oui, professeur.

Prof : Si le client a économisé 150$ plus taxes, cela veut dire qu'il n'a pas payé. C'est bien ça ?

E5 : C'est vrai prof. Il ne peut pas économiser 150$ plus taxes. Cette réponse est fausse.

E10 : Então, tudo está errado ! [Alors, tout est faux !]

E4 : O facto de ter beneficiado de três ofertas, o cliente economizou o valor monetário relativo às três ofertas. [Le fait d'avoir bénéficié de trois offres, le client a économisé le montant relatif à ces offres.]

Prof : Oui, mais combien a-t-il économisé ?

E5 : La bonne réponse, c'est IV. Il a économisé 10,98$.

E9 : Mais c'est écrit 10,98$ sans taxes

E5 : Parce qu'avec les offres, il n'y a pas de taxes à payer

Prof : Très bien. Tout le monde a compris ? [Les étudiants disent oui.] Ok. Qui peut lire la question suivante.

E7 : Laquelle des affirmations suivante est incorrecte ?

G1-1 : [L'étudiant lit l'item incorrect : « Un client peut utiliser les 3 bons-rabais par visite lors d'une même transaction. » Pas de débat parce que la réponse est la même pour tous les groupes.]

Prof : Rétablissez la vérité. Que dit le document ?

E6 : Le document dit que les achats doivent être effectués lors d'une même transaction. Limite d'un bon-rabais par client, par visite.

Prof : Ok. Passons à la dernière question. Que signifie effectuer un achat de 60$ avant taxes ?

G5-2 : Cela signifie payer 60$ plus taxes. [Pas de débat car la réponse est la même pour tout le monde.]

8.3.3.1. Interprétation et analyse de la troisième phase

- Les données statistiques montrent que tout s'est bien passé à cette étape de la compréhension détaillée. Un résultat global de 18 items sur 25, soit 72% de réussite. Plusieurs facteurs peuvent intervenir pour justifier cette réussite. Parmi ces facteurs nous pouvons citer celui de la bonne préparation des étudiants aux étapes antérieures comme celle de l'anticipation et celle de la compréhension globale qui ont pour mission de faciliter la compréhension détaillée.

- A cette étape, il a été question d'amener les étudiants à répondre à des questions dont les réponses n'apparaissaient pas toujours de manière assez claire (le non dit). Pour répondre à certaines questions, ces derniers devaient passer par d'autres opérations comme - la déduction ; - la connaissance des étapes antérieures ; - le calcul, etc. Prenons à titre d'exemples certaines questions de la compréhension détaillée.

- *Quel est l'objectif de la firme Loblaws en faisant cette publicité ?* Pour répondre à cette question, l'étudiant était censé passer par la déduction car la réponse à cette question n'apparaisse nulle part dans le document de manière aussi claire. Toutefois, trois groupes sur cinq ont trouvé la bonne réponse, soit 60% de réussite.

- *Combien doit dépenser un client qui présente les 3 bons-rabais comme l'exige Loblaws ?* Les étudiants devaient passer par la connaissance des étapes

antérieures et par le calcul pour trouver la réponse. Explicitement, le montant n'apparait pas dans le document et pourtant, implicitement, il s'y trouve. Remarquons que tous les groupes ont trouvé la réponse, soit 100% de réussite.

Quant à la question C *(Combien a-t-il économisé au total pour avoir fait cette dépense ?)*, l'énigme n'a pas été trouvée (aucun groupe n'a trouvé la réponse, soit 0% de réussite) alors qu'il s'agissait du même processus.
En dépit de ce résultat, il faut tout de même signaler que s'agissant d'une classe de langue, ceci ne peut en aucun cas être considéré comme négatif car échouer à une question signifie aller à la recherche de la bonne réponse. C'est effectivement là que cela non seulement fait parler en classe de langue mais aussi demande à l'enseignant de mobiliser ses capacités à faire découvrir la réponse.

Pour clore cette analyse de CD, nous nous permettons de reprendre la séquence qui paraît à notre sens une façon réussie de procéder et pourquoi pas un modèle à suivre :

Prof : Qui peut lire la troisième question ?
E4 : Combien a-t-il économisé au total pour avoir fait cette dépense ?
E7 : Il a économie 150$ plus taxes. [Réponse commune à tous les groupes.]
Prof : A-t-il réellement économisé 150$ plus taxes ? Êtes-vous sûrs ?
E8 : Oui, professeur.
Prof : Si le client a économisé 150$ plus taxes, cela veut dire qu'il n'a pas payé. C'est bien ça ?
E5 : C'est vrai prof. Il ne peut pas économiser 150$ plus taxes. Cette réponse est fausse.
E10 : Então, tudo está errado ! [Alors, tout est faux !]
E4 : O facto de ter beneficiado de três ofertas, o cliente economizou o valor monetário relativo às três ofertas. [Le fait d'avoir bénéficié de trois offres, le client a économisé le montant relatif à ces offres.]
Prof : Oui, mais combien a-t-il économisé ?
E5 : La bonne réponse, c'est IV. Il a économisé 10,98$.
E9 : Mais c'est écrit 10,98$ sans taxes
E5 : Parce qu'avec les offres, il n'y a pas de taxes à payer

Prof : Très bien. Tout le monde a compris ? [Les étudiants disent oui.] Ok. Qui peut lire la question suivante.

L'enseignante constate que la réponse n'est pas bonne. Cette dernière pose des questions secondaires pour attirer l'attention des étudiants sans pour autant dire que la réponse est fausse. Certains étudiants se lassent car ils sont sûrs de leur réponse au point de parler en portugais pour mieux se faire comprendre. Le débat continue et l'enseignante insiste jusqu'à faire découvrir la réponse.

[Analyse du fonctionnement de la langue-Repérage et Conceptualisation]

8.3.4. Transcription de la quatrième phase

- L'enseignante fait lire individuellement et à haute voix les phrases du document à petits caractères et ensuite, elle écrit au tableau quelques séquences. Les étudiants répètent ces séquences rythmiques après elle en insistant sur les liaisons. Après les avoir entraînés, elle leur demande de les articuler tout seul à tour de rôle. Voici les séquences qu'elle a fait articuler :

** Obtenez jusqu'à trois offres incroyables !*

** Sur présentation de ce bon-rabais, obtenez un sac de croustilles Lay's.*

** Sur présentation de ce bon-rabais, obtenez un contenant de lave-glace Sans Nom.*

** Sur présentation de ce bon-rabais, obtenez 5$ de rabais sur tout achat de 50$.*

- Après cette phase d'entraînement à la prononciation, elle fait repérer l'impératif par écrit en passant par le discours rapporté. Elle donne des exemples et demande à ses étudiants de continuer d'autres items sans leur dire vraiment de quel mode il s'agit.

- *Que demande ou conseille le magasin Loblaws à ses clients ?*

* Il leur demande de faire leur choix.

R- *Faites* votre choix !

* Il leur demande de profiter de l'un ou l'autre des 3 bons-rabais avec chaque tranche de 50$ d'achats.

R- *Profitez* de l'un ou l'autre des 3 bons-rabais avec chaque tranche de 50$ d'achats.

* Il leur demande d'obtenir gratuitement un sac de croustilles Lay's d'une valeur

monétaire de 2,99$.

R- *Obtenez* gratuitement un sac de croustilles Lay's d'une valeur monétaire de 2,99$.

* [Etc. … La mise en commun a démontré que les étudiants ont bien compris.]

- Pour conceptualiser, l'enseignante souligne au tableau l'infinitif et l'impératif des trois verbes (faire-faites ; profiter-profitez et obtenir-obtenez.) Ensuite, elle demande à ses étudiants de donner le mode de ces verbes et de trouver les personnes qui manquent s'il y en a. Par eux-mêmes, les étudiants sont parvenus à dire qu'il s'agit des modes infinitif et impératif. Quant aux personnes manquantes, voici leurs réponses : « - fais/faites ; profite/profitez ; obtiens/obtenez. » L'enseignante constate qu'il manque une personne. Elle leur demande si toutes les personnes étaient mentionnées. Ils ont répondu : « oui. » L'enseignante réplique : « êtes-vous sûrs ? » Avec doute, un étudiant lève son doigt et dit : « je ne me rappelle plus mais c'est comme s'il manque une personne. Je crois que l'impératif a trois personnes. » Un autre étudiant rétorque en affirmant avec certitude que l'impératif n'a que deux personnes... L'enseignante tranche et dit qu'effectivement, il manque une personne. C'est la première personne du pluriel (faisons, profitons et obtenons.)

8.3.4.1. Interprétation et analyse de la quatrième phase

- La pratique qui consiste à présenter et à faire produire les mots dans un contexte constituant un groupe rythmique est d'extrême importance car *« l'exposition contextualisée favorise la mémorisation du genre du mot, essentiel en français. »*[239]

Compte tenu du fait que toute langue possède une musicalité qui lui est propre, cette pratique aiderait non seulement à mémoriser le genre de mot comme le constate Bertrand LAURET mais aussi à intérioriser plusieurs facteurs inhérents comme la prosodie, c'est-à-dire tout ce qui a trait avec la mélodie et le rythme du point de vue de l'intonation et des liaisons tant facultatives qu'obligatoires.

- Emmener ses étudiants à conceptualiser constitue une étape cruciale d'une séquence didactique. Nous ne sommes pourtant pas d'avis que cette pratique soit efficace dans tous les contextes. Néanmoins, pour ce qui est de la séquence que nous venons d'observer, nous pouvons affirmer qu'elle a été efficace. Plusieurs raisons peuvent être à la base de cette efficacité parmi lesquelles nous pouvons noter :

- *celle du voisinage de la langue de scolarisation et la langue cible ;*

[239] LAURET B., 2007, Op. cit., p. 43),

- *celle de l'hétérogénéité du publique*
- *etc.*

- Le portugais et le français étant toutes deux des langues romanes, partagent plusieurs éléments communs tant morphologiques que syntaxiques qui sont sans doute des éléments conduisant dans la plupart des cas au succès en dépit parfois de quelques blocages. Prenons à titre d'exemples la séquence que nous venons d'observer : – L'emploi explicite du métalangage grammatical comme l'*impératif* et l'*identification de ses formes* n'a posé aucun problème majeur sinon celui lié à la différence entre ces deux langues sur la question de l'impératif (l'absence de la première personne du pluriel en portugais.) – Situation débloquée bien évidemment par *l'hétérogénéité du public*.

[Expression-Systématisation et Production]

8.3.5. Transcription de la cinquième phase

- L'enseignante fait réutiliser les structures apprises pendant les phases antérieures en transformant certains éléments des structures comme les produits, les valeurs monétaires, etc. De façon pêle-mêle, elle met au tableau une liste de produits, de valeurs monétaires pour les aider à formuler leurs énoncés. Elle formule le premier énoncé comme exemple à suivre et demande à ses étudiants de continuer l'exercice en groupe de deux.

- *Obtenir gratuitement / carte fidélité / paire de chaussure allant jusqu'à une valeur monétaire de 20$.*

* Sur présentation de cette carte fidélité, obtenez gratuitement une paire de chaussure allant jusqu'à une valeur monétaire de 20$.

- *Bénéficier d'une réduction de 5% / carte de membre / tout achat de 100%.*

* Sur présentation de cette carte de membre, bénéficiez d'une réduction de 5% sur tout achat de 100$.

- *Economiser 4$ / deux reçus de vente du mois en cours / chaque tranche de 60$ d'achats en magasin.*

* Sur présentation de deux reçus de vente du mois en cours, économisez 4$ sur chaque tranche de 60$ d'achats en magasin.

- *Faire des économies allant jusqu'à 10% / chaque tranche de 200$ d'achats*

dans toutes nos succursales / carte Air miles.

* Sur présentation de cette carte Air miles, faites des économies allant jusqu'à 10% sur chaque tranche de 200$ d'achats dans toutes nos succursales.

- Pendant la mise en commun, nous avons remarqué que les étudiants avaient bien compris car leurs énoncés étaient presqu'irréprochables.

- Après cette mise en commun, le temps s'est écoulé et l'enseignante décide de leur donner comme devoir à domicile, l'activité prévue pour la phase de production. Elle leur demande de concevoir une publicité pour un supermarché angolais ou africain en s'inspirant du modèle vu.

8.3.5.1. Interprétation et analyse de la cinquième phase

- L'expression-systématisation en tant qu'avant-dernière phase permet de cimenter les acquis des phases précédentes. Une phase où les étudiants doivent faire preuve d'avoir acquis une certaine compétence. Ces derniers sont appelés non seulement à réutiliser les structures apprises du point de vue de la thématique mais aussi à les transposer, c'est-à-dire à être capables d'intégrer de nouveaux éléments soit dans les mêmes structures voire, différentes.

- En dépit du manque de temps devenu systématique dans le cadre de cette recherche, signalons que l'objectif de la phase de l'expression-production est de mettre les étudiants dans la réalisation ou dans l'accomplissement d'une véritable tâche relative à la vie tant sociale que professionnelle. Une phase où ils sont invités non seulement à contextualiser mais aussi et surtout à inventer ou à créer quelque chose de réel ou d'une utilité sociale. Le cas échéant, c'est la conception d'une publicité pour un supermarché angolais ou africain.

8.4. Conduite de l'unité n° 03 : Publicité et marketing (02). Calcul des taux d'intérêt

La prise de vue de cette unité didactique intitulée *publicité et marketing (doc. 02, calcul des taux d'intérêt)* que nous allons transcrire et analyser a été réalisée le mardi 22 mars 2011. Dorénavant, pour des raisons d'espace, nous n'allons transcrire et analyser que les verbatim des séquences qui ont le plus marqué notre travail de recherche.

8.4.1. Transcription de la première phase

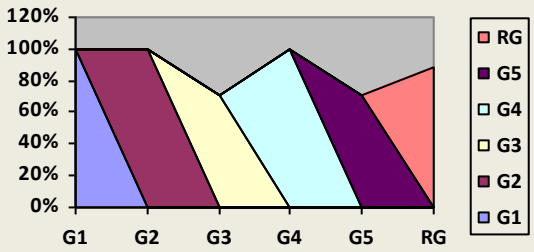
Prof : Comme d'habitude, mettez-vous en groupes de deux. [L'enseignante remet le questionnaire aux étudiants.] Observez le document et associez les énoncés de la colonne A à ceux de la colonne B. Avez-vous compris ?

Etudiants : Oui, madame.

➢ *Résultats des groupes de travail [Corrigé : A-5 ; B-7 ; C-3 ; D-6 ; E-4 ; F-1 ; G-2]*

Groupes	Résultats des groupes	Nombre d'items réussi	%
G1	A-5 ; B-7 ; C-3 ; D-6 ; E-4 ; F-1 ; G-2	7 sur 7	100%
G2	A-5 ; B-7 ; C-3 ; D-6 ; E-4 ; F-1 ; G-2	7 sur 7	100%
G3	A-5 ; B-7 ; C-1 ; D-6 ; E-4 ; F-3 ; G-2	5 sur 7	71%
G4	A-5 ; B-7 ; C-3 ; D-6 ; E-4 ; F-1 ; G-2	7 sur 7	100%
G5	A-5 ; B-7 ; C-1 ; D-6 ; E-4 ; F-3 ; G-2	5 sur 7	71%
Résultat global		**31 sur 35**	**88,57%**

➢ *Représentation graphique des résultats*



➢ *Echanges relatifs à la mise en commun*

Prof. : [L'enseignante fait passer les rapporteurs des groupes au tableau en même temps pour y mentionner leurs réponses.]

Prof : Vous êtes donc tous d'accord - que la carte de crédit MasterCard MBNA bénéficie d'une sécurité et d'une protection évoluées contre les transactions frauduleuses ; - que ce document n'est pas une facture mais il s'agit d'une publicité ; - que ce document est une publicité pour une carte de crédit MasterCard MBNA ; - qu'en obtenant cette carte, le client profite d'une offre sensationnelle de 1,99% de taux d'intérêt annuel promotionnel mais pour bénéficier de cette offre, celui-ci doit poster le formulaire de demande en y apposant l'autocollant ou visiter www.creditrsvp.com en utilisant le code prioritaire CMUE ou appeler au 1.877.428.6060 en respectant l'horaire indiqué.

Tous : Oui, madame.

Prof. : Qu'en est-il alors de C et F ?

G3-1 : La bonne réponse pour nous, c'est C-1.

Prof. : Pourquoi ?

G3-1 : Parce que le client qui obtient la carte de crédit MasterCard MBNA bénéficie de gros avantages ***durant*** dix mois sur les transferts de solde, des chèques d'accès et de dépôts.

G4-2 : O colega acabou de dizer exatamente aquilo que está dito na ligação F-1. [Le collègue vient de dire exactement ce qui est dit dans la liaison F-1]

G1-1 : C'est vrai. Le client profite de cette offre pendant dix mois…

G5-2 : O que é que significa *car* madame ? [Que signifie *car* madame ?]

Prof. : Oui, qui peut répondre à sa question ? Que signifie *car* ?

G2-2 : Serve-se para explicar como *porque*. [On se sert de *car* pour expliquer comme *parce que*.]

G3-2 : Ah, ok !

8.4.1.1. Interprétation et analyse de la première phase

- S'il faut se référer aux résultats, nous pouvons confirmer que globalement le document a été bien compris car comme l'indique le résultat global, sur un total de 35 items, 31 ont été réussis, soit 89% de réussite. Nous avons compris par le biais des échanges que le peu d'incompréhension qu'il y a eue se doit au fait que certains étudiants aient eu des difficultés à comprendre la conjonction de coordination ***car*** et la préposition ***pendant***. Ces difficultés sont certainement dues à l'éloignement graphique, voire l'abandon de ces deux formes lexicales par rapport à leurs équivalences en portugais. A la place de ***car***, le portugais n'a maintenu de son origine latine que le mot ***parce que*** (porque) et à la place de ***pendant***, le mot ***durant*** (durante).

[Accès au sens-Compréhension Détaillée (CD) du document]

8.4.2. Transcription de la deuxième phase

Prof : [L'enseignante distribue le QCM et lit la consigne : « par rapport au document, répondez aux questions en choisissant la bonne réponse. [Les étudiants ont du mal avec certains items et ne cessent d'interpeler leur enseignante. Cela a tellement duré que l'enseignante s'est vue obligée d'inviter tous les groupes à la mise en commun.]

Prof : Vous avez terminé ?

G1-1 : Pas encore Madame.

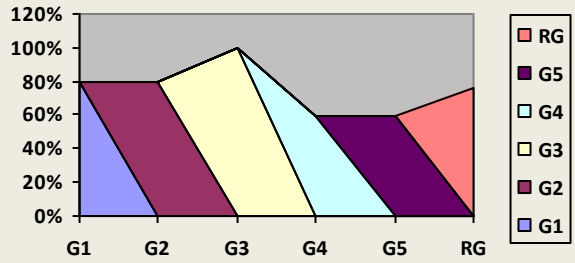
G2-2 : Il nous reste seulement une question.

Prof : Oui, mais on va voir cela ensemble. Que les rapporteurs passent au tableau.

➢ *Résultats des groupes de travail [Corrigé : 1-III ; 2-II ; 3-III ; 4-I ; 5-IV]*

Groupes	Résultats des groupes	Nombre d'items réussi	%
G1	1-III ; 2-II ; 3-III ; 4-I ; 5-?	4 sur 5	80%
G2	1-III ; 2-II ; 3-III ; 4-I ; 5-?	4 sur 5	80%
G3	1-III ; 2-II ; 3-III ; 4-I ; 5-IV	5 sur 5	100%
G4	1-IV ; 2-II ; 3-III ; 4-I ; 5-?	3 sur 5	60%
G5	1-IV ; 2-II ; 3-III ; 4-I ; 5-?	3 sur 5	60%
Résultat global		**19 sur 25**	**76%**

➢ *Représentation graphique des résultats*



➢ *Echanges relatifs à la mise en commun*

Prof : Pour G1, G2 et G3, la phrase : « vous prenez des décisions intelligentes tous les jours, et en voici votre chance d'en prendre une autre » signifie : « les décisions que prennent les clients tous les jours sont aussi intelligentes que celle proposée par la firme » tandis que pour G4 et G5, cela signifie : « les décisions que prennent les clients tous les jours sont plus ou moins intelligentes que celle proposée par la firme ». Pouvez-vous justifier vos réponses ?

G2-2 : Para nós, a frase correta é a que tem « também » porque ela estabelece uma comparação de igualidade. Reconhecendo que os clientes têm tomado decisões inteligentes e a Firma aumenta uma outra com valor igual (também inteligente). [Pour nous la phrase correcte est celle dans laquelle il y a « aussi » parce qu'elle établit une comparaison d'égalité. La Firme reconnait que les clients prennent des décisions intelligentes et ajoute une autre qui est aussi intelligente.]

Prof : Oui. Et vous autres, pourquoi avez-vous choisi celle qui a plus ou moins ?

G5-2 : Madame, que signifie « plus ou moins » ?

G2-1 : « Mais ou menos »

G4-2 : Então III) é a boa resposta. [Alors III, c'est la bonne réponse]

Prof : Ok. Pour la deuxième question, vous avez trouvé la même réponse. Comment avez-vous fait pour trouver cette réponse ?

G4-1 : [L'étudiant passe au tableau pour faire l'opération.] Nous avons multiplié 1000$ par 28,9 et avons divisé sur 100. Cela a donné 289$. Ensuite, nous avons fait la différence entre 289$ et 238$. La différence est de ***51$***

G1-1 : [L'étudiant passe au tableau et explique.] Nous avons fait la même chose pour la question 3. (2500$ fois 28,9 sur 100. Nous avons obtenu 722,5$. 722,5$ moins 594$ = ***128,5$***

G2-2 : 5000$ X 28,9 sur 100 = 1445$. Cette somme moins 1188$ = ***257$***

Prof : Très bien. Vous avez eu du mal à faire la cinquième question à l'exception du G3 et pourtant vous avez, tous, bien trouvé les différences. Alors G3, comment vous avez trouvé de combien de pourcentage ont été réduits les intérêts ?

G3-2 : Nós seguimos a recomendação que diz que devemos multiplicar a diferença por 28,9 sobre 289. [Nous avons suivi la consigne qui nous demande de multiplier la différence par 28,9 sur 289.] Matemáticamente, isso quer dizer [voici le raisonnement mathématique] :

51$, 128,5$ e 257$ ⟶ ? se 289$ correspondem a 28,9% [51$, 128,5$ et 257$ ⟶ ? si 289$ correspondent à 28,9%.

1) 51 vezes 28,9 sobre 289 = ***5,1%***
2) 128,5 vezes 28,9 sobre 289 = ***12,85%***
3) 257 vezes 28,9 sobre 289 = ***25,7%***

Prof : Très bien. Tout le monde a compris ?

8.4.2.1. Interprétation et analyse de la deuxième phase

Le résultat global indique que le document a été bien compris en dépit de difficultés ressenties par la plupart des étudiants surtout sur la dernière question. 19 items sur 25, soit 76% de réussite est la balance du résultat global.

Au-delà des difficultés rencontrées par les étudiants, il convient de reconnaitre qu'en tant qu'enseignant-chercheur, ce document a posé énormément de difficultés du point de vue de son exploitation pédagogique. Ces difficultés étaient dues non seulement au manque de connaissances approfondies du domaine d'économie mais aussi au manque de documents annexes contenant des paramètres susceptibles de nous aider à le comprendre. L'exemple le plus palpable ici est celui du calcul des taux d'intérêt dont les résultats selon les données du document diffèrent des résultats d'un calcul normal de taux d'intérêt. Cette difficulté nous a conduit à contacter des spécialistes du domaine avant toute exploitation pédagogique. Ce contact n'ayant vraiment pas

aidé à trouver les taux d'intérêt tels que mentionnés dans la grille, nous avons alors été contraint de faire la part des choses : - *miser sur la différence entre l'objectif d'un cours de langue et celui du domaine,* c'est-à-dire ne pas chercher à entrer dans les détails mais plutôt, chercher à faire comprendre des éléments faciles à repérer afin de profiter de la richesse linguistique du document et de ses implicites. Le cas échéant, cette phase a permis par le biais des items de revisiter plusieurs aspects avec les étudiants parmi lesquels :

1- ***Le comparatif de supériorité, d'infériorité et d'égalité*** *(Français Langue Professionnelle en contexte discursif Simple [FLPS])*

- Les décisions que prennent les clients tous les jours sont *plus intelligentes que* celle proposée par la firme. - Les décisions que prennent les clients tous les jours sont *moins intelligentes que* celle proposée par la firme. - Les décisions que prennent les clients tous les jours *sont aussi intelligentes que* celle proposée par la firme.

2- ***Le calcul d'intérêts et de leur différence par rapport au document*** *(lecture par extension du Français Langue Professionnelle en contexte discursif Complexe [FLPC – le langage économique]) :*

*1000$ fois 28,9 sur 100 = 289$; 289$ moins 238$ = ***51$***
*2500$ fois 28,9 sur 100 = 722,5$; 722,5$ moins 594$ = ***128,5$***
*5000$ fois 28,9 sur 100 = 1445$; 1445$ moins 1188$ = ***257$***

- *Vingt-hui virgule neuf pourcent du solde moyen de mil dollars est égal à deux-cent quatre vingt-neuf dollars à raison de mil multiplier par vingt-hui virgule neuf diviser par cent. La différence entre deux-cent quatre vingt-neuf dollars et deux-cent trente-hui dollars est de cinquante et un dollars ;*
- *etc.*

3- ***Le calcul de pourcentages moyennant la règle de trois*** *(lecture par extension du Français Langue Professionnelle en contexte discursif Complexe [FLPC – le langage et les signes mathématiques) :*

* 51$ = ? si 289$ correspondent à 28,9% → 51 fois 28,9 sur 289 = 5,1%

* 128,5$ = ? si 289$ correspondent à 28,9% →128,5 fois 28,9 sur 289 = 12,85%

* 257$ = ? si 289$ correspondent à 28,9% →257 fois 28,9 sur 289 = 25,7%

- *Combien de pourcentage valent cinquante et un dollars si deux-cent quatre vingt-neuf dollars correspondent à vingt-hui virgule neuf pourcent ? - Si deux-cent quatre vingt-neuf dollars correspondent à vingt-hui virgule neuf pourcent, le pourcentage de cinquante et un dollars correspond à cinq virgule un pourcent car cinquante et un multiplier par vingt-hui virgule neuf diviser par deux-cent quatre vingt-neuf est égal à cinq virgule un pourcent ;*
- *etc.*

[Analyse du fonctionnement de la langue-Repérage et Conceptualisation]

8.4.3. Transcription de la troisième phase

- L'enseignante fait repérer à ses étudiants les verbes conjugués ainsi que les pronoms personnels sujets qui les accompagnent et leur demande de les inscrire au tableau. Nous reprenons, ci-dessous, les verbes repérés :

* Vous prenez des décisions intelligentes…
* Vous faites partie des clients…
* Vous pourriez économiser sur plusieurs transactions…
* Cette carte vous permet d'économiser…
* Vous transférez à votre compte…
* Vous pouvez profiter de ce taux spécial…
* Cet avantage pourrait vous faire économiser…
* Commencez le nouvel an du bon pied et faites une demande en ligne…
* C'est le moment idéal. Vous envisagez l'achat…
* Vous pouvez le faire grâce à un TIA…
* Si vous le voulez, nous pouvons même transférer de l'argent…
* Voyez combien vous pourriez potentiellement économiser en 10 mois.
* Visitez www.creditrsvp.com, appelez au 1.877.428.6060 ou remplissez et retournez le formulaire…
* Nous avons bien hâte de vous accueillir…
* Demandez votre carte…et commencez à profiter du TIA… Vous pourrez faire un

transfert…

- Elle leur demande ensuite de compléter les personnes manquantes et en guise de conceptualisation, elle leur propose la grille ci-dessous dans laquelle figurent déjà les personnes, le temps et le mode auxquels appartiennent les verbes repérés.

La conjugaison en contexte : personnes, temps et mode	**Indicatif présent**	***Prendre***	***Faire***
		Je Tu Il (elle) Nous Vous **prenez des décisions…** Ils (elles)	Je Tu Il (elle) Nous Vous **faites partie des clients…** Ils (elles)
		Permettre	***Transférer***
		Je Tu Il (elle) **permet…** Nous Vous Ils (elles)	Je Tu Il (elle) Nous Vous **transférez à votre compte…** Ils (elles)
		Pouvoir	***Vouloir***
		Je Tu Il (elle) Nous Vous **pouvez profiter de ce taux…** Ils (elles)	(Si) Je (Si) Tu (Si) Il (elle) (Si) Nous (Si) Vous **voulez…** (Si) Ils (elles)
		Envisager	***Être (le présentatif) [Unipersonnel]***
		Je Tu Il (elle) Nous Vous **envisagez l'achat…** Ils (elles)	- **C'est** ; Ce sont
		Avoir	-
		J' Tu Il (elle) Nous **avons bien hâte de…** Vous Ils (elles)	-
	Indicatif futur simple	***Pouvoir***	-
		Je Tu Il (elle) Nous Vous **pourrez faire un transfert…** Ils (elles)	-
	Conditionnel présent	***Pouvoir***	-
		Je Tu Il (elle) Nous Vous **pourriez économiser…** Ils (elles)	-

s	**Impératif**	***Commencer***	***Faire***
		- **Commencez le nouvel an…**	- **Faites …**
		Voir	***Appeler***
		- **Voyez…**	- **Appelez…**
		Remplir	***Retourner***
		- **Remplissez…**	- **Retournez…**

Résultats des groups de travail

<table>
<tr><td rowspan="11">Indicatif présent</td><td>Prendre</td><td>Faire</td></tr>
<tr><td>Je prene / prende / prend / prends
Tu prene / prende / prend / prends
Il (elle) prene / prende / prend
Nous prendons / prenons
Vous prenez des décisions…
Ils (elles) prenent / prendent / prennent</td><td>Je fait / faite / fais
Tu fait / faite / fais
Il (elle) faite / fait
Nous faitons / faisons
Vous faites partie des clients…
Ils (elles) faitent / font</td></tr>
<tr><td>Permettre</td><td>Transférer</td></tr>
<tr><td>Je permes / permet / permets
Tu permes / permet / permets
Il (elle) permet…
Nous permons / permetons / permettons
Vous permez / permetez / permettez
Ils (elles) perment/permetent/permettent</td><td>Je transfére / transfère
Tu transféres / transfères
Il (elle) transfére / transfère
Nous transférons
Vous transférez à votre compte…
Ils (elles) transférent / transfèrent</td></tr>
<tr><td>Pouvoir</td><td>Vouloir</td></tr>
<tr><td>Je pouve / peux
Tu pouves / peux
Il (elle) pouve / peut
Nous pouvons
Vous pouvez profiter de ce taux…
Ils (elles) pouvent / peuvent</td><td>(Si) Je voule / veux
(Si) Tu voules / veux
(Si) Il (elle) voule / veut
(Si) Nous voule / voulons
(Si) Vous voulez…
(Si) Ils (elles) voulent / veulent</td></tr>
<tr><td>Envisager</td><td>-</td></tr>
<tr><td>J’envisage
Tu envisages
Il (elle) envisage
Nous envisagons / envisageons
Vous envisagez l’achat…
Ils (elles) envisagent</td><td>-</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Indicatif-futur simple</td><td colspan="2">Pouvoir</td></tr>
<tr><td colspan="2">Je pourre / pouvoirai / pourrai
Tu pourres / pouvoiras / pourras
Il (elle) pourre / pouvoira / pourra
Nous pouvoirons / pourrons
Vous pourrez faire un transfert de solde, un chèque d’accès ou un dépôt…
Ils (elles) pouvoiront / pourront</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Conditionnel présent</td><td colspan="2">Pouvoir</td></tr>
<tr><td colspan="2">Je pourrie / pouvoiriai / pourrais
Tu pourries / pouvoirias / pourrais
Il (elle) pourrie / pouvoiria / pourrait
Nous pouvoirions / pourrions
Vous pourriez potentiellement économiser en 10 mois
Ils (elles) pouvoiriont / pourraient</td></tr>
<tr><td rowspan="7">Impératif</td><td>Commencer</td><td>Faire</td></tr>
<tr><td>- Commence
- Commencons / commençons
- Commencez le nouvel an…</td><td>- Fais
- Faisons
- Faites …</td></tr>
<tr><td>Voir</td><td>Appeler</td></tr>
<tr><td>- Voye / vois
- Voyons
- Voyez…</td><td>- Appele / appelle
- Appelons
- Appelez…</td></tr>
<tr><td>Remplir</td><td>Retourner</td></tr>
<tr><td>- Remplisse / remplis
- Remplissons
- Remplissez…</td><td>- Retourne
- Retournons
- Retournez…</td></tr>
</table>

8.4.3.1. Interprétation et analyse de la troisième phase

Considérant les résultats des groupes de travail, nous pouvons affirmer que le repérage des verbes conjugués et de leurs pronoms personnels sujets tel que demandé par l'enseignante s'est très bien passé car la majorité des verbes conjugués ont été trouvés par les étudiants. Quant à l'activité qui consiste à trouver d'autres personnes en partant du contexte ou des verbes conjugués, deux aspects retiennent notre attention : - celui de l'adéquation ou pas de cette dernière activité par rapport à l'étape et ensuite - celui de l'image que se sont créée les étudiants autour des verbes qu'ils ont identifiés dans le document.

Les éléments recueillis au cours de cette activité laissent entendre que la consigne qui consiste à demander aux étudiants de trouver d'autres personnes dans des contextes morphologiquement variés (personnes, temps, modes et groupe de verbes) comme l'indique la grille n'est pas en inadéquation avec l'étape de *l'analyse et fonctionnement de la langue-repérage et conceptualisation* malgré certaines difficultés relatives à la complexité de l'exercice. Il convient même de signaler que les productions émises par les étudiants lors de la mise en commun ont démontré que l'effort fourni par ces derniers a abouti à des avancées considérables. Parmi ces avancées, nous pouvons signaler celle qui a permis aux étudiants de comprendre et de découvrir les méandres que peut prendre la conjugaison dans un cadre précis qui est celui du français à visée professionnelle. Nous allons, dans le cadre de notre recherche, nous intéressé dans les paragraphes qui suivent à l'analyse de productions des étudiants afin de comprendre ce qui a guidé leur imagination et leur réflexion.

Tout apprentissage en contexte est complexe par essence et celui de la conjugaison dont il est question dans cette rubrique n'a pas échappé à la règle. En dépit de cette complexité, nous avons noté que cet apprentissage a permis de développer la découverte, l'imagination et la créativité chez les apprenants. Or, nous savons que la mise en pratique de ces trois actions (découvrir, imaginer et créer) dans un apprentissage quel qu'il soit constitue un élément essentiel car cela présuppose que la peur de l'erreur a été éradiquée. S'agissant de productions émanant de cette activité, nous allons, dans les lignes qui vont suivre, faire une analyse globale des aspects que nous avons constatés.

- ***Indicatif présent :*** la plupart des verbes qui ont été identifiés sont du troisième groupe. Les verbes qui appartiennent à ce groupe étant des verbes irréguliers du point de vue de leurs radicaux et de leurs terminaisons, nous pouvons constater combien le test a été grand du côté des étudiants sachant que chaque verbe dans ce groupe possède une marque qui lui est propre. En dépit de la régularité des verbes du premier et du deuxième groupe qui disposent d'un prototype, signalons que certains verbes de ces deux groupes ont aussi posé quelques problèmes à cause de certaines nuances qui demandent une attention particulière. C'est le cas, par exemple, des verbes *transférer* et *envisager* dont les nuances sont passées inaperçues chez les étudiants dans cette rubrique. Les aspects que nous venons de mentionner et illustrer dans la grille ci-haut ont été en grande majorité les difficultés que les étudiants ont rencontrées lors de cet exercice. Pour mieux comprendre les difficultés des apprenants, nous nous permettons d'interpréter, dans les lignes qui vont suivre, les erreurs commises par les étudiants. Nous sommes d'avis qu'un traitement efficace des erreurs n'est possible que si l'on identifie leurs origines, c'est-à-dire ce pourquoi elles ont été commises. En observant ces erreurs[240] dans la grille, nous avons compris que les origines de ces erreurs sont diverses. Plusieurs sont celles qui proviennent :

    1. Des difficultés intrinsèques de la langue cible elle-même. A titre d'exemple : *« je **prene** / **prende** / **prend** à la place de je **prends** », « Nous **prendons** à la place de nous **prenons** », « Ils **prenent** / **prendent** à la place de ils **prennent** »*. Par contre, les étudiants qui ont considéré ***pren-*** comme radical en suivant vous ***prenez*** du contexte, ont tous réussi la première personne du pluriel (nous ***prenons***). Ces erreurs et parmi tant d'autres proviennent du changement qui s'opère entre l'infinitif ***[prendre]*** et ses trois formes de radicaux lors de sa conjugaison ***[prend- ; pren- et prenn-].***

[240] Les mots soulignés dans la grille sont des erreurs commises par les étudiants lors de l'exercice. Ces erreurs ont été prélevées pendant la mise en commun, c'est-à-dire après le travail en atelier ou en groupe.

2. Des difficultés ayant trait à la surgénéralisation[241]. Par définition, la surgénéralisation est l'effet qui consiste à appliquer une règle à une nouvelle situation où la règle n'est pas applicable. C'est le fait par exemple que certains étudiants aient appliqué les terminaisons du présent de l'indicatif des verbes du premier groupe au verbe ***prendre*** en faisant disparaître le ***r***. Cette confusion a conduit à des formulations erronées comme : je prend***e***, tu prend***es***, il (elle) prend***e***, nous prend***ons***, vous [***contexte***], ils (elles) prend***ent***. A cette remarque, il faut ajouter celle de manque d'attention à la personne qui existe déjà dans le contexte (la 2ème personne du pluriel).

3. Des difficultés liées au manque de connaissance et qui amènent ces derniers à se créer eux-mêmes l'image de ce que doit être la langue qu'ils sont en train d'apprendre. Les exemples que nous venons de donner précédemment (1 et 2) peuvent être pris en compte dans ce dernier point car on ne sait vraiment pas de manière exacte ce qui a guidé les reformulations des étudiants.

- ***Indicatif-futur simple et le conditionnel présent :*** le verbe pouvoir est le seul verbe qui est conjugué au futur simple et au conditionnel présent dans le document. Les considérations morphologiques que nous venons de faire antérieurement sont extensives à toutes les rubriques. Sur ce, nous sommes, cette fois-ci, intéressé à l'emploi de ces deux modes du point de vue de leur valeur sémantique et pour mieux les comprendre, il convient de les analyser dans leur contexte.

  *« Vous **pourrez** faire un transfert de solde, un chèque d'accès ou un dépôt correspondant au crédit dont vous disposez ». « Voyez combien vous **pourriez** potentiellement économiser en 10 mois ».*

  Du point de vue de leur intention de communication, le message que véhiculent ces deux énoncés en passant par le verbe pouvoir est pratiquement le même : -

[241] TAYLOR, cité par Paul BOGAARDS, 1991, « Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères », coll. LAL, Crédif – Hatier, Paris, pp. 89-98

persuader le client à marquer le premier pas s'il veut bénéficier des avantages inhérents dans un bref délai. Malgré leur différence morphologique, la permutation entre ces deux formes verbales ne poserait aucun changement radical du point de vue de leur intention de communication, c'est-à-dire du message qu'elles véhiculent.

- ***Impératif :*** ce mode ayant déjà fait l'objet d'une étude précédemment, il n'a pas causé assez de difficultés aux étudiants sinon certaines nuances liées aux spécificités de ces mêmes verbes comme ***commencer, appeler, voir et remplir***.

En guise de conclusion, il convient de se dire que l'apprentissage en contexte tel que nous venons de le voir s'avère important. Les avantages pour cette manière de procéder sont nombreux. Parmi ces avantages, nous pouvons signaler ceux qui consistent à :

- faire apprendre des notions linguistiques aux étudiants de manière implicite et explicite en responsabilisant les étudiants eux-mêmes ;
- faire apprendre des notions linguistiques en passant par la découverte, l'imagination et la créativité ;
- ne pas stigmatiser l'erreur, c'est-à-dire considérer celle-ci comme un élément faisant partie du processus d'enseignement/apprentissage ;
- etc.

[Expression-Systématisation et Production]

8.4.4. Transcription de la quatrième phase

L'enseignante demande aux étudiants de transformer les énoncés ci-dessous en discours indirect en répondant à la question ***« que dit le banquier au client ? »***

1- « vous prenez des décisions intelligentes tous les jours, et voici votre chance d'en prendre une autre. »

2- « vous faites partie des clients présélectionnés pour recevoir notre offre sensationnelle. »

3- « cette carte vous permet d'économiser grâce à un TIA promotionnel de 1,99 % sur tous les soldes que vous transférez à votre compte de carte de crédit

MasterCard or MBNA (y compris sur les chèques d'accès et les dépôts), et vous pouvez profiter de ce taux spécial au moins jusqu'en novembre 2012. A lui seul, cet avantage pourrait vous faire économiser des centaines de dollars. »

4- « commencez le nouvel an du bon pied et faites une demande en ligne pour cette offre sensationnelle. »

5- « les économies indiquées dans la grille s'appliquent aux transferts de soldes, chèques d'accès et dépôts et constituent un exemple des économies que vous pourriez réaliser en seulement 10 mois si vous utilisez votre carte de crédit MasterCard or MBNA. »

* Du point de vue de résultats obtenus, cet exercice de transformation n'a posé aucun problème. Les réponses attendues ont été trouvées facilement par les étudiants. Nous rapportons dans les lignes suivantes les énoncés qu'ils ont produits :

1- Le banquier lui dit qu'il prend des décisions intelligentes tous les jours, et voici sa chance d'en prendre une autre.

2- Le banquier lui dit qu'il fait partie des clients présélectionnés pour recevoir l'offre sensationnelle.

3- Le banquier lui dit que la carte lui permet d'économiser grâce à un TIA promotionnel de 1,99 % sur tous les soldes qu'il transfère à son compte de carte de crédit MasterCard or MBNA (y compris sur les chèques d'accès et les dépôts), et il peut profiter de ce taux spécial au moins jusqu'en novembre 2012. A lui seul, cet avantage pourrait lui faire économiser des centaines de dollars.

4- Le banquier lui dit de commencer le nouvel an du bon pied et de faire une demande en ligne pour cette offre sensationnelle.

5- Le banquier lui dit que les économies indiquées dans la grille s'appliquent aux transferts de soldes, chèques d'accès et dépôts et constituent un exemple des économies qu'il pourrait réaliser en seulement 10 mois s'il utilise sa carte de crédit MasterCard or MBNA.

8.4.4.1. Interprétation et analyse de la quatrième phase

Par rapport à l'objectif de l'étape, la facilité dont il a été question répond exactement à ce que l'on attend d'une étape de systématisation qui est celui de réutiliser aisément les notions acquises lors des étapes précédentes. Nous pouvons noter par cette aisance que ces notions ont finalement été bien assimilées malgré les difficultés dont il a été question dans les étapes

antérieures plus précisément dans celle de la conjugaison en contexte.

Dans la fiche pédagogique, nous avons pensé faire faire un exercice de créativité afin de réinvestir les acquis. Un exercice qui consisterait à concevoir une publicité pour une autre carte de crédit comme le VISA où les étudiants seraient appelés à inventer ou modifier le texte du modèle. Faute de temps, l'enseignante n'en a fait aucune mention. Il est pourtant important de signaler que dans l'apprentissage d'une langue à visée professionnelle cette étape est d'une importance extrême car l'intérêt pour ce type d'apprentissage est aussi celui d'amener les étudiants à réaliser des tâches professionnelles spécialisées.

8.5. Conduite de l'unité n° 04 : Correspondance (départ et relance d'un client)

L'unité didactique que nous avons intitulée *correspondance : départ et relance d'un client* a été réalisée le mardi 29 mars 2011 dans les mêmes conditions que les précédentes. Comme nous l'avons mentionné antérieurement dans la grille des thématiques, cette correspondance fait partie de l'administration en tant que filière de formation mais il nous parait important de signaler que dans le cadre d'une entreprise, cela peut ou ne pas être le cas. Dans certains cas, cette thématique peut faire l'objet d'un département ou d'un secteur autonome susceptible de traiter des cas contentieux de l'organisme. Le cas échéant, nous pouvons noter qu'au-delà de compétences administratives que l'on peut avoir, d'autres atouts sont nécessaires car il ne s'agit pas seulement de communiquer ou de correspondre avec les clients mais cela exige aussi certaines aptitudes comme : - accommoder les clients en passant par des discours persuasifs, - regretter le départ d'un client en créant d'autres conditions pour que celui-ci ne quitte pas définitivement, … Ces aptitudes constituent l'objectif pragmatique que nous avons voulu atteindre avec les étudiants sans oublier les objectifs linguistiques et sociolinguistiques ou socioculturels dont nous faisons référence dans la fiche pédagogique. Nous passons dans les lignes qui vont suivre à la transcription, l'interprétation et l'analyse de la conduite de classe.

[Accès au sens-Compréhension Globale (CG) du document]

8.5.1. Transcription de la première phase

Prof : [L'enseignante remet le document déclencheur (la lettre) privé de l'introduction, du corps et de la conclusion. Elle attend les réactions spontanées pendant environ une minute.]

E2 : Est-ce une maquette ça, prof. ?

Prof : Oui, qu'en pensez-vous ?

E5 : C'est une maquette d'une lettre.

Prof : Oui, où et quand est-ce qu'elle a été écrite ?

E1 : Ecrite à Paris, le 22 novembre 2010

Prof : Par qui ?

E3 : Par le Directeur Service Client de SFR, Monsieur Dominique Delamarre.

Prof : Ok, à qui l'a-t-il envoyée ?

E4 : A Monsieur Adolfo ZOLANA.

Prof : Où habite-t-il ?

E6 : Il habite 69 VCHE de Saint Antoine 06200 NICE.

E2 : Que signifie VCHE ?

E7 : Deve ser VIA ou Rua. [Cela doit être l'abréviation de Voie ou Rue]

Prof : C'est ça. Voie – Chemin.

Prof : Ode quoi parle-t-on dans cette lettre ?

E5 : Elle parle des Pass Internet 3G+.

Prof : Quels sont les avantages de ce produit ?

E9 : C'est de continuer à surfer sur Internet partout et sans engagement.

8.5.1.1. Interprétation et analyse de la première phase

- La technique qui consiste à retirer le texte, le cas échéant, l'introduction, le corps et la conclusion de la lettre qui est censé en principe donner des informations précises constitue méthodologiquement un aspect positif pour une classe de langue. Elle amène les étudiants à anticiper des informations que contiennent le document et à formuler des hypothèses sur le contenu réel du document même n'ayant que peu d'éléments. Ce peu d'éléments fourni par le document suscite chez les étudiants une certaine curiosité et du coup, l'envie de parler. Or nous savons que pour une classe de langue, réussir à faire exprimer ses étudiants constitue un élément essentiel.

Il convient de signaler qu'à cette étape, toute réponse proposée par les étudiants est initialement acceptée dans une classe de langue. Celle-ci pourra lors de la confrontation avec les données précises du document, être infirmée ou confirmée.

Le cas de la présente lettre et à cette étape de la compréhension globale, nous avons constaté que le peu d'éléments présenté aux étudiants a su, en dépit de certaines limites sur la précision des informations, donner un grand nombre d'informations. Nous pouvons citer à titre d'exemple le fait d'avoir donné le nom du produit, les

avantages offerts par ce produit, etc. Pour terminer notre analyse, signalons que du point de vue de leur réaction, les étudiants n'ont pas eu des difficultés. Ces derniers ont su réagir et n'ont pas attendu que le rythme leur soit imposé par l'enseignante comme prévu. Ces types de réaction sur le non prévu (question sur VCHE) et d'anticipation sur le rythme prévu tels que nous les avons observés, nécessitent d'une certaine maîtrise du côté de l'enseignant.

[Accès au sens-Compréhension Détaillée (CD) du document]

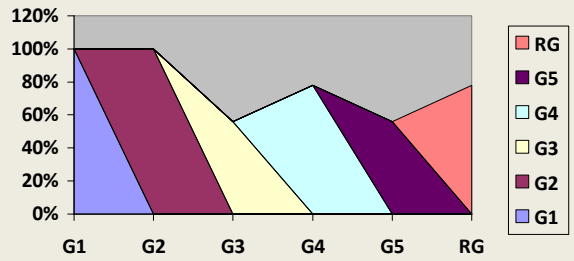
8.5.2. Transcription de la deuxième phase

Prof : [L'enseignante distribue le document contenant le texte pêle-mêle et demande aux étudiants de le reconstituer.]

➢ *Résultats des groupes de travail [Corrigé : 1-4 ; 2-8 ; 3-6 ; 4-2 ; 5-9 ; 6-7 ; 7-5 ; 8-1 ; 9-3.]*

Groupes	Résultats des groupes	Nombre de liaisons réussi	%
G1	*1-4 ; 2-8 ; 3-6 ; 4-2 ; 5-9 ; 6-7 ; 7-5 ; 8-1 ; 9-3.*	9 sur 9	100%
G2	*1-4 ; 2-8 ; 3-6 ; 4-2 ; 5-9 ; 6-7 ; 7-5 ; 8-1 ; 9-3.*	9 sur 9	100%
G3	*1-4 ; 2-6 ; 3-8 ; 4-9 ; 5-2 ; 6-7 ; 7-5 ; 8-1 ; 9-3.*	5 sur 9	56%
G4	*1-4 ; 2-8 ; 3-6 ; 4-9 ; 5-2 ; 6-7 ; 7-5 ; 8-1 ; 9-3.*	7 sur 9	78%
G5	*1-4 ; 2-6 ; 3-8 ; 4-9 ; 5-2 ; 6-7 ; 7-5 ; 8-1 ; 9-3.*	5 sur 9	56%
Résultat global		**35 sur 45**	**78%**

➢ *Représentation graphique des résultats*



8.5.2.1. Interprétation et analyse de la deuxième phase

Les statistiques démontrent que la lettre a été bien comprise car deux groupes sont parvenus à reconstituer intégralement la lettre, soit 100% de réussite, aucun groupe n'a obtenu un résultat en dessous de la moyenne : - deux groupes avec un résultat de 56% de réussite chacun et – un groupe avec un résultat de 78%. Ce qui a donné lieu à un résultat global de 78%.

En dépit de ces résultats, nous nous intéressons aux enchainements manqués afin de comprendre non seulement ce qui s'est réellement passé dans l'imaginaire des étudiants mais aussi pourquoi ils les ont manqués et comment y remédier.

De ce fait, un texte, comme c'est le cas pour cette lettre étant un ensemble d'idées ou d'enchainements d'énoncés obéissant à une certaine logique (cohérence), nous comprenons que c'est à ce niveau qu'il faut orienter notre analyse.

Les G3 et G5 ont réalisé les combinaisons erronées suivantes : 2-6 ; 3-8 ; 4-9 et 5-2. Ces deux groupes ont été rejoints par le G4 dans les combinaisons 4-9 et 5-2. Avant de parler de combinaisons erronées, il semble judicieux de parler d'abord de combinaisons réussies à 100%, soit 1-4 ; 6-7 ; 7-5 ; 8-1 et 9-3.

Les étudiants n'ont donc pas eu de difficultés pour retrouver dans le puzzle l'introduction de la lettre *« Cher Monsieur Zolana »*, une partie du corps de la lettre *« Sans engagement, sans abonnement, sans facture, l'offre Pass Internet 3G+ de SFR comprend de nombreux avantages : - vous pouvez surfer partout en France sur Internet sans avoir à vous engager ; - vous bénéficiez d'un espace client en ligne sur http://3g.sfr.fr/; - vous profitez d'une facilité d'utilisation : plug&surf (branchez puis surfez) ; - vous pouvez recharger votre crédit à tout moment dès 3€. Alors n'attendez pas, rechargez et découvrez la liberté avec l'offre Pass Internet 3G+ de SFR. »* et la conclusion *« Soyez certain que votre satisfaction est au cœur de nos priorité. »* La reconstitution de ces énoncés peut paraître banale mais à notre sens, cela révèle que du côté des étudiants, un certain nombre de mécanisme a été mobilisé pour y arriver. Parmi les éléments mobilisés, nous pouvons citer au-delà de la cohérence d'idées contenues dans les mots et les énoncés, d'autres éléments liés à la forme comme la ponctuation. C'est le cas de la ***virgule*** après Zolana, des ***deux points*** après avantages et des entrées et des ***points-virgules*** pour énumérer les avantages dont bénéficie le client.

Les combinaisons (2-6 ; 3-8 ; 4-9 et 5-2) nous montrent que les étudiants ont eu aussi de véritables difficultés de compréhension. Toutefois, pour plus de clarté, reprenons ces enchaînements dans les lignes suivantes : *« - Votre abonnement à l'offre Forfait Internet 3G+ est à ce jour résilié. - Vous venez de nous faire part de votre envie de nous quitter et nous le regrettons. - Vous pouvez donc en profiter pour vous détendre sur vos sites favoris pendant vos trajets ou chercher une info sans attendre où que vous soyez en France ! Pour pouvoir surfer partout sans avoir à vous engager, nous vous présentons un large choix de recharges dès 3€ présentées dans le dépliant ci-joint. Pour vous remercier du temps passé ensemble, nous mettons à votre disposition un service gratuit et sans engagement pour redécouvrir les usages de la clé Internet*

3G+ en toute liberté. »

En déclinant ces enchaînements, nous remarquons qu'il y a, dans ces combinaisons, plusieurs dysfonctionnements tant du point de vue de la cohérence d'idées comme de la maîtrise de certains éléments linguistiques :

1- ***Les dysfonctionnements qui enfreignent contre la cohérence d'idées*** : - le fait d'avoir confirmé la résiliation de l'abonnement avant que l'entreprise reconnaisse être au courant de l'envie de quitter formulée par le client et le regrette ; - le fait qu'il n'y ait pas de logique entre les trois idées (confirmer la résiliation de l'abonnement, reconnaître et regretter l'envie de quitter) et les idées conclusives énumérées dans la phrase d'après comme celles de se détendre dans des sites favoris partout sans avoir à s'engager et du large choix de recharges dès seulement 3€ ; - le fait enfin d'avoir mis en dernière position la phrase de remerciement du temps passé ensemble et la mise en disposition d'un service gratuit qui donnerait lieu à la phrase conclusive précédente.

2- ***Les dysfonctionnements liés au manque de maîtrise de certains éléments linguistiques :*** - le fait de ne pas comprendre que la conjonction ***donc*** conclut une idée qui la précède et le pronom ***en*** remplace un antécédent dans la phrase : *« Vous pouvez **donc en** profiter pour vous détendre sur… »*

[Analyse du fonctionnement de la langue-Repérage et Conceptualisation]

8.5.3. Transcription de la troisième phase

- A l'instar de l'exercice antérieur, l'enseignante fait repérer à ses étudiants les verbes conjugués ainsi que les pronoms personnels sujets qui les accompagnent. Elle les inscrit elle-même au tableau en focalisant sur les verbes non vus jusque là. Afin de ne pas être répétitif, nous n'allons reprendre dans la grille ci-dessous que les verbes repérés par les étudiants dont le temps ou le mode n'a pas été vu auparavant :

		Venir
c o n j u g	**Indicatif passé-récent**	Je Tu Il (elle) Nous Vous **venez de** nous **faire** part de votre envie**…**

a i s o n en c o n t e x t e		Ils (elles)
	Indicatif passé-composé	***Résilier***
		Votre abonnement à l'offre Forfait Internet 3G+ **est** à ce jour **résilié**
	Idicatif présent	***Mettre***
		Je Tu Il (elle) **Nous mettons** à votre disposition un service gratuit… Vous Ils (elles)
		Comprendre
		L'offre Pass Internet 3G+ de SFR **comprend**
	Subjonctif présent	***Être***
		Sans attendre où que je Sans attendre où que tu Sans attendre où qu'il (elle) Sans attendre où que nous Sans attendre où que **vous soyez** en France Sans attendre où qu'ils (elles)
	Impératif	***Attendre (à la forme négative)***
		- - Alors **n'attendez pas,**… -
		Être
		- - **Soyez** certain -

** Résultats des groupes de travail*

		Venir
		Je vene/viens de <u>nous</u> faire… ***Je viens de … faire part de … envie…*** Tu venes/viens de <u>nous</u> faire… ***Tu viens de … faire part de … envie…*** Il (elle) vene/vient de <u>nous</u> faire…***Il vient de … faire part de … envie…*** Nous venons/venons de <u>nous</u> faire… ***Nous venons de … faire part de …*** Vous **venez de** nous **faire** part de votre envie**…** Ils (elles) venent/vienent de <u>nous</u> faire…***Ils viennent de … faire part de …***
	Indicatif passé-composé	***Résilier***
		Votre abonnement à l'offre Forfait Internet 3G+ **est** à ce jour **résilié**
	Indicatif présent	***Mettre***
		Je mets… Tu mets… Il (elle) met… **Nous mettons** à votre disposition un service gratuit… Vous mettez Ils (elles) mettent…
		Comprendre
		L'offre Pass Internet 3G+ de SFR **comprend**
	Subjonctif présent	***Être***
		Sans attendre où que je soye/***sois*** Sans attendre où que tu soyes/***sois*** Sans attendre où qu'il (elle) soye/***soit*** Sans attendre où que nous ***soyons*** Sans attendre où que **vous soyez** en France Sans attendre où qu'ils (elles) soyent/***soient***
	Impératif	***Attendre (à la forme négative)***
		- Alors n'attende/***n'attends pas, …*** - Alors ***n'attendons pas, …*** - Alors **n'attendez pas, …**
		Être

	- soye/***sois*** - ***Soyons*** certain - **Soyez** certain

8.5.3.1. Interprétation et analyse de la troisième phase

Dans la grille nous ne mentionnons que de nouvelles situations mais il convient de signaler que les étudiants ont trouvé tous les verbes conjugués. Par rapport à l'exercice antérieur, un mode et deux temps viennent de s'ajouter : - le passé-récent, le passé-composé et le subjonctif présent. La transformation de certains contextes a créé énormément de difficultés aux étudiants tant du point de vue morphologique que sémantique. En analysant les productions des étudiants, nous avons remarqué à titre d'exemple que le maintien de certains pronoms personnels a donné lieu à de contre-sens. Dans l'analyse antérieure, nous avons focalisé plus sur la forme. Cette fois-ci, nous allons, dans les lignes qui vont suivre, focaliser sur le sens.

- ***Vous venez de nous faire part de votre envie de nous quitter…*** Appelés à transformer ce contexte, les étudiants ont réalisé des productions suivantes :

  « - je viens de <u>nous</u> (1) faire part de <u>votre</u> (2) envie de <u>nous</u> (3) quitter… [A]
  - tu viens de <u>nous</u> (4) faire part de <u>votre</u> (5) envie de <u>nous</u> (6) quitter… [B]
  - il vient de <u>nous</u> (7) faire part de <u>votre</u> (8) envie de <u>nous</u> (9) quitter… [C]
  - nous venons de <u>nous</u> (10) faire part de <u>votre</u> (11) envie de <u>nous</u> (12) quitter… [D]
  - ils viennent de <u>nous</u> (13) faire part de <u>votre</u> (14) envie de <u>nous</u> (15) quitter… [E] »

S'agissant de dire sémantiquement lesquelles de ces productions sont acceptables (réalisables) ou inacceptables (irréalisables), nous avons pu comprendre que A1, A2 et A3 sont inacceptables ; B4 et B6 sont acceptables mais B5 est inacceptable ; C7, C8 et C9 sont acceptables ; D10, D11 et D12 sont inacceptables ; E13, E14 et E15 sont acceptables. Il convient donc de signaler ici que le changement de locuteur implique d'autres changements auxquels il faut faire attention à savoir :

- La production A se réfère à ***je (M. Zolana)*** et en lui donnant la parole, A1 correspond à ***vous (M. Delamarre, le directeur du service à la clientèle de SFR,*** A2 à ***mon*** et A3 à ***vous.*** La production acceptable par rapport à cette logique serait : ***« je viens de <u>vous</u> faire part de <u>mon</u> envie de <u>vous</u> quitter… » ;***

- La production B se réfère à ***tu*** qui peut aussi être ***M. Zolana*** si le tutoiement était

permis dans le contexte d'une lettre administrative. Cette production est donc réalisable et acceptable si nous sortons du contexte et si B5 devient ***ton.*** La production acceptable et réalisable par rapport à cette réflexion serait : ***« tu viens de nous faire part de ton envie de nous quitter… » ;***

- La production C est complètement acceptable et réalisable mais il convient de signaler ici qu'on est en dehors du contexte de la lettre. On est là dans un discours rapporté à trois interlocuteurs : un certain Monsieur a parlé de l'envie de quitter de M. Zolana à M. Delamarre qui parle ensuite à M. Zolana. Par rapport à cette logique, la production est : ***« il vient de nous faire part de votre envie de nous quitter… » ;***

- La production D est complètement inacceptable telle qu'elle est mais réalisable en discours rapporté à trois interlocuteurs si D10 devient ***lui/leur,*** c'est-à-dire si la direction de SFR à parlé de la situation de M. Zolana à un tiers. Dans ce contexte la production serait : ***« nous venons de lui/leur faire part de votre envie de nous quitter… » ;***

- La production E est complètement acceptable dans le cadre d'un discours rapporté. La direction informe à M. Zolana avoir pris connaissance par d'autres individus de son intention de quitter en ce mot : ***« ils viennent de nous faire part de votre envie de nous quitter… ».***

* Après la mise en commun et après avoir passé en revue cette batterie de contextes, les étudiants ont compris qu'il s'agit d'un passé récent et l'enseignante leur a demandé de le conceptualiser. Ce qui a abouti à la conceptualisation, par les étudiants eux-mêmes, de la règle du passé récent : ***venir au présent de l'ind. + de + infinitif***

- ***Votre abonnement à l'offre Forfait Internet 3G+*** *est* ***à ce jour*** *résilié.* Aucun groupe d'étudiants n'a osé trouver d'autres personnes à cet énoncé comme le recommandait la consigne. Pendant la mise en commun, l'enseignante cherche à savoir pourquoi ces derniers ne l'ont pas fait. Il n'y a initialement aucune réponse de la part des étudiants. L'enseignante insiste et **G3-3** répond : c'est l'abonnement qui est résilié Mme. Est-ce que moi, je peux être résilié ? Elle répond Non et cherche à savoir si l'énoncé est au présent ou au passé. Unanimement, les étudiants répondent qu'il est au passé.

En dépit de cette inadéquation entre l'énoncé et la consigne, signalons que l'objectif de l'apprentissage en contexte qui est celui de mettre l'étudiant au centre de son apprentissage en développant son imaginaire, sa créativité a été atteint. La réponse et la question de l'étudiant en disent beaucoup sur l'énoncé car, à juste titre, si les étudiants se sont montés réticents pour transformer cet énoncé, c'est parce qu'il pose effectivement des problèmes comme l'ont constaté les étudiants qui se résument à la spécificité du verbe et de son sujet à tel point que toute personne au-delà de la troisième donnerait du non-sens. Cette réflexion est extensive au verbe ***comprendre*** dans l'énoncé : *« l'offre Pass Internet 3G+ de SFR* ***comprend*** *de nombreux avantages »* qui signifie ***se composer/contenir en soi/renfermer.***

- ***Nous mettons à votre disposition un service gratuit…*** Les 5 groupes d'étudiants ont réussi à transformer cet énoncé. Cette réussite est due à la maîtrise des acquis antérieurs. Les étudiants ont donc compris que ***mettre*** doit suivre comme prototype le verbe ***permettre,*** verbe qu'ils ont déjà conjugué au présent de l'indicatif.

- ***Sans attendre où que vous soyez en France.*** En dépit de quelques soucis de forme comme on peut le constater dans la transcription des productions des étudiants et du fait que c'est pour la première fois que les étudiants étaient en face du subjonctif présent, signalons que, dans la majorité, ils n'ont pas eu de sérieux problèmes. La similitude entre les formes de l'impératif du verbe *voir* déjà vu, du verbe *être* et celles du subjonctif présent de ce dernier en contexte ont certainement joué pour cette réussite.

- ***Alors n'attendez pas, …*** La facilité dont nous venons de parler antérieurement est extensive à l'impératif négative du verbe *attendre* qui est due probablement au fait d'avoir commencé par la conjugaison du verbe *prendre,* un verbe qui serait appris en dernière position selon le modèle classique pour être un verbe du troisième groupe, le groupe communément appelé *« le groupe de la mort ».*

8.5.4. Transcription de la quatrième phase

En se servant des exercices des étapes antérieures surtout ceux de l'analyse du fonctionnement de la langue-repérage et conceptualisation, l'enseignante demande aux étudiants de transformer la lettre au discours rapporté en commençant par ***« M. Zolana vient de… »***

Nous reprenons ci-dessous le texte produit par les étudiants après la mise en commun sous l'égide de leur enseignante. Ce texte est donc le produit final des cinq textes produits en atelier lors des travaux de groupe.

« M. Zolana vient de leur faire part de son envie de les quitter et ils le regrettent. Son abonnement à l'offre Forfait Internet 3G+ est à ce jour résilié. Pour lui remercier du temps passé ensemble, ils mettent à sa disposition un service gratuit et sans engagement pour découvrir les usages de la clé Internet 3G+ en toute liberté. Il peut donc profiter pour se détendre sur ses sites favoris pendant ses trajets ou chercher une info sans attendre où qu'il soit en France ! Pour pouvoir surfer partout sans avoir à s'engager, ils lui présentent un large choix de recharges dès 3€ présentées dans le dépliant ci-joint.

Sans engagement, sans abonnement, sans facture, l'offre Pass Internet 3G+ de SFR comprend de nombreux avantages : ►il peut surfer partout en France sur Internet sans avoir à s'engager ; ►il bénéficie d'un espace client en ligne sur http://3g.sfr.fr/; ►il profite d'une facilité d'utilisation : plug&surf (branchez puis surfez) ; ►il peut recharger son crédit à tout moment dès 3€.

Ils lui demandent alors de ne pas attendre, de recharger et de découvrir la liberté avec l'offre Pass Internet 3G+ de SFR.

D'être certain que sa satisfaction est au cœur de leurs priorités.

8.5.4.1. Interprétation et analyse de la quatrième phase

La question que l'on peut se poser quant à cet exercice est celle de savoir s'il répond à l'objectif de l'étape d'expression-systématisation et production. Nous sommes pleinement convaincu qu'il a répondu à tout ce que l'on attend de cette phase car en rapportant la lettre, les étudiants se sont appropriés du texte et en ont fait une production à eux sans pourtant changer de contexte. En se servant

des acquis linguistiques des étapes antérieures surtout ceux de l'analyse du fonctionnement de la langue-repérage et conceptualisation, cette réutilisation a fait aussi de cette étape, une étape de systématisation. Cette production révèle que les étudiants sont capables de manipuler implicitement des aspects linguistiques. Parmi les aspects linguistiques, nous pouvons signaler ceux qui sont liés à :

- *l'emploi des pronoms personnels sujets :* - ***vous*** répondant à ***M. Zolana*** dans le discours direct devient ***il*** dans le discours rapporté ; - ***nous*** répondant à ***M. Delamarre et de l'entreprise*** qu'il représente deviennent ***ils*** dans le discours rapporté ;
- *l'emploi des pronoms personnels compléments d'objet direct et indirect :* - ***nous*** qui devient ***leur*** et ***les*** ; - ***vous*** qui devient ***lui*** ;
- *l'emploi des adjectifs possessifs :* - ***votre*** qui devient ***son*** et ***sa*** ; - ***vos*** qui devient ***ses***.

Pour clore cette unité, il convient de mentionner que nombreux sont les bienfaits de l'apprentissage en contexte. De la compréhension écrite où nous avons mis l'accent sur les aspects relatifs à la cohérence du texte à la manipulation des aspects linguistiques en contexte, nous sommes arrivé à la conclusion que l'essentiel, c'est de se laisser guider par le contexte lui-même. Une bonne utilisation des notions linguistiques souvent en spirale que contient le contexte développe chez les étudiants la cohérence d'idées dans le cadre d'un puzzle, l'imaginaire, la créativité, la spontanéité, etc.

8.6. Conduite de l'unité n° 05 : Recherche d'emploi (le CV et la lettre de motivation)

Cette unité a été réalisée le mardi 5 avril 2011. Elle s'insère dans la thématique de la recherche d'*emploi* et aborde deux aspects : celui du *CV* et de la *lettre de motivation*. Ces deux rubriques font partie des écrits que quiconque peut concevoir pour se faire valoir d'un poste à pourvoir. Compte tenu de la limite d'espace et de temps qui nous ont été réservés dans le cadre de ce travail de recherche, nous ne pouvons aborder ce sujet de manière exhaustive, c'est-à-dire aborder tous les cas de figure qui existent. Cependant, pour atteindre les objectifs tant pragmatiques, linguistiques que sociolinguistiques ou socioculturels que nous nous sommes

fixés (cfr. fiche pédagogique), nous avons pensé qu'une sensibilisation en la matière de la part de nos étudiants était nécessaire à cet égard. Sur ce, nous allons dans les lignes qui vont suivre transcrire, interpréter et analyser la conduite de classe de manière à donner une vision claire de ce qui s'est réellement passé en classe à ce propos.

[Accès au sens-Compréhension Globale (CG) du document]

8.6.1. Transcription de la première phase

Prof : [L'enseignante remet les documents déclencheurs (les trois CV) aux étudiants sans rien dire. Sans tarder, les étudiants réagissent.]

E3 : Ce sont des CV, Madame. Qu'est-ce que nous allons faire avec?

Prof : Ah**,** ok. Ce sont des CV. **Q**ui les a écrits ?

E1 : Le CV classique, c'est madame Sophie DUPONT, le CV portugais, c'est monsieur Pedro Inácio da Cruz et l'autre, c'est monsieur J. P. ROY.

Prof : Où est-ce qu'ils ont été écrits, ces CV ?

E5 : O primeiro CV foi escrito em Lyon, o segundo em Luanda e o ultimo em Pinesville (Alberta). [Le premier a été écrit à Lyon, le second à Luanda et le dernier à Pinesville (Alberta)

E8 : Lyon, c'est en France et Pinesville (Alberta), c'est où ?

E6 : C'est en France aussi.

E9 : Não, não. Alberta fica em Canada. [Non, non. Alberta, c'est au Canada.]

Prof : Ok, à qui ils ont été envoyés et quand est-ce qu'ils ont été écrits ou envoyés ?

E10 : Il n'y a pas de destinataire, ni de date.

Prof : E quoi ressemblent et diffèrent-ils ? Complétez par oui ou non la grille suivante :

Résultat après correction			
Données identitaires	***CV émis en France***	***CV émis en Angola***	***CV émis au Canada***
Prénom et nom	oui	oui	oui
Destinataire et date	non	non	non
Adresse postale	oui	Oui, mais S/N[242]	oui
Courriel	oui	oui	non
N° de téléphone	oui	oui	oui
Etat-civil	oui	oui	non
Photo	oui	non	non
Age ou lieu et date de naiss.	non	oui	non
Données structurales	***CV émis en France***	***CV émis en Angola***	***CV émis au Canada***

[242] S/N signifie ***Sans nom*** ou ***Sans Numéro***. Cette imprécision fait que le contact par la poste soit impossible.

Expérience professionnelle	oui	oui	Non
Compétences utiles	non	non	oui
Connaissance linguistique	oui	oui	non
Objectif	non	non	oui
Formation initiale ou continue	oui	oui	oui
Centre d'intérêt	oui	non	non
Expérience bénévole	non	non	oui
Références	non	non	oui
Autres connaissances	oui	oui	non

Prof : [L'enseignante remet la lettre de motivation aux étudiants sans et pose immédiatement la question suivante : « Ce document, est-il aussi un CV ?]

E7 : Non, ce n'est pas un CV.

Prof : Pourquoi ?

E2 : Parce ce document n'a pas la forme d'un CV mais c'est une lettre.

Prof : Ok. Qui l'a écrite ?

E10 : C'est Mme Cheryl CAMPBELL

E3 : Madame ou Monsieur ? [Discussion autour du nom. Certains étudiants disent que c'est une dame mais pour d'autres, c'est un monsieur. L'enseignante calme le jeu.]

Prof : On va répondre à cette question plus tard. Où, à qui et quand cette lettre a été écrite ?

E1 : Cette lettre a été écrite à Mississauga en Ontario le 23 février 2010. Elle a été envoyée au Chef des ressources humaines de la Financière Manuvie.

Prof : Très bien. En quoi diffère ce document d'un CV. Complétez la grille ci-dessous par oui ou non :

Résultat après correction		
Caractéristiques	***Lettre de motivation***	***Curriculum Vitae***
Expéditeur	oui	oui
Destinataire	oui	non
Adresse postale	oui	oui
Courriel	oui	oui
N° de téléphone	oui	oui
Date d'émission	oui	non
Signature	oui	non
Obtention d'un emploi	oui	oui

8.6.1.1. Interprétation et analyse de la première phase

Les étudiants reconnaissent le type de document sans qu'on le leur demande et posent des questions sur les actions ultérieures comme « qu'est-ce que nous allons faire avec? » Une anticipation qui prouve non seulement l'intérêt qu'ils ont pour le thème mais aussi la confiance de s'exprimer librement sans contrainte. Du point de vue de la compréhension, ces derniers ont découvert par le biais de la comparaison les

différences et les similitudes qui existent entre les trois CV émis dans différents endroits et entre un CV et une lettre de motivation. Parmi les différences et les similitudes, les étudiants ont remarqué que du point de vue de l'identité, tous les trois CV portaient un émissaire précisant le prénom et le nom mais n'avaient pas de destinataire, une adresse postale en dépit de la nuance S/N (Sans Nom ou Numéro) sur le cas angolais et un numéro de téléphone. Ces derniers ont noté certaines spécificités à savoir : - celle du courriel et d'état-civil qui ne figurait pas dans le CV émis au Canada, - celle de photo qui ne figurait que dans le CV émis en France et enfin - celle d'âge, lieu et date de naissance qui ne figurait que dans le CV émis en Angola. Il est importe de préciser que toutes ces spécificités ne peuvent en aucun cas être généralisées comme culture ou façon de faire du milieu dans lesquels ont été produits ces CV. Nous reconnaissons le fait qu'une langue véhicule une culture mais dans ce cas précis, il convient à notre sens d'être prudent car il s'agit là des pratiques professionnelles qui évoluent sans cesse. Par rapport aux constats des étudiants, nous ne pouvons pas, à titre d'exemple, considérer la présence de photo dans le CV produit en France et l'absence de courriel dans le CV produit au Canada comme étant des pratiques culturelles locales. Cependant, il est aussi vrai qu'il y a des réalités qu'on n'aimerait pas mentionner dans un CV dans certaines sociétés comme l'état-civil, l'âge, le lieu et la date de naissance. L'écart se creuse plus du point de vue de la structure. Les étudiants ont remarqué que de ce point de vue, au-delà de la structure de base, la société canadienne privilégie d'autres aspects comme ceux des compétences utiles, de l'expérience bénévole, des références, etc.

S'agissant de la comparaison entre CV et lettre de motivation, les étudiants ont vite compris globalement qu'ils se ressemblaient par leur objectif commun qui est celui des documents dont on se sert pour la recherche d'emploi mais que la lettre de motivation se différait du CV de par sa structure et certaines précisions comme le destinataire, la date d'émission, la signature, etc.

[Accès au sens-Compréhension Détaillée (CD) du document]

8.6.2. Transcription de la deuxième phase

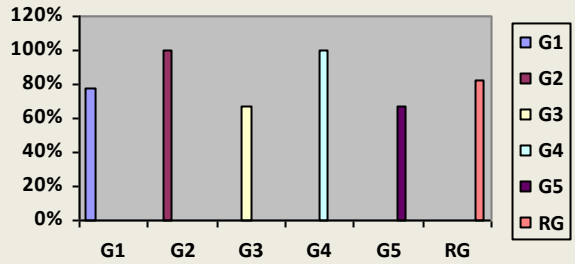
Prof : [L'enseignante distribue un autre document contenant la structure d'une lettre de motivation ainsi que ses fonctions. Elle demande aux étudiants d'associer les

parties de la lettre aux fonctions qui leur correspondent.]

➢ *Résultats de l'exercice d'association. [Corrigé : E-7; F-10; G-10; H-10; I-10; J-5; K-8; L-8; -9; M-6.]*

Groupes	Résultats des groupes	Enchaînements réussis	%
G1	*E-7; F-10; G-10; H-9; I-9; J-5; K-8; L-8; M-6.*	7 sur 9	78%
G2	*E-7; F-10; G-10; H-10; I-10; J-5; K-8; L-8; M-6.*	9 sur 9	100%
G3	*E-7; F-9; G-9; H-10; I-5; J-5; K-8; L-8; M-6.*	6 sur 9	67%
G4	*E-7; F-10; G-10; H-10; I-10; J-5; K-8; L-8; M-6.*	9 sur 9	100%
G5	*E-7; F-9; G-9; H-9; I-10; J-5; K-8; L-8; M-6.*	6 sur 9	67%
Résultat global		**37 sur 45**	**82%**

➢ *Représentation graphique des résultats*



8.6.2.1. Interprétation et analyse de la deuxième phase

Si nous prenons en compte le résultat de cet exercice d'association tel que nous venons de l'illustrer, nous pouvons conclure que la lettre de motivation a été bien comprise par les étudiants car le résultat global obtenu par ces derniers est de 82%. Au-delà de ce résultat reflété par le nombre d'enchaînements trouvé, il est important de remarquer aussi que tous les cinq groupes ont trouvé le début et la fin de la lettre. Ce dernier aspect constitue un élément essentiel confirmant que les étudiants ont réellement compris le contenu de la lettre. Malgré ces aspects positifs que nous venons de signaler, soulignons que les difficultés n'ont pas manqué. Parmi ces difficultés, nous pouvons signaler celles qui sont relatives aux associations suivantes :

- ***Groupe 1 : H***-9 à la place H-10 et I-9 à la place de I-10 ;

  Les étudiants ont eu du mal à comprendre que le paragraphe ***H - Mon CV vous permettra de conclure que j'ai joué un rôle important pour ce qui est de mettre à jour et de rationnaliser des systèmes…*** fait allusion à la description personnelle du demandeur. Pour eux, c'est dans ce paragraphe que le demandeur montre au recruteur l'intérêt qu'il lui apporte et qu'il connaît son entreprise alors qu'il n'en parle même pas. Les étudiants n'ont pas compris, non plus, que dans le paragraphe ***I - Comme membre de l'Association canadienne de la paie, j'ai joué…*** que le demandeur continue de se présenter.

- ***Groupe 3 :*** F-9 à la place de F-10, G-9 à la place de G-10 et I-5 à la place de I-10 ;

  Les étudiants ont eu du mal à comprendre que les paragraphes ***F - Durant ma carrière… ; G - J'ai la réputation d'être une professionnelle… ; I - Comme membre de l'Association canadienne de la paie, j'ai joué…*** font aussi référence à la description personnelle du demandeur.

- ***Groupe 5 :*** F-9 à la place de F-10, G-9 à la place de G-10 et H-9 à la place de H-10. (Mêmes remarques avec les items antérieurs)

Pour comprendre les origines de ces difficultés, il convient de se poser des questions sur la nature de l'exercice, c'est-à-dire la façon dont il a été conçu. Indépendamment des résultats qui sont favorables comme nous venons de le constater et du fait que deux groupes sur cinq sont parvenus à faire 100% de réussite, nous avons noté que la façon dont l'exercice a été conçue soit peut être, en grande partie, à l'origine de ces difficultés. En d'autres termes, il est probable que la disproportion entre le nombre d'items à associer (- colonne A neuf assertions sur six moins une - Colonne B) soit la cause. Signalons que du point de vue de l'apprentissage en classe de langue, ces difficultés sont bénéfiques car elles permettent aux étudiants de s'exprimer de manière authentique ou naturelle.

- *2ème exercice :* cet exercice qui a consisté à indiquer le titre de chaque fonction de la lettre de motivation a permis aux étudiants de comprendre que l'une des fonctions ne figurait pas dans la lettre étudiée.

[Analyse du fonctionnement de la langue-Repérage et Conceptualisation]

8.6.3. Transcription de la troisième phase

Prof : Reprenez la lettre de motivation. Est-ce que Cheryl CAMPBELL est un monsieur ou une dame ?

E2 : C'est une dame.

E4 : Non, c'est un monsieur.

E6 : Cheryl est un prénom féminin.

E3 : C'est Béryl qui est un prénom féminin mais Cheryl, je ne pense pas.

Prof : Ok. Vous allez, dans le texte, repérer tous les éléments (adjectifs, noms, pronoms et autres) qui peuvent nous renseigner si l'expéditeur est un homme ou une femme. Reprenez vos groupes respectifs.

**** Corrigé :***

- Superviseure, - évertuée, - une professionnelle, - déterminée, - trésorière élue, - respectée, - persuadée.

**** Résultats des groupes de travail***

Selon les étudiants, les éléments grammaticaux ci-dessous sont ceux qui donnent des renseignements sur le genre (sexe) de l'expéditeur :

- **G1 :** *superviseure, évertuée, concernée, une professionnelle, déterminée, établie, trésorière élue, respectée, persuadée, potentielle ;*
- **G2 :** *superviseure, évertuée, une professionnelle, déterminée, trésorière élue, respectée, persuadée ;*
- **G3 :** *superviseure, évertuée, une professionnelle, déterminée, trésorière élue, respectée, persuadée ;*
- **G4 :** *superviseure, évertuée, une professionnelle, déterminée, trésorière élue, respectée, persuadée, ajoutée ;*
- **G5 :** *superviseure, liées, évertuée, concernées, une professionnelle, déterminée, établies, trésorière élue, respectée, persuadée, ajoutée, potentielle.*

8.6.3.1. Interprétation et analyse de la troisième phase

Par rapport au corrigé, les résultats ci-haut montrent que 100% des groupes de travail ont trouvé les éléments grammaticaux servant d'identifier le genre de l'expéditeur. Après un long débat sur le prénom Cheryl, les étudiants sont arrivés à la conclusion par le biais de cet exercice de repérage qu'il ne s'agit pas d'un expéditeur mais plutôt d'une expéditrice. En dépit de ces résultats, nous pouvons noter que certains étudiants ont eu des difficultés ou des lacunes pour avoir ajouté sur leurs listes des éléments grammaticaux n'ayant rien à voir avec l'identification de l'expéditrice. Il s'agit donc de : *- concernée(s), - établie(s), - potentielle, - liée(s) et - ajoutée.* Trois groupes sur cinq ont fait ce dépassement, soit 60% de dépassement.

Pendant la mise en commun, le débat sur ce dépassement a permis d'une part, de faire identifier les sujets réels auxquels se réfère chacun de ces éléments

grammaticaux et d'autre part, de faire conceptualiser tous les éléments grammaticaux relatifs à l'expéditrice à savoir :

- Superviseur (e), - évertué (e), - un (e) professionnel (le), - déterminé (e), - trésorier (ère) élu (e), - respecté (e), - persuadé (e).

[Expression-Systématisation et Production]

8.6.4. Transcription de la quatrième phase

* Le texte que nous allons transcrire a été produit par le **G3**. Ce groupe a choisi le CV classique. Il s'agit d'une version finale, c'est-à-dire un texte issu de la discussion entre étudiants avec l'aide de l'enseignante en classe.

« Le CV classique appartient à madame Sophie DUPONT. Elle habite en France à Lyon sur 25, avenue Victor Hugo – appartement 32, Boîte postale 69000. Son numéro de téléphone est le 06 00 00 00 00 et son courriel est : sophie@primocv.com. Elle possède un permis de conduire B + Véhicule / Mobilité : Lyon. Elle n'est pas mariée. - De juillet 1998 à décembre 2002, elle a travaillé au ***Centre Commercial-ROXI*** *à Dijon où elle a fait la prospection téléphonique, le marketing direct et le suivi des dossiers des clients-fournisseurs.*

- De juillet 2001 à mars 2003, elle a travaillé chez ***Commercial – PC100 SARL*** *à Lyon où elle a fait la vente directe B to B, le suivi des dossiers clients, la prospection téléphonique et le marketing direct. - De juin 2004 à janvier 2008, elle a exercé la fonction de Chef des ventes chez* ***IMPRESSION 24 SA*** *à Paris. Dans cette même période, elle a assumé d'autres tâches comme celles de management d'une équipe de 5 commerciaux et de gestion du secteur Bourguignon ayant en charge un portefeuille de 220 clients.*

Elle a eu son Baccalauréat en Sciences économiques et sociales au Lycée Carnot à Paris en 1996. De 1996 à 1998, elle a poursuivi ses études au Lycée Jean Moulin à Paris où elle a obtenu son Brevet Technique Supérieur en Management des unités commerciales.

Elle possède de meilleures connaissances en informatique, plus précisément dans le traitement de texte (Word, Excel et Power Point) et en environnement (Windows,

Mac os et Linux).
Au-delà du français, elle parle anglais et espagnol. Elle pratique le trombone depuis 14 ans dans l'orchestre des incroyables. Sa musique préférée, c'est le Jazz »

* S'agissant de la réécriture de la lettre de motivation, nous transcrivons la lettre produite par le **G5**. Pour ce groupe, la lettre a été écrite par Monsieur **Paulo MPANZU** le 05 avril 2011 à Cabinda-Angola dont le destinataire est le Chef des ressources humaines de l'entreprise PETROMAR. Quant au reste, ce groupe a repris la lettre comme le recommande la consigne et n'a changé que les éléments grammaticaux relatifs à l'expéditrice. Le texte ci-dessous est le produit final après discussion en classe :

« Madame, Monsieur,
*J'ai le plaisir de poser ma candidature au poste de **Superviseur** de la paye affiché sur Monster.ca. Je sais que j'ai toutes les qualités nécessaires pour assumer avec succès les responsabilités liées à ce poste des plus intéressants.*
*Durant ma carrière, je me suis **évertué** à offrir un service exemplaire à toutes les parties concernées et assurer l'exactitude des nombreuses données confidentielles pertinentes entrées dans les divers logiciels de paye pour des petites et moyennes entreprises.*
*J'ai la réputation d'être **un professionnel** ayant le souci du détail, **déterminé** à exceller grâce à mes aptitudes établies en organisation, en communication et en leadership, nécessaires pour traiter un volume élevé de données sur la paye, les avantages sociaux et l'impôt.*
Mon C.V. ci-joint vous permettra de conclure que j'ai joué un rôle important pour ce qui est de mettre à jour et de rationnaliser des systèmes visant à faciliter l'entrée rapide de données par toutes les personnes concernées. Au bureau, je suis la personne-ressource par excellence ; les employés viennent me voir en toute confiance pour que je traite leurs situations prioritaires liées à la paye. J'accélère les recherches et résous leurs problèmes avec efficacité.
*Comme membre de l'Association canadienne de la paie, j'ai joué un rôle actif à la section de Toronto à titre de **trésorier élu** par mes pairs. Je suis très **respecté** et je fais preuve d'un engagement total vis-à-vis de ma profession.*
*Je suis **persuadé** que mon expérience fera de moi un élément à valeur ajoutée pour la*

Financière Manuvie et je souhaiterais vous rencontrer pour discuter plus en détail de ce poste intéressant de ***Superviseur*** *de la paye et de ma contribution potentielle.*

Je vous remercie vivement de votre temps et de votre attention et j'espère recevoir une réponse positive de votre part. Recevez, Madame, Monsieur, mes plus cordiales salutations. Paulo MPANZU »

8.6.4.1. Interprétation et analyse de la quatrième phase

L'exercice qui a consisté à transformer le CV en un texte narratif est d'une richesse énorme du point de vue linguistique car il a pu développer chez les étudiants énormément de capacités. Un CV est en réalité un texte descriptif qui donne des informations de manière ponctuelle en omettant certains éléments linguistiques. Demander aux étudiants d'en faire un texte narratif signifie ressortir ces éléments linguistiques. Pour une classe des débutants complets, cette façon de faire peut paraître difficile mais dans ce cas précis, nous avons remarqué que cela n'a posé aucun problème car l'enseignante a su profiter de l'hétérogénéité de ses étudiants du point de vue de la maîtrise de la langue française. Elle a donc fait travailler ses étudiants en atelier afin de faire profiter aux étudiants faibles les atouts linguistiques que possèdent les étudiants avancés. Parmi ces atouts nous pouvons citer ceux qui sont liés à l'utilisation :

- *des pronoms personnels sujets (Sophie DUPONT –* ***elle****) ;*
- *des adjectifs possessifs (****son*** *numéro…,* ***son*** *courriel…,) ;*
- *des prépositions et des articles contractés (****en*** *France,* ***à*** *Lyon,* ***au*** *Centre…,* ***chez*** *Commercial – PC100 SARL,* ***chez*** *IMPRESSION 24 SA ;*
- *de la négation (****elle n'est pas mariée*** *au lieu de dire* ***elle est célibataire****) ;*
- *de l'alternance entre le présent et le passé composé en contexte (elle* ***a travaillé****…, elle* ***a assumé****…, elle* ***a obtenu****…, elle* ***possède****…, elle parle…) ;*
- *etc.*

Il est important de constater que toutes ces manipulations linguistiques se font dans un environnement ou un contexte professionnel et de manière implicite, c'est-à-dire sans qu'il y ait vraiment un effort titanesque à fournir du point de vue conceptuel.

Quant à l'exercice de la réécriture, la bonne assimilation des étapes antérieures a fait que la réécriture se soit aussi bien passée. Cet exercice a l'avantage de fournir aux étudiants une deuxième trace écrite, celle d'une lettre écrite par un homme.

Dans la dernière étape, les étudiants devaient écrire un CV et une lettre de motivation en leur nom pour un poste à pourvoir dans une entreprise angolaise. Ils étaient appelés à créer un texte ou modifier le texte modèle en le réadaptant à leurs propres données. Faute de temps en classe, cette activité a été considérée comme devoir à domicile. Nous ne pouvons pas commenter les productions des étudiants car nous n'avons pas eu le temps de les consulter. Toutefois, il importe de signaler que ces types d'exercices sont d'une importance capitale car ils constituent une occasion pour les étudiants de développer leur créativité en réinvestissant les acquis des étapes précédentes.

8.7. Conduite de l'unité didactique n° 06 : Recherche d'emploi (l'entretien)

L'unité numéro 06 a été réalisée le mardi 12 avril 2011 pour clore la thématique de la recherche d'*emploi*. Cette unité a été consacrée à l'entretien d'emploi qui, comme nous l'avons constaté précédemment, diffère de rubriques du CV et de la lettre de motivation tant dans sa conception comme dans sa réalisation.

Si nous prenons en compte la finalité de cette rubrique qui est celle de convaincre oralement le recruteur en face-à-face, nous pouvons constater que la meilleure façon de préparer efficacement nos étudiants serait de leur trouver des scénarios audiovisuels authentiques d'entrevue afin de constater eux-mêmes des interlocuteurs en situation réelle de la recherche d'emploi. Toutefois, n'étant pas en mesure d'utiliser des supports didactiques audiovisuels dans le cadre de cette recherche, nous avons travaillé avec des documents écrits pour y remédier.

La conduite de classe que nous allons transcrire et analyser dans les pages suivantes a suivi les mêmes étapes que les conduites de classe précédentes et elle s'est basée sur la compréhension des textes contenant des conseils, des questions et des réponses susceptibles d'aider nos étudiants à affronter des employeurs potentiels.

[Accès au sens-Compréhension Globale (CG) du document]

8.7.1. Transcription de la première phase

[L'enseignante salue ses étudiants et leur remet les extraits et la grille de questions. Les étudiants se mettent automatiquement dans leurs groupes respectifs sans que l'enseignante

ne le leur demande. Plus tard, deux parmi les cinq groupes font signe de ne pas comprendre ce qu'il faut vraiment faire.]

E4 : Qu'est-ce que nous allons faire Mme ?

E2 : [Il indique la consigne à ses collègues et l'enseignante lui demande de la lire : *« Quel est le titre qui correspond à chaque extrait ? »*

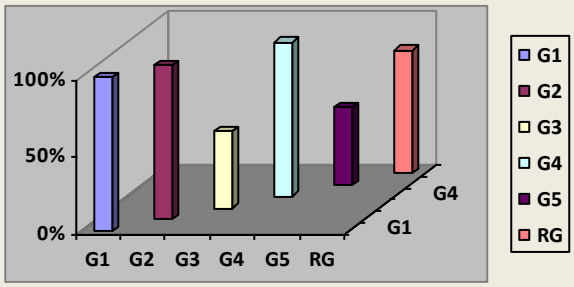
Prof : Ok. Vous allez lire les extraits et choisir le titre qui correspond à chaque extrait. C'est compris ?

Tous : Oui

**** Résultats de l'exercice** [Corrigé : A-2 ; B-4 ; C-1 ; D-3]*

Groupe	Résultats des groupes	Nombre de Correspondances réussi	%
G1	*A-2 ; B-4 ; C-1 ; D-3*	4 sur 4	100%
G2	*A-2 ; B-4 ; C-1 ; D-3*	4 sur 4	100%
G3	*A-2 ; B-4 ; C-3 ; D-1*	2 sur 4	50%
G4	*A-2 ; B-4 ; C-1 ; D-3*	4 sur 4	100%
G5	*A-2 ; B-4 ; C-3 ; D-1*	2 sur 4	50%
Résultat global		**16 sur 20**	**80%**

➢ ***Représentation graphique des résultats***



8.7.1.1. Interprétation et analyse de la première phase (CG)

Considérant ce résultat global de 80% de réussite, nous pouvons comprendre qu'en associant les titres aux extraits correspondants, les étudiants ont compris de manière globale ce de quoi il s'agit dans chaque extrait. Ceci, non seulement par rapport à la thématique abordée mais aussi et surtout aux idées essentielles représentées par chaque extrait.

S'agissant de difficultés qu'ont eues les étudiants des G3 et G5 sur les items C et D, il convient de signaler que cela est certainement dû à la similitude entre les contenus de ces extraits. Dans les deux extraits, il s'agit des conseils pour une entrevue d'emploi mais ils se diffèrent sur le fait que l'un prodigue des conseils avant l'entrevue tandis que l'autre essaie de mélanger entre l'avant et pendant l'entrevue.

Au-delà de ce constat, nous pouvons également noter qu'il y a dans chaque extrait des

segments d'énoncés qui peuvent aider à trouver le titre qui convient comme : ***« Voici quelques derniers conseils… »*** pour le titre *« Derniers conseils pour une entrevue d'emploi »* et ***« N'oubliez jamais que l'une des erreurs les plus graves que font les chercheurs d'emploi, c'est de surestimer leurs qualités : « Moi, je suis un bon professionnel, alors, ce poste est fait pour moi. » »*** pour le titre *« Comportement pendant l'entrevue »*.

[Accès au sens-Compréhension Détaillée (CD) du document]

8.7.2. Transcription de la deuxième phase

[Comme nous l'avons prévu dans la fiche pédagogique, l'enseignante propose à ses étudiants une batterie d'énoncés à laquelle ils doivent répondre par Vrai ou Faux et leur demande de rétablir la vérité si c'est faux.]

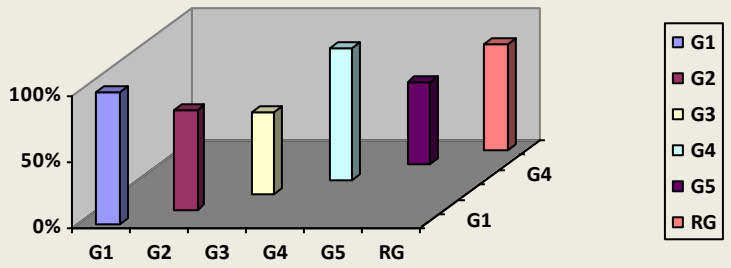
➢ *Résultats de l'activité par extrait.*

- Extrait 01 : *Derniers conseils pour une entrevue d'emploi*

- Corrigé : *1-F ; 2-V ; 3-F ; 4-F ; 5-F ; 6-F ; 7-V ; 8-F.*

Groupes	Résultats des groupes	Nombre d'items réussis	%
G1	*1-F ; 2-V ; 3-F ; 4-F ; 5-F ; 6-F ; 7-V ; 8-F.*	8 sur 8	100%
G2	*1-V ; 2-V ; 3-V ; 4-F ; 5-F ; 6-F ; 7-V ; 8-F.*	6 sur 8	75%
G3	*1-V ; 2-V ; 3-V ; 4-F ; 5-V ; 6-F ; 7-V ; 8-F.*	5 sur 8	63%
G4	*1-F ; 2-V ; 3-F ; 4-F ; 5-F ; 6-F ; 7-V ; 8-F.*	8 sur 8	100%
G5	*1-V ; 2-V ; 3-V ; 4-F ; 5-F ; 6-V ; 7-V ; 8-F.*	5 sur 8	63%
Résultat global		**32 sur 40**	**80%**

➢ *Représentation graphique des résultats*

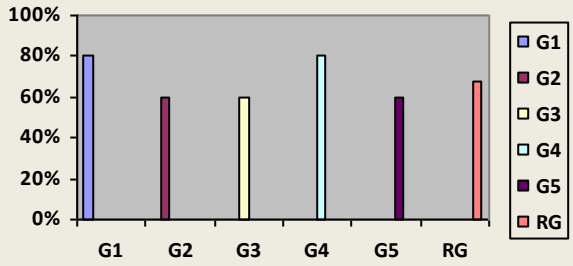


- Extrait 02 : *Pré-entrevue téléphonique et erreurs à éviter pendant l'entrevue.*

- Corrigé : *1-F ; 2-V ; 3-V ; 4-F ; 5-F.*

Groupes	Résultats des groupes	Nombre d'items réussi	%
G1	*1-F ; 2-V ; 3-F ; 4-F ; 5-F.*	4 sur 5	80%
G2	*,1-V ; 2-V ; 3-F ; 4-F ; 5-F.*	3 sur 5	60%
G3	*1-V ; 2-V ; 3-F ; 4-F ; 5-F.*	3 sur 5	60%
G4	*1-F ; 2-V ; 3-F ; 4-F ; 5-F.*	4 sur 5	80%
G5	*1-V ; 2-V ; 3-F ; 4-F ; 5-F.*	3 sur 5	60%
Résultat global		**17 sur 25**	**68%**

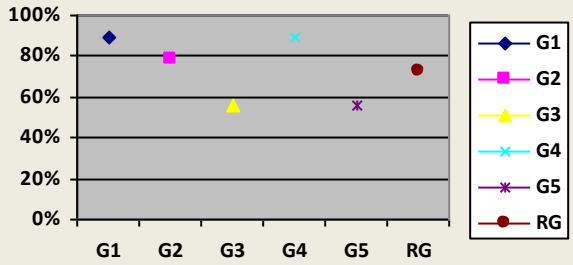
➢ *Représentation graphique des résultats*



- ***Extrait 03 :*** *Comportement pendant l'entrevue.*
- ***Corrigé :*** *1-F ; 2-F ; 3-F ; 4-F ; 5-F ; 6-V ; 7-F ; 8-F ; 9-V.*

Groupes	Résultats des groupes	Nombre d'items réussi	%
G1	*1-F ; 2-V ; 3-F ; 4-F ; 5-F ; 6-V ; 7-F ; 8-F ; 9-V.*	8 sur 9	89%
G2	*1-V ; 2-V ; 3-F ; 4-F ; 5-F ; 6-V ; 7-F ; 8-F ; 9-V.*	7 sur 9	78%
G3	*1-V ; 2-V ; 3-F ; 4-F ; 5-V ; 6-V ; 7-V ; 8-F ; 9-V.*	5 sur 9	56%
G4	*1-F ; 2-V ; 3-F ; 4-F ; 5-F ; 6-V ; 7-F ; 8-F ; 9-V.*	8 sur 9	89%
G5	*1-V ; 2-V ; 3-F ; 4-F ; 5-V ; 6-V ; 7-V ; 8-F ; 9-V.*	5 sur 9	56%
Résultat global		**33 sur 45**	**73%**

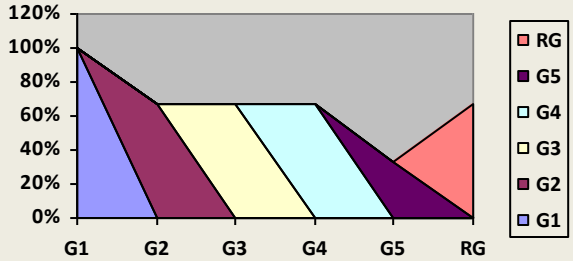
➢ *Représentation graphique des résultats*



- ***Extrait 04 :*** *Questions typiques posées lors d'une entrevue d'embauche.*
- ***Corrigé :*** *1-F ; 2-V ; 3-F.*

Groupes	Résultats des groupes	Nombre d'items réussi	%
G1	*1-F ; 2-V ; 3-F.*	3 sur 3	100%
G2	*1-F ; 2-V ; 3-V.*	2 sur 3	67%
G3	*1-F ; 2-V ; 3-V.*	2 sur 3	67%
G4	*1-F ; 2-V ; 3-V.*	2 sur 3	67%
G5	*1-F ; 2-F ; 3-V.*	1 sur 3	33%
Résultat global		**10 sur 15**	**67%**

➢ *Représentation graphique des résultats*



8.7.2.1. Interprétation et analyse de la deuxième phase [CD]

Du point de vue du pourcentage, les résultats tels que nous venons de les décrire dans chaque extrait démontrent clairement que ces extraits ont été bien compris par les étudiants car si nous calculons le pourcentage global de ces résultats, la moyenne est de 72% de réussite à raison de 80 plus 68 plus 73 plus 67 multiplier par 100 sur 400. Au-delà de cette logique quantitative, nous avons aussi été intéressé dans le cadre de notre recherche à l'analyse des interactions afin de comprendre ce qui a guidé les étudiants à réussir ou à échouer à certains items.

Avant de passer à l'analyse des items, il convient de rappeler certains bienfaits des exercices qui consistent à répondre par Vrai ou faux dans la phase de compréhension écrite. Ce type d'exercices a pour vocation de développer non seulement la compréhension écrite mais aussi l'expression orale chez les étudiants car il ne s'agit pas seulement de dire faux à un item mais plutôt de rétablir la vérité. En outre, par rapport aux informations du texte sur l'entrevue d'emploi, les étudiants devaient exprimer leur avis de manière soit personnelle, collective ou sociétale. Quant à l'analyse et l'interprétation des interactions sur lesquelles nous allons nous attarder dans les lignes qui vont suivre, notre analyse s'est majoritairement focalisée sur les difficultés qu'ont eues certains étudiants. Les plus remarquables parmi ces difficultés sont :

- ***Extrait 01 :*** *difficultés liées aux références personnelles.*

Dans cet extrait, certains étudiants ont eu des difficultés sur quatre items (1, 3, 5 et 6). - Le premier item affirme que *pour réussir son entretien d'emploi, il convient de se présenter avec des vêtements pittoresques, propres et simples.* Dans cette affirmation, c'est l'adjectif ***pittoresque*** qui pose de problème car non seulement parce qu'il s'oppose sémantiquement à l'adjectif ***simple*** mais aussi parce que le texte conseille de ne pas mettre des vêtements qui sont pittoresques lors d'un entretien d'emploi. Au cours du débat, ces étudiants ont laissé entendre que pour eux, *un vêtement pittoresque* signifie aussi *un vêtement qui a du charme* ou *qui plaît de manière originale.* Cette attitude qui consiste à s'opposer aux idées du texte est bénéfique du point de vue des interactions en classe de langue vu le débat qu'il suscite mais il faut souligner qu'en dépit de la validité des arguments qu'on peut avancer, ce qui compte au final dans une étape de compréhension du texte, c'est l'information que donne le texte. C'est d'ailleurs pour cette raison que, soutenant l'idée de porter des vêtements de charme dans une entrevue d'emploi, ces mêmes étudiants ont dit ***vrai*** à l'item 3 selon lequel

les employeurs préfèrent engager des candidats habillés à la mode pour séduire sans que ces derniers fassent vraiment attention à ce que dit le texte. S'agissant des items 5 et 6, malgré le nombre réduit de groupes qui ont manqué à ces items, signalons qu'il ne s'agit pas, cette fois-ci, d'une résistance aux informations du texte comme nous l'avons vu précédemment mais d'un réel manque de compréhension des items par rapport aux informations du texte. Dans l'item 5, le texte n'interdit pas l'usage de parfum avant un entretien d'emploi mais plutôt de ne pas en abuser et dans l'item 6, le texte conseille de retirer tous les objets encombrants (monnaie, paquets de cigarettes) de ses poches avant un entretien d'embauche plutôt que de les garder.

- ***Extrait 02 :*** *difficultés liées à la compréhension des items d'une manière générale.*

Les items un et trois sont ceux qui ont posé des problèmes à presque tous les étudiants. Ces derniers ont dit ***vrai*** au premier item qui affirme qu'*en cas de doute sur la façon de s'habiller du candidat, plusieurs employeurs initient un premier contact téléphonique pour éviter une perte de temps.* Or, selon le texte, c'est en cas de doute à la lecture du curriculum du candidat que plusieurs employeurs initient un premier contact téléphonique et non sur la façon de s'habiller du candidat. Tous les étudiants ont dit ***faux*** au troisième item selon lequel *le candidat doit montrer sa curiosité, son intérêt et ses capacités de réflexion* lorsqu'il lui est donné l'occasion de poser des questions à l'employeur pendant l'entrevue. Or, par rapport au contexte, cette affirmation est vraie. Pendant la mise en commun, les groupes se sont immédiatement rendu compte qu'ils avaient tout simplement mal compris les items par rapport au contexte. Ces difficultés sont dues au manque de compréhension des items de manière générale car elles ne portent pas particulièrement sur des expressions ou des mots spécifiques.

- ***Extrait 03 :*** *difficultés liées au manque de compréhension des mots clés utilisés dans les items.*

Quatre items (un, deux, cinq et sept) ont posé des problèmes à certains étudiants avec une majeure incidence sur le premier et le deuxième. Ces étudiants ont dit ***vrai*** à tous ces quatre items. Or, le premier item qui affirme que *le seul moyen pour éviter des entretiens d'embauche, c'est de se préparer adéquatement* ne reflète pas l'idée du texte car selon celui-ci, *les entretiens d'embauche sont inévitables.* On s'entraine ou on se prépare adéquatement à une entrevue d'emploi *pour éviter des pauses malvenues, pour apprendre à ne pas faire de gestes irritants, et pour trouver des réponses aux questions de l'employeur potentiel.* Le

second item concerne les étapes d'un entretien d'emploi. Celui-ci donne l'information selon laquelle *une entrevue typique commence toujours par un petit discours d'introduction suivi d'une séance de questions et réponses.* Cette information n'est pas conforme à l'idée exprimée dans le texte. Selon le texte, un entretien d'emploi obéi à *un plan bien connu qui ne change jamais : des poignées de mains, un petit discours d'introduction, puis des questions qui surgissent en rafale, …* Le cinquième item qui affirme que *surestimer ses qualités pendant l'entrevue comme : « Moi, je suis un bon professionnel, alors, ce poste est fait pour moi… » est un* ***atout*** *important pour un candidat* ne reflète pas non plus l'idée du texte. Enfin, l'affirmation selon laquelle *se renseigner sur le code vestimentaire de l'entreprise pendant l'entrevue peut susciter une bonne réaction de la part du recruteur* est fausse car ce n'est pas ***pendant*** l'entrevue mais plutôt ***avant*** celle-ci. Les difficultés éprouvées par les étudiants dans cet extrait ne sont pas seulement dues au manque de compréhension de la consigne ou des items d'une manière générale comme cela a été le cas dans l'extrait 02 mais surtout au manque, plus précisément, de compréhension de certains mots clés utilisés dans les items comme ***« atout, pendant, … »***

- ***Extrait 04 :*** *difficultés liées à la stratégie de lecture des étudiants.*

Cet extrait a deux objectifs : faire découvrir la différence entre une question ouverte et une question fermée et ensuite, les identifier par le biais d'une liste. Ayant répondu ***faux*** à l'item 1 selon lequel *en général, lors d'une entrevue d'emploi, le recruteur préfère poser des questions fermées parce que le choix de réponses est prédestiné* et ***vrai*** à l'item 2 selon lequel *les questions ouvertes sont celles qui incitent les candidats à développer leurs réponses,* nous pouvons déduire que les étudiants ont bien compris la différence qu'il y a entre ces deux types de question selon le texte. Cependant, ce qui paraît paradoxal, c'est que malgré le fait d'avoir compris la différence qui existe entre ces deux aspects, les étudiants ont eu des difficultés sur le troisième item qui traite concrètement de l'identification de ces types de question. Quatre groupes sur cinq, soit 80% des étudiants ont dit ***vrai*** à l'item selon lequel *les 19 questions de l'extrait sont des questions ouvertes.* Cette affirmation est ***fausse*** car la question *pensez-vous rester chez votre employeur actuel, si on ne vous engage pas ?* est fermée. Elle ne requiert aucun développement pour y répondre. C'est soit oui ou non. Cette difficulté est due à la stratégie de lecture des étudiants. Ces étudiants ont certainement fait une lecture transversale ou en diagonal. - Après s'être assuré selon l'extrait que le recruteur peut poser des questions fermées ou ouvertes mais qu'en général, ce dernier préfère

poser des questions ouvertes ; - après avoir parcouru huit questions sur une liste de 19 questions sans question fermée, il n'y a certainement aucune chance qu'un étudiant ayant adopté une telle stratégie échappe à ce piège surtout qu'en terme de représentation, c'est l'unique question fermée sur 19, soit 5% à peine de l'ensemble de questions.

[Analyse du fonctionnement de la langue-Repérage et Conceptualisation]

8.7.3.1. Transcription 01 (troisième phase) : *A- Repérage*

Prof : [L'enseignante remet la 1ère grille d'analyse du fonctionnement de la langue (A-repérage) aux étudiants et fait lire la consigne à haute voix à un étudiant. Après la lecture, elle pose les questions suivantes : *« Est-ce vous avez compris ce que vous allez faire ?* [silence] *« Qui a compris ?*]

E2 : *« Vamos fazer o levantamento de todos os adjectivos nos três extratos »* [Nous allons prélever dans les trois extraits tous les adjectifs qualificatifs.]

Prof : Très bien. [L'enseignante se démarque du fil conducteur (fiche pédagogique) qui propose de le faire directement et oralement au tableau. Elle préfère le faire faire par écrit en atelier et ensuite, échanger les résultats obtenus pour une mise en commun.]

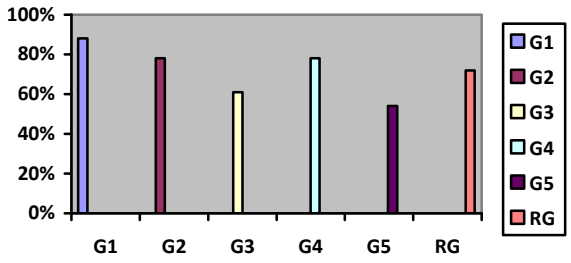
**** Corrigé :*** *(se rapporter au corrigé A/repérage du chapitre précédent.)*

**** Résultats des groupes de travail***

G1	73 adjectifs repérés sur 83, soit 88% de réussite
G2	65 adjectifs repérés sur 83, soit 78% de réussite
G3	51 adjectifs repérés sur 83, soit 61% de réussite
G4	65 adjectifs repérés sur 83, soit 78% de réussite
G5	45 adjectifs repérés sur 83, soit 54% de réussite

Résultat global : 299 adjectifs repérés sur 415, soit 72% de réussite

➢ ***Représentation graphique des résultats***



8.7.3.2. Transcription 02 (troisième phase) : *B- Conceptualisation 01 (analyse des adjectifs repérés)*

Prof : [L'enseignante remet la 2ème grille d'analyse du fonctionnement de la langue (B-

Conceptualisation 01) aux étudiants et fait lire la consigne à haute voix à un étudiant. Après la lecture, elle leur demande s'ils ont compris. Cette fois-ci, un des étudiants lui renvoie la question en portugais.

E1 : *« Será que vamos determinar o género e o número de cada adjectivo ? »* [Est-ce que nous allons déterminer le genre et le nombre de chaque adjectif ?]

E5 : *« Sim, mas de acordo com o contexto e temos que usar o quadro.»* [Oui, mais selon le contexte et il va falloir utiliser la grille.]

Prof : Ok. Vous avez très bien compris. [L'enseignante donne le coup d'envoi en plaçant avec ses étudiants les deux premiers adjectifs dans la grille.] Mettez-vous au travail.

**** Corrigé :** (se rapporter au corrigé B/conceptualisation 01 du chapitre précédent)*

**** Résultats des groupes de travail***

Le G1 est parvenu à placer tous les 83 adjectifs repérés, soit 100% de réussite

Le G2 est parvenu à placer 70 adjectifs sur 83, soit 84% de réussite

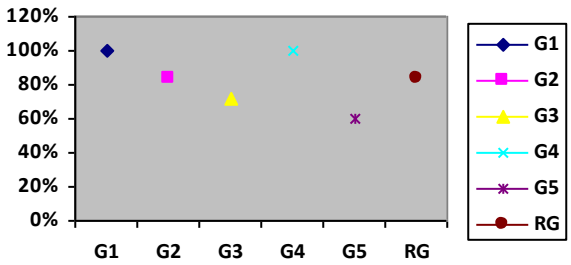
Le G3 est parvenu à placer 60 adjectifs sur 83, soit 72% de réussite

Le G4 est parvenu à placer tous les 83 adjectifs repérés, soit 100% de réussite

Le G5 est parvenu à placer 50 adjectifs sur 83, soit 60% de réussite

Résultat global : 346 adjectifs bien placés sur 415, soit 83% de réussite

➢ ***Représentation graphique des résultats***



***8.7.3.3. Transcription 03 (troisième phase) : C**- Anticipation grammaticale (l'étudiant travaille sur des notions grammaticales jusque là non vues par le biais de ses propres constats. « Démarche par résolution de problème »[243])*

Prof : [L'enseignante remet la 3ème grille d'analyse du fonctionnement de la langue (C-Anticipation grammaticale) à ses étudiants et leur demande de la compléter.

E7 : *« Não entendi bem. O que é que vamos fazer ?»* [Je n'ai pas bien compris. Qu'est-ce que nous allons faire ?]

E8 : *« Vamos completar os espaços tomando em conta o adjectivo já existente na mesma linha.»* [Nous allons compléter les espaces par rapport à l'adjectif qui existe déjà dans la même ligne.]

[243] VIGNER G., Op. Cit., p. 125

Prof : C'est bon ? Reprenez vos groupes de travail.

**** Corrigé :*** *(se rapporter au corrigé C/anticipation grammaticale du chapitre antérieur)*

**** Résultats des groupes de travail***

S'agissant de résultats des groupes de travail, il faut signaler que tous les cinq groupes ont rempli la grille et ont réussi à donner plusieurs bonnes réponses moyennant ce que Gérard VIGNER considère d'*« intuition linguistique »*[244] mais vu la longueur de l'exercice, nous ne pouvons ni quantifier, ni représenter graphiquement les bonnes réponses des étudiants comme nous avons eu l'habitude de le faire antérieurement. Toutefois, nous nous sommes intéressé dans le cadre de cette recherche aux origines des erreurs commises par certains étudiants dans la tentative de résoudre les problèmes que nous leur avons confiés. Nous nous servons de la grille ci-dessous pour transcrire des copies non abouties de certains groupes d'étudiants signalant les zones qui ont posé des difficultés en vue d'une analyse postérieure.

	Masculin-singulier	**Masculin-pluriel**	**Féminin-singulier**	**Féminin-pluriel**
Tous les G.	***potentiel***	*potentiels*	*potentiele*	*potentieles*
	essentiel	***essentiels***	*essentiele*	*essentieles*
	actuel	*actuels*	*actuele*	*actueles*
	longue	*longues*	***longue***	*longues*
	judicieus	*judicieuss*	***judicieuse***	*judicieuses*
G3	*Gris*	*griss*	***grise***	*Grises*
	mauvais	*mauvaiss*	*mauvaise*	*mauvaises*
G5	*blanche*	*blanches*	*blanche*	***blanches***
G3, G4 et G5	***ancien***	*anciens*	*anciene*	*ancienes*
	bon	*bons*	*bone*	*bones*

8.7.3.4. Transcription 04 : *D- Conceptualisation 02 (après la correction, les étudiants formulent des règles en partant de terminaisons des adjectifs trouvés au -masculin-singulier)*

Prof : A partir de ce que vous venez de faire, observez la colonne *masculin-singulier* et dites comment forme-t-on le masculin-pluriel, le féminin-singulier et le féminin-pluriel de ces adjectifs.

E5 : *« Por favor! Pode repetir ?»* [S'il vous plaît! Vous pouvez repéter ?]

E1 : *« Se entendi bem, a professora quere que nós formulemos as regras. É isso ?»* [Si j'ai bien compris, vous voulez que nous formulions des règles. C'est bien ça ?]

Prof : É isso. [C'est ça.] [Pour faciliter ses étudiants à formuler des règles, l'enseignante leur remet le tableau des terminaisons.] Voici les terminaisons *masculin-singulier* des adjectifs du

[244] Ibid. p. 125

tableau que vous venez de compléter. *Que s'est-il passé au masculin-pluriel, au féminin-singulier et au féminin-pluriel ?*

Corrigé : *(se rapporter au corrigé D- Conceptualisation 02 (formulation des règles) du chapitre précédent)*

Masculin-singulier	***Masculin-pluriel***	***Féminin-singulier***	***Féminin-pluriel***
-er	*?*	*?*	*?*
-e	*?*	*?*	*?*
-t	*?*	*?*	*?*
-c	*?*	*?*	*?*
-u	*?*	*?*	*?*
ien	*?*	*?*	*?*
-s	*?*	*?*	*?*
-in	*?*	*?*	*?*
-ain	*?*	*?*	*?*
-un	*?*	*?*	*?*
-el	*?*	*?*	*?*
-é	*?*	*?*	*?*
-al	*?*	*?*	*?*
long	*?*	*?*	*?*
-on	*?*	*?*	*?*
-x	*?*	*?*	*?*
-f	*?*	*?*	*?*

Formulation des règles : transcription des productions orales des étudiants[245].

E2 : les adjectifs qui se terminent avec ***er*** prennent ***s*** au masculin-pluriel, le ***er*** *torna-se* [devient] ***ère*** au féminin-singulier et *aumenta-se* [on ajoute] ***s*** à *ère* au féminin-pluriel.

E4 : ***Os adjectivos que se terminam com ***e* não mudam no sigular. Aumenta-se ***s*** no plural* [Il n'y a pas de changement pour les adjectifs qui se termine avec ***e*** au singulier. On aumente ***s*** au pluriel]

E7 : *Aumenta-se ***s*** aos ajectivos que se terminam com ***t*** no masculino-plural, ***e*** no feminino-singular e ***es*** no feminino-plural* [Aux ajectifs qui se terminent avec ***t***, on ajoute ***s*** au masculin-pluriel, ***e*** au féminin-singulier et ***es*** au féminin-pluriel]

E9 : *Para os adjectivos que* se terminent avec ***c***, on ajoute ***s*** au masculin-pluriel. *O ***c*** torna-se ***che*** au féminin-singulier *e* ***ches*** au féminin-pluriel

E10 : ***Para os adjectivos que se terminam* avec ***u*, on ajoute ***s*** au masculin-pluriel, ***e*** au féminin-singulier, ***es*** no feminino-plural

E8 : Les adjectifs qui se terminent avec ***ien*** prennent ***s*** au masculin-pluriel. On double le ***n*** avant d'ajouter le ***e*** au féminin-singulier et le ***es*** au féminin-pluriel

E3 : Les ajectifs qui se terminent avec ***s*** ne changent pas au masculin-pluriel, on ajoute ***e*** au

[245] VIGNER G., Op. Cit. p. 126 – *« -règle formulée dans le langage propre aux élèves »*

féminin-singulier et ***es*** au féminin-pluriel.
E1 : *Aos ajectivos que se terminam* avec ***in***, *aumenta-se* ***s*** au masculin-pluriel, ***e*** au féminin-singulier et ***es*** au féminin-pluriel
E10 : Os adjectivos que se terminam com ***ain***, aumenta-se ***s*** no masculino-plural, ***e*** no feminino-singular e ***es*** no feminino-plural
E8 : Les adjectifs qui se terminent avec ***un*** prennent ***s*** au masculin-pluriel, ***e*** au féminin-singulier et ***es*** au féminin-pluriel
E6 : *Para os adjectivos que se terminam* avec ***el***, on ajoute ***s*** au masculin-pluriel, *dobra-se o ***l*** antes de aumentar o ***e*** * au féminin-singulier *e no feminino-plural, depois de dobrar o ***l***,* on ajoute ***es***
E9 : *Para os adjectivos* qui se terminent avec ***é***, on ajoute ***s*** au masculin-pluriel, ***e*** au féminin-singulier *e* ***es*** au féminin-pluriel
E5 : Les adjectifs qui se terminent avec ***al*** changent ***al*** en ***aux*** au masculin-pluriel. On ajoute ***e*** au féminin-singulier et ***es*** au féminin-pluriel
E2 : Long est une exception madame. On ajoute ***s*** au masculin-pluriel et devient ***longue*** au féminin-singulier et ***longues*** au féminin-pluriel
E4 : *Para os adjectivos* qui se terminent avec ***on***, on ajoute ***s*** au masculin-pluriel, *dobra-se o ***n*** antes de aumentar o ***e*** * au féminin-singulier *e no feminino-plural, depois de dobrar o ***n***,* on ajoute ***es***
E5 : Les adjectifs qui se terminent avec ***x*** ne changent au masculin-pluriel mais ils changent ***x*** en ***se*** au féminin-singulier et en ***ses*** au féminin-pluriel
E7 : *Para os adjectivos* qui se terminent avec ***f***, *acrescenta-se* ***s*** au masculin-pluriel, *o ***f*** torna-se* ***ve*** au feminin-singulier *e* ***ves*** au féminin-pluriel
8.7.3.5. Interprétation et analyse des troisièmes phases : A, B, C et D
Le résultat global de l'exercice de repérage est de 72% de réussite et celui de l'exercice de conceptualisation s'élève à 83% de réussite. S'il faut croire aux graphiques et aux statistiques, il nous revient à dire que les exercices n'ont posé aucun problème aux étudiants. Au-delà de ces données quantitatives, nous allons nous attarder dans les lignes qui vont suivre sur des données qualitatives. Dans les pages précédentes, nous nous sommes interrogé sur la pertinence de la lecture à haute voix de la consigne par les étudiants et avons compris que cela dépendait de l'objectif que l'on voulait atteindre. Nous sommes d'avis que si c'est pour entraîner les étudiants à

prononcer qu'il existe un déphasage entre le moment et la tâche à réaliser. D'ailleurs, les questions posées après la lecture à haute voix de la consigne par l'enseignante : *« est-ce que vous avez compris ce que vous venez de lire ? »* et *« qui a compris ? »* montrent clairement qu'il ne s'agit pas de l'entraînement à la prononciation mais plutôt de la compréhension. Il est, de ce fait, intéressant de remarquer qu'après la reformulation de la deuxième question, certains étudiants se sont effectivement aperçus qu'en lisant la consigne à haute voix, ce qui intéresse leur enseignante, c'est de la comprendre. Pour que tout soit clair et dire à l'enseignante que la consigne a bien été comprise, E2 va répliquer en portugais : *« vamos fazer o levantamento de todos os adjectivos qualificativos nos três extratos. »* Ce qui signifie : « nous allons prélever tous les adjectifs qualificatifs dans les trois extraits. » La question qui se pose à nouveau ici est naturellement celle du recours à la « langue maternelle » (de la langue de scolarisation, le portugais) que nous avons abordée antérieurement sous l'angle de la traduction systématique des énoncés en classe de langue étrangère. Nous avons voulu, en d'autres termes, répondre à la question quand procéder à la traduction en classe de langue étrangère. Il faut dire que cette même question réapparaît sous d'autres dimensions car il ne s'agit pas tout simple de savoir quand il faut recourir à la traduction. Il s'avère donc important d'aborder cette question de manière assez large tant dans sa dimension réflexive comme applicative au sens où l'entend Véronique CASTELLOTTI[246]qui se pose logiquement des questions comme : *« qui, quand, comment et pour quoi faire ? »* Questions au moyen desquelles elle tente de clarifier le phénomène de l'émergence de la langue maternelle ou première en classe de langue étrangère et l'utilité même de cette alternance. S'agissant de son utilisation en classe, Véronique CASTELLOTTI fait noter essentiellement deux orientations : - celle de l'existence dans nombreux pays d'une préinscription méthodologique qui établit la règle de s'exprimer exclusivement en langue cible et que, même si l'utilisation de la langue de scolarisation comme le portugais pour ce qui nous concerne est parfois tolérée, *« c'est généralement pour appuyer des réflexions métalinguistiques fondées sur la comparaison, […] »* que cela intervient ; - celle où, en cas d'absence d'une prescription méthodologique, confère une marge de liberté aux enseignants qui sont en réalité :

> *« maîtres d'accepter ou non la présence de la langue première, maîtres de l'utiliser ou non eux-mêmes pour certains usages, maîtres de lui conférer un*

[246] CASTELLOTTI V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Clé International, pp. 48-66

rôle plus ou moins important dans l'apprentissage et, ce faisant, de renforcer son éviction ou de la réhabiliter aux yeux des apprenants. » [247]

S'il faut cadrer ces deux axes vis-à-vis de notre terrain de recherche, nous pouvons affirmer que c'est plutôt dans le deuxième que s'inscrit notre contexte car il n'existe aucune orientation institutionnelle à ce propos. Il faut toutefois reconnaître que beaucoup d'enseignants ont bénéficié des formations continues ou initiales basées sur l'approche communicative sur notre terrain de recherche surtout au niveau de l'enseignement secondaire. Or, nous savons que par rapport aux principes de l'approche communicative que le recours à la langue maternelle est autorisé.

S'agissant du cours que nous avons observé, plus précisément à cette étape d'analyse du fonctionnement de la langue, nous avons remarqué que certains étudiants se permettaient systématiquement de faire recours à la langue de scolarisation, le portugais, alors que l'enseignante, elle, s'était non seulement réservée de parler en portugais mais aussi ne les empêchait pas d'y faire recours. Quelle leçon peut-on tirer de cette attitude ? Pour avoir une idée claire sur l'attitude de l'enseignante, il nous paraît important de revisiter les types d'interventions :

1ère Intervention :

** « Est-ce vous avez compris ce que vous allez faire ?* [-silence] *« Qui a compris ?*]

- « Vamos fazer o levantamento de todos os adjectivos nos três extratos » [Nous allons prélever dans les trois extraits tous les adjectifs qualificatifs.]

** « Très bien. »*

2ème Intervention :

** « Complétez cette grille…*

- « Não entendi bem. O que é que vamos fazer ?» [Je n'ai pas bien compris. Qu'est-ce que nous allons faire ?]

+ « Vamos completar os espaços tomando em conta o adjectivo já existente na mesma linha.» [Nous allons compléter les espaces par rapport à l'adjectif qui existe déjà dans la même ligne.]

** « C'est bon ? Reprenez vos groupes de travail. »*

3ème Intervention :

** « A partir de ce que vous venez de faire, observez la colonne masculin-singulier et*

[247] Ibid

dites comment forme-t-on le masculin-pluriel, le féminin-singulier et le féminin-pluriel de ces adjectifs. »

- *« Por favor! Pode repetir ?»* [S'il vous plaît! Vous pouvez répéter ?]

+ *« Se entendi bem, a professora quere que nós formulemos as regras. É isso ?»* [Si j'ai bien compris, vous voulez que nous formulions des règles. C'est bien ça ?]

* *« É isso. »* [C'est ça.]

A la lumière de ces trois interventions, nous pouvons noter que plusieurs raisons peuvent justifier pourquoi l'enseignante s'est montrée sceptique à l'utilisation de la langue de scolarisation, le portugais. Parmi plusieurs raisons, nous pouvons signaler : - celle d'avoir compris que si ces étudiants recouraient à la langue de scolarisation, ce n'est pas parce qu'ils n'avaient pas compris la consigne, ce qui serait bien évidemment considéré comme un *« manque de compétence »* mais que cela constituait à peine une question d'alternance qui privilégie la forme. Ce que Daniel COSTE[248] considère *d'« -alternance de répétition »* pour avoir repris en portugais ce qui avait déjà été compris en français pour des raisons soit de *traduction*, soit de *reformulation* voire, de *résumé*.

A cette étape de la compréhension des consignes, nous partageons l'attitude de l'enseignante qui n'a ni encouragé ni découragé l'utilisation de la langue de scolarisation vu les caractéristiques de sa classe : - hétérogène du point de vue des niveaux et - inter-compréhensible du point de vue de la langue de scolarisation et la langue cible.

Après avoir compris et résolu certains problèmes, les étudiants étaient appelés à formuler des règles avec leur propre langage. C'est lors de cette activité que ces derniers ont fait recours à d'autres alternances comme *« l'alternance de distribution complémentaire »*[249] et *« l'alternance de commentaire métalinguistique. »*[250] Nous avons noté qu'il y avait dans les productions orales des étudiants, des énoncés entièrement formulés en français, en portugais mais aussi en *« franportugais »* qui est un véritable mélange entre le français et le portugais mais qui constitue un signe fort de la volonté de communiquer en langue cible dont ils ne disposent pas de tous les éléments tant lexicaux, syntaxiques

[248] COSTE D., 1997, « Alternances didactiques », *Études de linguistique appliquée*, n° 108, pp. 393-400

[249] Ibid. [selon l'auteur, l'alternance de distribution complémentaire est celle qui *« renvoie plus à un schéma du type : il y a des choses qu'on fait dans une langue, il y en a d'autre qu'on fait dans l'autre et il n'y a pas nécessairement reprise dans l'autre de ce qui a été fait dans l'autre »*.]

[250] Ibid. [l'auteur définit l'alternance de commentaire métalinguistique comme étant celle qui *« est particulièrement attestée dans la classe de langue, telle qu'on la représente dans les approches dites traditionnelles : la langue maternelle alterne avec la langue étrangère dans des séquences où celle-ci devient objet mentionné, exemple cité, corpus étudié au moyen de celle-là, à des fins de description ou d'aide à l'apprentissage »*.]

voire, phonétiques. Reprenons à titre d'exemple l'énoncé de l'***Etudiant 9*** :

> *Para os adjectivos que* se terminent avec ***é***, on ajoute ***s*** au masculin-pluriel, ***e*** au féminin-singulier *e* ***es*** au féminin-pluriel

Dans un premier regard, cet énoncé peut, sans doute, paraître comme un simple mélange mais il suffit d'étudier en profondeur les conditions dans lesquelles il a été produit pour réaliser qu'il ne s'agit pas d'un simple mélange. Il s'agit d'un exercice de conceptualisation où les étudiants expliquent oralement les constats qu'ils ont faits à partir d'un corpus qu'eux-mêmes viennent de constituer avec l'aide de leur enseignante à la fin. L'intervention de l'**E9** est la quatrième. Il y a donc trois de ses camarades qui sont déjà intervenus et que l'enseignante transcrit au tableau en français pour garder une trace écrite. Si nous revenons à l'énoncé oral de l'étudiant en se situant sur ce contexte, la première question qui se pose est d'ordre syntaxique (***…que se terminent/qui se terminent…***), la deuxième est d'ordre phonétique (***au/in/u***) et la troisième est d'ordre « lexical » (***para os adjectivos…***). Quelles sont les origines de ces erreurs ? Voici quelques explications pour élucider nos constats :

- ***L'erreur syntaxique*** dont il est question provient de la différence qu'il y a entre le portugais et le français sur les pronoms relatifs ***Qui (sujet)*** *et* ***Que (complément d'objet direct).*** En portugais, ces deux formes ***Qui*** et ***Que*** ne sont représentées que par une seule forme ***Que.***

Exemples	
Français	*Portugais*
1- Le chien ***qui*** a aboyé toute la nuit appartient à Monsieur ROY 2- Les mangues ***que*** tu cueilles ne sont pas mûres.	1- O cão ***que*** ladrou toda a noite pertence ao Senhor ROY 2- As mangas ***que*** tu colhes não são maduras

- ***Les erreurs phonétiques*** que nous venons de signaler se situent à deux niveaux : au niveau de la ***prononciation*** et du ***sens*** en même temps :

Exemples	
Français	*Portugais*
* au /o/ à+le * in ***/ẽ/*** et u ***/y/***	* au = ao /au/ á+o * in ***/ĩ/*** et u ***/U/***
* L'article contracté ***au /o/*** qui est une diphtongue en français ne correspond	

sémantiquement à rien en portugais par sa graphie. Pourtant, elle a la même prononciation avec l'article contracté ***ao /au/*** en portugais et qui, par coïncidence, se prononce non seulement de la même manière en portugais mais aussi a le même sens (tous les deux sont des articles contractés masculins-singuliers.) * Pour [in] dans masc***ul******in*** et fémin***in***, c'est une question d'interférence.

- Quant aux ***erreurs lexicales***, il s'agit peut-être d'un manque de vocable en langue cible que des erreurs proprement dites. Si nous considérons la tournure ***para os adjectivos… [pour les adjectifs…]*** nous pouvons noter que malgré le fait d'être le premier étudiant à avoir utilisé ce type d'introduction par rapport aux camarades qui l'ont précédé, il faut quand même se dire que les mots ***les*** et ***adjectifs*** ont déjà été utilisés et se trouvent au tableau. Le seul mot qui n'est pas encore utilisé, c'est ***pour [para].*** Est-ce qu'il a employé ce mot pour combler son système incomplet (son interlangue) ? Si tel est le cas, il s'agit alors d'une erreur lexicale. Quant aux mots ***les*** et ***adjectifs*** que l'étudiant n'a pas pu réemployer alors qu'ils ont déjà été maintes fois employés par ses camarades et transcrits au tableau par l'enseignante, cette erreur peut être renvoyée à l'émotion de la prise de parole.

Lors de l'exercice d'anticipation grammaticale, nous avons inventorié les erreurs suivantes : *[-potentiele (FS), potentieles (FP), essentiele (FS), essentieles (FP), actuele (FS), actueles (FP), longue (MS), longues (MP), judicieus (MS), judicieuss (MP), griss (MP), mauvaiss (MP), blanche (MS), blanches (MP), anciene (FS), ancienes (FP), bone (FS), bones (FP)]*. Ces erreurs montrent, de par sa quantité d'abord, qu'un effort réel a été fourni de la part des étudiants si nous les comparons au nombre d'adjectifs réussis. Elles nous révèlent du point de vue de la maîtrise des règles sur l'accord des adjectifs voire des noms que les étudiants savent énormément de choses car leurs erreurs laissent entendre qu'ils dominent parfaitement les règles générales tant sur le nombre que sur le genre. Elles nous laissent aussi entendre que c'est la surgénéralisation qui a fait que les étudiants soient tombés dans le piège des spécificités dues à la langue cible elle-même. Du point de vue de l'apprentissage des langues, la découverte par des erreurs est porteuse de plusieurs avantages chez l'étudiant entre autres : - *le fait d'avoir* ***produit*** *quelque chose* ***soi-même***, - *le fait d'avoir* ***mobilisé son imaginaire et exprimé*** *ce qu'il pense de la langue qu'il apprend* et enfin, - *le fait d'avoir l'occasion de* ***corriger par la***

confrontation.

Pour conclure, précisons que du point de vue didactique, ce type d'exercices qui consiste à inciter l'étudiant à formuler des hypothèses sur des notions grammaticales qui ne sont pas encore vues permet d'atteindre plusieurs objectifs parmi lesquels : - développer l'imaginaire grammatical de l'étudiant étant donné surtout l'approximation entre la langue de scolarisation et la langue cible, c'est-à-dire le portugais et le français ; - créer l'habitude chez l'étudiant d'aller lui-même à la quête de ce que doit être selon lui la réponse... Ce dernier aspect qui consiste à laisser l'étudiant à se connecter aux difficultés aide à mieux fixer des notions dans la mémoire de l'étudiant quelle que soit leur nature.

[Expression-Systématisation et Production]

8.7.4. Transcription de la quatrième phase

- *Systématisation*

Prof : Vous allez faire un jeu de rôle. Vous vous préparez individuellement aux questions de l'extrait 4 et ensuite, vous allez passer devant deux à deux pour faire le jeu de rôle. Ça va ? C'est compris ? Vous allez vous mettre à la place d'un recruteur ou d'un chercheur d'emploi. Ok ?

E3 : *« Será que temos que dar todas as perguntas e prever as respostas ? »* [Est-ce que nous devons poser toutes les questions et prévoir les réponses ?]

Prof : Non, vous n'êtes pas obligés de poser toutes les questions mais vous devez avoir des réponses à toutes les questions parce que vous ne savez pas la question qui vous sera posée. C'est bon ? [Silence.] [Les étudiants se mettent à travailler.] [Quelques minutes plus tard : « Alors, vous avez terminé ? »] [Silence.] [Après à peu près 10 minutes, un bon nombre d'étudiants dit avoir terminé. L'enseignante invite des volontaires. Tout le monde hésite. Personne ne veut passer. Enfin, deux étudiants répondent à l'appel de l'enseignante. **E5 et E8**, deux étudiants intermédiaires et + passent au devant pour faire le jeu de rôle.]

- Dialogue n° 01 :

E5 : Bonjour Monsieur !

E8 : Bonjour Madame !

E5 : Pourquoi voulez-vous quitter votre travail actuel ?

E8 : Parce que j'occupe une fonction qui ne cadre pas avec ma formation.

E5 : Quelle est votre formation ?

E8 : Je suis comptable

E5 : Quelles étaient vos principales tâches et responsabilités ?

E8 : Je travaille encore

E5 : Ah, ok. Quelles sont vos principales tâches et responsabilités ?

E8 : Je suis affecté au Département de transport. J'élabore les horaires de ramassage. Je m'occupe des entretiens et de réparation des véhicules de l'entreprise en cas de panne.

E5 : Si on ne vous engage pas, pensez-vous rester chez votre employeur actuel ?

E8 : Oui.

E5 : Pourquoi ?

E8 : Parce que je n'ai pas de choix.

E5 : Merci pour avoir répondu aux questions et au revoir.

E8 : Au revoir Madame

[Six étudiants sur dix ont pu faire le jeu de rôle, soit trois dialogues au total. L'enseignante passe à l'étape suivante car l'heure est avancée. Il ne reste que 15 minutes sur les 30 minutes prévues.]

- *Production*

L'enseignante précise ce que vont faire les étudiants. « Que pensez-vous du jugement porté par le texte sur la réponse : *« je ferai n'importe quel travail, à n'importe quel prix et quand vous voulez ! »* par rapport à la réalité angolaise. »

E9 : *« De que julgamento é que se trata aqui ? »* [De quel jugement s'agit-il ici?]

E2 : *« Olha no texto. »* [Regarde dans le texte]

Prof : Que dit le texte au sujet de cette réponse ?

E7 : *« Evitar esse tipo de respostas porque os que trabalham nos recursos humanos sabem que o candidato que dá esse tipo de respostas é um mau candidato. »* [Il faut éviter ce type de réponses parce que ceux qui travaillent dans les services de ressources humaines savent que le candidat qui donne ce type de réponses est un mauvais candidat.]

E3 : Il ajoute aussi qu'il ne faut jamais avouer que travailler dès demain est une question de survie.

E4 : *« Questão de **survie** ? »* [Question de survie.]

E3 : *« Ya ! Quer dizer que para ti trabalhar já já é uma questão de sobrevivência. »* [Oui! Cela veut dire que pour toi, travailler dès maintenant est une question de survie.]

Prof : C'est bon ? [L'enseignante donne 4 minutes de réflexion à ses étudiants.]

Prof : Alors, que pensez-vous de ce jugement par rapport à votre réalité ?

1ère opinion :

E2 : Pour moi, le jugement du texte révèle qu'on est dans une société différente de la nôtre parce que dans des sociétés comme la nôtre, tout le monde sait que nous ne vivons pas mais nous survivons. Dire dans un entretien d'embauche que *« je ferai n'importe quel travail, à n'importe quel prix et quand vous voulez ! »* ne constitue aucun problème principalement ici en Angola où il n'est pas facile de trouver un bon poste. Cette réponse montre qu'on est flexible et ce qui compte, c'est de travailler.

2ème opinion :

E10 : [L'étudiant ne peut s'exprimer en français et demande à l'enseignante s'il peut le faire en portugais. L'enseignante accepte sa pétition.] *Eu não estou de acordo com aquilo que acabou de dizer o colega. Para mim, o conselho do texto não tem nada a ver com o local em que se encontra. Que seja em Angola ou aonde, o candidato deve se valorizar de acordo com a sua formação.* [Moi, je ne suis pas d'accord avec l'idée du collègue. Pour moi, le conseil du texte n'a rien à voir avec le lieu là où l'on est. Que ce soit en Angola ou ailleurs, le candidat doit se valoriser par rapport à sa formation.]

3ème opinion :

E8 : Moi, je pense qu'il faut prendre en compte le contexte de l'entrevue. Si le profil du candidat est défini à l'avance, cela veut dire que le recruteur sait ce qu'il cherche et le candidat aussi. Je suis donc d'accord avec l'idée du collègue qui pense que le conseil du texte n'a rien à voir avec le lieu et qu'il faut en ce moment là, soutenir sa formation. Pourtant, si aucun profil du candidat n'est prédéfini à l'avance comme c'est l'habitude ici en Angola où la plus part des recrutements sont des recrutements de masse, c'est-à-dire toute formation confondue, là il faut être conséquent par rapport à nos sociétés principalement. Je connais beaucoup de gens qui ont été engagé dans des entreprises comme n'ayant aucune formation dès le départ mais qui occupent des postes importants aujourd'hui.

[Après cette opinion suivie d'un témoignage, le temps s'est écoulé et l'enseignante a demandé aux étudiants qui voulaient intervenir de le faire prochainement.]

8.7.4.1. Interprétation et analyse de la quatrième phase

La posture qui consiste à formuler et à reformuler la consigne en langue cible sans passer immédiatement à la langue de scolarisation nous paraît bonne car elle a eu des effets

positifs tout au long de l'expérimentation. Parmi les effets positifs, nous pouvons citer celui de créer l'habituer chez les étudiants à comprendre en langue cible. D'ailleurs, en dépit de la résistance des étudiants, ces derniers finissaient toujours par comprendre. Cependant, il ne faut pas oublier que la consigne elle-même peut également poser des problèmes additionnels. Prenons à titre d'exemple, la question de l'étudiant : *« Será que temos que dar todas as perguntas e prever as respostas ? »* [Est-ce que nous devons poser toutes les questions et prévoir les réponses ?] Nous pouvons remarquer dans cet exemple qu'il ne s'agit pas d'un manque de compréhension mais plutôt d'un complément d'information à la consigne. C'est-à-dire, l'étudiant a bien compris ce qui lui était demandé de faire mais s'est aperçu qu'il manquait d'informations.

Au-delà de cette question de la consigne, il est important de parler du type d'activité et de ses conséquences. Il est vrai que le *jeu de rôle* soit l'une des activités qui consiste à donner véritablement la parole aux étudiants en classe de langue mais il faut aussi avouer qu'elle est parmi les activités les plus difficiles à mettre en place en classe du point de vue de son acceptation de la part des étudiants. Plusieurs aspects peuvent être pris en compte dans ce type d'activité pour justifier la résistance des étudiants : - le retour à l'enfance, ce que Véronique CASTELLOTTI (2001, op. cit. p. 50) considère d'*« un état d'infantilisation (au sens propre : infans, « qui ne parle pas ») […] »* ; - le refus de subir un jugement ; -etc. Malgré la lourdeur qu'il y a eu pour faire exprimer ses étudiants, l'enseignante est quand-même arrivée à les faire parler au point de faire produire des dialogues originaux. Nous avons pu noter cette originalité dans le premier dialogue du point de vue du changement de fréquences par rapport au canevas.

1ère fréquence :

*« - Pourquoi voulez-vous quitter votre travail actuel ? * Parce que j'occupe une fonction qui ne cadre pas avec ma formation. »*

2ème fréquence :

*« - Quelles étaient vos principales tâches et responsabilités ? * Je travaille encore. - Ah, ok. Quelles sont vos principales tâches et responsabilités ? * Je suis affecté au Département de transport. J'élabore les horaires de ramassage. Je m'occupe des […] »*

Ce qui paraît original et que nous appelons changement de fréquences dans ces prises de parole, c'est la capacité à adapter le temps employé (imparfait) dans le questionnaire dans leur propre situation. Les deux interlocuteurs commencent avec le présent. Ensuite, le

recruteur rentre dans le questionnaire en employant l'imparfait mais ce dernier va être mis en situation par le candidat qui, enfin, va vite se ressaisir.

S'agissant des opinions des étudiants sur ce que conseille le texte à propos de la réponse *« je ferai n'importe quel travail, à n'importe quel salaire et quand vous voulez »*, nous pouvons noter de manière assez nette comment les opinions des étudiants divergent et convergent en même temps. Le premier intervenant pense que le jugement du texte sur la réponse est déconnecté de la réalité angolaise, le second, lui, pense que le texte a raison, que cela n'avait rien à voir avec le lieu, que le jugement du texte était universel. La divergence va être tranchée par le troisième intervenant qui, lui, va jouer la médiation entre les deux. Ce qui paraît clair ici, à notre sens, c'est la notion des réalités ou des pratiques locales au sujet de l'emploi pour ne pas dire « cultures locales ». La troisième opinion est en réalité une espèce de synthèse des réalités locales vécues au quotidien. Ces pratiques peuvent paraître étranges aux yeux de quelqu'un qui n'appartient pas à cette société mais qui, comme le témoignent ces étudiants, font partie de leurs réalités : cacher ses diplômes est non seulement une question de flexibilité mais aussi d'humilité. Autant mieux chercher d'abord à être intégré dans une entreprise que de vouloir, dès le départ, valoriser sa formation. Il convient, toutefois, de prendre en compte le type d'offres comme le précise bien le troisième intervenant. La donne change si le profil du candidat que l'on veut est bien précis.

Chapitre IX. Impact, aboutissement et contraintes de l'expérimentation

9.1. L'impact et/ou l'aboutissement du dispositif de formation

Comme l'indique le titre de ce chapitre, plutôt que de conclure les deux chapitres antérieurs où nous avons été amené à concevoir des unités didactiques du FOS et à les faire piloter, nous pensons être le moment dans ce chapitre de proposer une synthèse reprenant les aspects les plus marquants du dispositif de formation de manière à faciliter sa lisibilité.

Nous sommes persuadé que la reprise succincte des aspects abordés va non seulement nous permettre de faciliter la lisibilité de notre modeste contribution à l'avancement de la problématique du FOS mais elle va également nous permettre de souscrire à l'idée selon laquelle toute action de formation réclame une évaluation pour vérifier si les objectifs que l'on s'est fixés ont réellement été atteints. Il convient d'insister ici sur le fait qu'il ne s'agit pas d'une évaluation quantitative mais plutôt d'une évaluation orientée vers le *qualitatif* au sens où l'entendent HADJI C. (1992), Ardoino J. et Berger G. (2004 - stage d'été BELC-CIEP) : *« une compétence acquise s'attachant à exprimer la valeur de son objet, avec ou sans modèle prédéterminé, aussi objectivement que possible, malgré le défaut de mesure. »* Notre intention n'est donc pas de mesurer les compétences acquises mais de présenter objectivement les apports de notre expérimentation.

De ce fait, plusieurs aspects doivent être pris en compte du point de vue de ce que Sensevy et autres (2007) appellent *« l'action didactique conjointe de l'enseignant et des apprenants »* qui, selon Jean-Charles CHABANNE et Olivier DEZUTTER[251] doit être questionnée par *« la focalisation sur les gestes soutenant la régulation des apprentissages. »* Or, selon ces mêmes auteurs, *« la régulation et l'ajustement sont en réalité ce qui fait qu'un « geste de métier », simple routine que peut identifier une description superficielle en termes de « bonne pratique », devient effectivement un geste « professionnel ».* Nous sommes donc convaincu qu'en décrivant, de manière plus claire, ce que Kristine BALSLEV appelle des *« microgénèses*

[251] CHABANNE J. –C. et DEZUTTER O., avril 2011, « Quelques pas de plus vers une compréhension de la professionnalité enseignante. » In *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle ?* Collection dirigée par JONNAERT Philippe, Bruxelles, De Boeck, p. 15

didactiques »[252] comme nous venons de le faire tout au long de notre dispositif de formation que nous sommes en mesure de faire avancer l'enseignement/apprentissage du FOS.

Sans tarder, il nous paraît d'ores et déjà nécessaire de parler des résultats de l'évaluation appréciative que nous avons réalisée auprès des étudiants à la fin du dispositif de formation bien que nous ne soyons pas allé jusqu'au bout de celui-ci comme prévu.

9.1.1. L'appréciation des cours de français à visée professionnelle par les étudiants

Ayant interrompu notre expérimentation pour des raisons de calendrier et d'autres impératifs liés à notre séjour en France, nous avons été amené, comme nous venons de le dire, à réaliser un sondage auprès des étudiants qui avait comme objectifs de recueillir leurs opinions mais aussi de connaître leur degré de satisfaction sur les cours qu'ils ont suivis car en tant que destinataire final, ce sont les étudiants qui occupent la meilleure position pour apprécier l'ensemble du dispositif de formation.

Dans cette évaluation, nous avons insisté au fait qu'ils venaient de suivre des cours de français à visée professionnelle mais que nous avions besoin de leurs opinions afin de nous aider à les maintenir ou à les améliorer prochainement.

Résultats du sondage :	
- Consigne : *Vous venez de suivre des cours de français à visée professionnelle. S'il vous était demandé d'attribuer une note de 1 à 10, quelle note donneriez-vous ?*	
A- Les documents utilisés étaient compréhensibles	7 et +
B- Les activités étaient faciles à comprendre et à faire	7 et +
C- Les thèmes abordés correspondaient à vos attentes	7 et +
D- Le temps imparti dans chaque activité était suffisant	7 et +
E- Vous avez découvert de nouvelles notions dans votre domaine	7 et +
F- Vous avez eu le temps de vous exprimer en français	7 et +
- S'il faut faire un choix entre le FG et FP, quel français aimeriez-vous apprendre ?	
* Le français général	* Le français à visée professionnelle
0 = 0%	10 = 100%

[252] BALSLEV K., avril 2011, « Quelques effets de l'ajustement entre les gestes de l'enseignant et de l'apprenant sur la situation didactique. » In *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle ?* Collection dirigée par JONNAERT Philippe, Bruxelles, De Boeck, p. 31

- D'autres commentaires sur les cours que vous avez suivis. *(s'exprimer en français ou en portugais)*

Après deux mois de cours (du 08 mars au 10 mai 2011), temps qui paraît à notre sens suffisant pour apprécier le dispositif, nous pouvons remarquer moyennant cette grille des résultats combien le degré de satisfaction des étudiants est bien visible à propos d'une part, des matériels, des activités et des thèmes qui leur étaient proposés et d'autre part, de l'attention qui leur était accordée en tant que pièce principale de leur propre apprentissage du point de vue du temps de la possession de la parole, etc. Ceci, au point même de faire mentir des commentaires de second plan et parfois nocifs qu'on a l'habitude d'entendre dans les couloirs selon lesquels apprendre le français est difficile de par sa grammaire qui est complexe pour ne pas dire, sa conjugaison excessive et exigeante. Certes, cette euphorie et facilité qu'ont manifestées les étudiants que nous avons suivis peuvent être attribuées au voisinage des langues mais nous n'en sommes pas convaincu car à ce sujet, Louise DABENE (1975, pp. 51-52) donne une alerte sur cette illusion et Cécile CARRIERE (1991, p. 15) se pose la question : *« Langues voisines, langues faciles ? »* Nous ne pouvons pas nier les atouts qu'il y a dans l'apprentissage des langues voisines mais aller jusqu'à faire faire oublier des préconcepts, cela ne peut dépendre que de comment on s'y prend.

9.1.2. L'impact du dispositif de formation du point de vue didactique

Parmi les techniques couramment employées qui existent en FOS, nous avons selon Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA (2003, Op. Cit. pp. 334-335) celles du *cours à double enseignant, de l'étude de cas et de la simulation globale*.

La première se définit comme étant celle qui consiste à faire cohabiter deux enseignants dans une même classe, l'un étant l'enseignant de langue et l'autre celui de la spécialité en question. En dépit de la rentabilité de celle-ci du point de vue de la précision de la matière à enseigner, il est arrivé que pour des raisons de temps et de la diversité de domaines identifiés, nous ne soyons pas en mesure de la retenir dans notre dispositif de formation. Seules, les deux dernières techniques ont retenu notre attention dans le cadre de cette recherche.

9.1.2.1. La technique de l'étude de cas

Cette technique qui consiste à pousser les étudiants à suivre des canevas de situations et d'échanges langagiers et qui réclame au dire des auteurs du *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* que l'enseignant de langue soit performant dans le domaine en question, a plusieurs fois été employée dans notre expérimentation.

Par rapport à notre dispositif de formation, nous pouvons citer parmi plusieurs exemples celui qui consiste à faire concevoir chez les étudiants une publicité pour un supermarché angolais ou africain en se servant du modèle vu. Dans cet exemple, les étudiants ont non seulement suivi un canevas de situation (un modèle) mais aussi ils ont eu l'occasion de passer par plusieurs étapes (compréhension, expression et analyse de la langue) qui leur ont permis de réaliser des échanges langagiers. Cet exercice de transposition des compétences acquises dans un contexte autre que celui des étudiants constitue à notre égard un véritable exemple de cette technique.

9.1.2.2. La technique de la simulation globale

Si la technique de simulation globale est celle qui consiste à faire travailler les étudiants en groupe dans le but d'obtenir des productions écrites ou orales dont on peut conserver les interactions moyennant des enregistrements audiovisuels tel que nous le fait remarquer Mireille DAROT (1990, Op. Cit. pp. 123-130), nous pouvons de ce fait confirmer qu'une majeur partie de notre dispositif de formation était régi par ce principe. Il suffit d'observer la démarche méthodologique sur laquelle nous l'avons inscrite pour en déduire que telle était notre ligne d'action tout au long du dispositif.

Cependant, s'agissant des principes selon lesquels pour que cette technique soit réellement profitable avec des publics spécialisés comme les nôtres, qu'il serait souhaitable de s'assurer que les étudiants disposaient bien de 100 à 150 heures d'enseignement préalable et qu'il serait mieux de faire appliquer cette technique en fin de cursus pour des raisons de rythme et autres, il convient de dire à ce sujet que, dans le cadre de notre recherche où ce n'était pas à nous de décider du choix et de la sélection, nous ne pouvions pas tenir compte de ces principes, surtout celui qui fait allusion au nombre d'heures préalable. Il faut aussi ajouter qu'étant donné les caractéristiques du groupe classe, une classe hétérogène du point de vue de niveaux, que cela

n'a posé aucun problème majeur. Quant à la mise en garde sur la lourdeur pour l'enseignant de la préparation du matériel, c'est plutôt à nous en tant que chercheur que cela a posé des problèmes mais que nous avons su dépasser au fur et à mesure qu'ils se présentaient.

9.1.2.3. La répartition des fiches pédagogiques

La plupart des fiches pédagogiques ont été réparties de la même manière. Une répartition dont le déroulement était structuré en trois échelons : - *accès au sens,* - *analyse du fonctionnement de la langue et expression.* Les échelons étaient suivis de sept étapes : - *anticipation,* - *compréhension globale,* - *compréhension détaillée,* - *repérage,* - *conceptualisation,* - *systématisation et production.* Chaque étape correspondait à une activité, une technique pédagogique, un mode de fonctionnement précis. La durée de chacune était préfixée.

En dépit de n'avoir utilisé comme supports de base (documents déclencheurs) que des documents écrits, cette façon de procéder a permis de développer chez les étudiants des compétences transversales comme : - la compréhension écrite, l'expression orale, l'expression écrite et la compétence grammaticale. Il convient d'ajouter par rapport à cette dernière compétence que la grammaire en contexte dont il a été question dans notre dispositif de formation correspond exactement à ce que nous avons annoncé dans la partie théorique de notre travail. C'est-à-dire, un traitement grammatical à la croisée des concepts.

9.1.2.4. Les démarches retenues du point de vue de la grammaire.

Reprenons les explications de Gérard VIGNER (2004, Op. Cit. p. 126) au sujet des démarches *déductive, inductive et de résolution de problème* pour plus de clarté. L'auteur stipule que la première démarche est celle qui va *de la règle aux exemples,* la seconde *des exemples ou des productions à la règle* et la troisième *d'un corpus à son organisation*. Il est tout à fait clair que si nous parcourons la façon dont nous avons procédé grammaticalement dans notre dispositif de formation, nous dirons que ce sont la démarche inductive et de résolution de problème qui ont prévalu.

Toutefois, bien que nous ne soyons pas parti de la règle aux exemples, il importe de signaler que l'usage des métalangages grammaticaux était fréquemment utilisé par

l'enseignante et même par les étudiants *avant, pendant et après* les activités grammaticales surtout dans les consignes et cela ne posait aucun problème car en tant que concepts, ils étaient déjà connus des étudiants en portugais. Or, l'usage des métalangages grammaticaux est vivement déconseillé surtout au début dans la démarche inductive et de résolution de problème.

9.1.3. L'impact du dispositif de formation du point vue de la méthodologie

La méthodologique de la recherche que nous avons retenue dans notre dispositif de formation est celle qui consiste selon Margarida CAMBRA GINÉ (2003, op. cit. pp. 21-22) à prendre des données dans une perspective des participants en contexte naturel de classe qu'elle intitule : *« approche ethnographique de la classe de langue »*.

Comme démarche méthodologique, Kristine BALSLEV (2011, op. cit. p. 31) insiste sur le fait que l'étude de ce qu'elle considère des microgenèses didactiques se doit de mettre en évidence les processus d'enseignement/apprentissage qui se déroulent sur des espaces de temps relativement courts. Pour elle, une telle étude basée sur les verbatims, c'est-à-dire des interactions verbales, ne peut favoriser l'apprentissage que si « les locuteurs construisent une zone de compréhension commune dans laquelle les significations de chacun se rencontrent et celles de l'apprenant se transforment ».

Par rapport aux résultats, un dispositif de formation comme celui que nous avons mis en place doit mettre en avant « les effets de la zone de compréhension commune et de la coactivité sur la situation didactique »[253] en s'appuyant particulièrement sur les interactions des locuteurs. De ce fait, il convient de signaler que dans le cadre de notre expérimentation, ces effets ont été vus sous plusieurs angles : - la confrontation du fil conducteur (la fiche pédagogique) et de la conduite de classe par l'enseignant, - la dynamique des interactions entre étudiants et enfin - entre ces derniers et l'enseignant.

9.1.3.1. La confrontation du fil conducteur et de la conduite de classe

La confrontation de ces deux moments : le fil conducteur (la fiche pédagogique) qui découle du cadre prévisionnel et de son application par l'enseignant constitue un élément important car elle renseigne sur l'efficacité des matériels qu'on est en train de mettre en place

[253] BALSLEV K., 2011, op. cit. p. 32

et de la capacité à les manipuler. C'est donc à ce niveau que se situent les zones de convergence mais aussi de divergence.

Pour soutenir ce propos, prenons à titre d'exemple la phase *A-Repérage de l'unité 06* (*transcription 01).* Dans cette activité, l'enseignante s'est démarquée du fil conducteur qui proposait de faire faire directement et oralement l'une des activités. Elle a préféré la faire faire par écrit en atelier et ensuite, échanger les résultats obtenus en vue d'une mise en commun. Cette prise de distance a très bien fonctionné et a produit, à notre avis, plus d'impact sur l'apprentissage que si l'enseignante avait suivi la recommandation du fil conducteur.

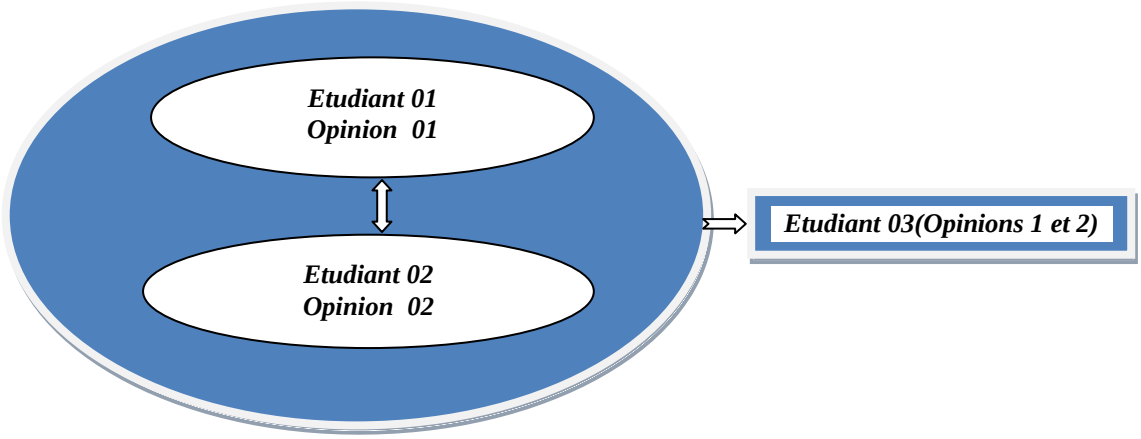
Cet exemple est la preuve que l'enseignante n'était pas obligée de suivre le fil conducteur à l'aveuglette. Elle savait dès le départ dans notre contrat avec elle, qu'elle jouissait pleinement de son autonomie, qu'elle pouvait prendre ses distances par rapport au fil conducteur. Nous partageons là l'idée soutenue par Gilles PINTE (2004, Op. Cit. pp. 234-235) à propos du risque du découpage de la compétence qui, selon lui, se chargerait « de réduire ou de caricaturer les apports de toute activité humaine » en insistant sur le fait que « l'activité d'apprentissage ou la pratique professionnelle ne se résume pas à l'exécution d'une série de gestes programmés ».

9.1.3.2. Les interactions entre étudiants : quelle dynamique !

Réussir à faire exprimer ses étudiants dans une classe de langue étrangère n'est pas une tâche facile pour l'enseignant. En dépit de cette difficulté quasi naturelle souvent caractérisée de la part des étudiants par la peur de vouloir prendre la parole, l'enseignante a réussi à créer un climat qui a permis à ses étudiants de s'assumer, c'est-à-dire de prendre la parole sans le moindre complexe. Il s'est donc instauré au bout de quelques cours une dynamique interactive au point de produire de la communication « réelle ». Nous avons eu l'occasion de le démontrer tout au long de notre expérimentation par le biais de nos transcriptions et de nos analyses.

L'exemple le plus frappant est celui où les étudiants ont été appelés à donner leurs opinions sur les conseils du texte à propos de la réponse *« je ferai n'importe quel travail, à n'importe quel salaire et quand vous voulez »*. Le texte conseille de ne pas donner de réponses pareilles dans un entretien d'emploi. Nous avons remarqué que deux étudiants se sont contredits de manière assez nette car l'un était pour les conseils du texte et l'autre non. Mais un autre a repris les opinions de ses collègues et a prouvé en argumentant que les deux opinions

étaient bonnes. Que cela dépendait du cadre. Le schéma ci-dessous illustre ce cadre interactif. Deux diagrammes qui se repoussent à l'intérieur d'un autre.



Le premier intervenant pense que le jugement du texte sur la réponse est déconnecté de la réalité angolaise, le second par contre pense que le texte a raison, l'idée n'a rien à voir avec le milieu. Selon ce dernier, le jugement du texte est universel. La divergence a été tranchée par le troisième intervenant qui a joué la médiation entre les deux en suggérant une synthèse sur les réalités angolaises

Nous avons aussi remarqué que le changement de fréquences dans le dernier jeu de rôle témoignait d'une certaine originalité du point de vue des interactions :

1ère fréquence :
« - Pourquoi voulez-vous quitter votre travail actuel ? * Parce que j'occupe une fonction qui ne cadre pas avec ma formation. »
2ème fréquence :
« - Quelles étaient vos principales tâches et responsabilités ? * Je travaille encore. - Ah, ok. Quelles sont vos principales tâches et responsabilités ? * Je suis affecté au Département de transport. J'élabore les horaires de ramassage. Je m'occupe des entretiens et de réparation des véhicules de l'entreprise en cas de panne. »

Les deux interlocuteurs ont commencé avec le présent. Ensuite, le recruteur est retourné dans le questionnaire en employant l'imparfait mais ce dernier est remis en situation par le candidat en lui rappelant qu'il travaille encore. Le recruteur se ressaisit et reformule sa

replique au présent. *(Se rapporter à l'unité didactique n° 06 – transcription, interprétation et analyse – phase d'expression-production).*

9.1.3.3. Les interactions entre les étudiants et l'enseignante.

Le cadre interactif que nous venons de montrer dans la rubrique antérieure découle selon Robert GALISSON[254] du « schéma d'un réseau d'échange décentralisé (dans un sous-groupe) ». Un schéma où l'enseignant « cherche à donner une existence effective au groupe en formation : - faisant prendre conscience aux apprenants que l'accès à une compétence étrangère est une tâche autant collective qu'individuelle, qui exige la participation de tous et de chacun ; - donc en suscitant interrelations et interactions constante entre eux ». C'est en se basant sur ces propos que l'enseignante a consacré une majeure partie des activités à faire travailler ses étudiants en sous groupes (en atelier) suivies dans la plupart de temps d'une mise en commun.

La culture de prise de parole était tellement intériorisée par les étudiants que l'enseignante savait que quand une question était posée, quelqu'un d'autre dans la salle était disponible pour y répondre. Est-ce l'égalité entre enseignant et étudiants ? Est-ce l'effacement de l'enseignant que soutiennent certains didacticiens ? A notre avis, ce n'est ni l'un ni l'autre mais plutôt, il s'est instauré dans cette classe un véritable climat de coopération entre les étudiants et leur enseignante. L'enseignante a su profiter de l'hétérogénéité et en a fait un instrument pour faire avancer les moins forts. Quant aux exemples, il suffit d'observer les verbatims dans l'expérimentation.

9.1.4. Quel apport concret pour l'apprentissage du FOS ?

Nombreuses sont les contributions du dispositif de formation au profit de l'apprentissage du FOS. A ce propos, il faut même dire que certaines d'entre elles, nous les avons déjà évoquées dans ce chapitre. Toutefois, pour des raisons de lisibilité comme nous l'avons dit précédemment, nous allons essayer de focaliser sur les thématiques que nous avons retenues et d'autres notions comme l'analyse des erreurs et la grammaire en contexte.

Par rapport aux thématiques que nous avons abordées, il nous paraît essentiel de situer notre modeste contribution en deux volets à savoir : - local, pour avoir répondu à des besoins

[254] GALISSON R., 1980, *Du hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme,* Paris, Clé International, pp. 52-53

identifiés sur un terrain déterminé et - général, pour avoir proposé une démarche méthodologique censée traiter des documents authentiques à visée professionnelle quelle que soit leur nature.

Quant à l'analyse des erreurs commises par des étudiants lusophones dont il a été question dans notre dispositif, celle qui, selon Rémy PORQUIER et Bernard PY[255], se situe au niveau de « la grammaire de l'interlangue » (une grammaire qui sert avant tout à satisfaire des conditions de nature pragmatique), il nous revient à dire que cet aspect constitue également un apport considérable pour l'apprentissage de FOS.

En outre, s'agissant de la grammaire en contexte, nous avons réalisé que les documents authentiques à visée professionnelle confèrent un grand avantage à l'enseignant car ils lui permettent de choisir les notions linguistiques qu'il veut aborder avec ses étudiants à condition de mieux les cibler.

9.2. Les contraintes du dispositif de formation

Nous avons eu plusieurs contraintes pour mettre en place notre dispositif de formation. Parmi ces contraintes, nous pouvons citer celles qui étaient liées - à la diversité des besoins réels identifiés sur le terrain, - au manque de temps et - à la lourdeur du dépouillement des données recueillies.

9.2.1. La diversité des besoins identifiés sur le terrain

La diversité des besoins réels identifiés sur le terrain nous a amené à choisir un éventail de thématiques assez large qui a débouché à une prévision des 15 unités didactiques dont la facturation sur avis de prélèvement, la publicité et le marketing (doc. 01), la publicité et le marketing (doc. 02, calcul-taux d'intérêt), la correspondance : départ d'un client et relance, la recherche d'emploi : CV et lettre de motivation, la recherche d'emploi : l'entretien, la banque et la correspondance en ligne, la correspondance sur la retraite, le relevé de compte, le placement ou l'investissement (docs. A, 01 et 02), les bulletins de paie (docs. 01, 02 et 03), la différence entre avoir disponible et solde, le diagnostic financier, la pratique de l'audit, la moyenne arithmétique en économie.

[255] PORQUIER R., PY B., mars 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Collection Essais CRÉDIF, Paris, Didier, p. 30

Il est arrivé qu'en dépit de l'importance que nous avons voulu accordée à tous ces sujets, que nous ne soyons pas allé jusqu'au bout faute de temps.

9.2.2. Le manque de temps et la lourdeur du dépouillement des données recueillies

Par rapport au dispositif de formation, le manque de temps peut être présenté en deux phases à savoir : - le fait d'avoir quitté notre terrain de recherche avant le temps prévu et - le fait d'avoir été contraint de finir avec notre travail faute d'une dérogation.

La première phase a fait que l'expérimentation se soit interrompue à la dixième unité didactique, soit 70% de ce que nous avons prévu (à raison de 10 sur 15). N'ayant pas obtenu une quatrième année de thèse et étant donné la difficulté que nous avons eue pour dépouiller les données recueillies, nous n'avons pu dépouiller notre corpus que jusqu'à la sixième unité didactique, soit 60% des unités didactiques expérimentées (à raison de 6 sur 10)

Pour clore ce chapitre, nous aimerions faire remarquer que malgré les contraintes auxquelles nous avons eu à faire face au cours de cette expérimentation, nous sommes convaincu que l'essai que nous venons de réaliser montre clairement le souci que nous avons eu pour faire avancer les choses tant au niveau local comme au niveau de l'enseignement / apprentissage du FOS en général. Ceci dit, nous allons présenter dans les lignes qui vont suivre les conclusions générales et les perspectives de la recherche.

CONCLUSIONS GENERALES ET PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE

CONCLUSIONS GENERALES ET PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE

Nous voici enfin arrivé à la fin de notre travail de recherche sur le domaine du FOS qui, s'étant démarqué du français général qui a comme objectif principal la maîtrise de la langue en général, a connu de nombreuses appellations depuis les années vingt selon certains auteurs et au cours de quarante dernières années, ou un peu plus selon d'autres.

C'est suite à ses divers contextes, situations d'enseignement, méthodes, objectifs, pratiques et dispositifs qu'on lui a attribué des déterminants en commençant par le français militaire, le français de spécialité, le français fonctionnel, le français instrumental, le français spécialisé, le français pour non spécialistes, le français du droit, du tourisme, des sciences, la langue des métiers, le français professionnel ou à visée professionnelle et aujourd'hui, le français sur objectif universitaire.

La recrudescence de ces conceptualisations constitue un facteur non négligeable du point de vue de l'évolution du domaine en soi mais aussi du point de vue de sa conquête du terrain dans le monde du savoir, condition sine qua non pour un domaine qui se revendique scientifique.

Il faut même noter que la liste est tellement complète que dans le cadre de ce travail de recherche aucune appellation n'a été suggérée. D'une part, parce que tel n'a pas été notre objectif et d'autre part, parce que parmi les appellations existantes, certaines conviennent déjà à notre cadre et pour le coup, nous n'avons fait que nous en approprier comme outil de travail.

Après une lecture minutieuse de ces appellations en tant que concepts en FOS et après l'identification des besoins réels des étudiants, nous sommes arrivé à la conclusion que deux appellations conviennent à notre cadre qui sont celle du Français à visée Professionnelle (FP) et celle du Français sur Objectif Universitaire (FOU).

Cependant, malgré cette convenance, signalons que la diversité des besoins identifiés sur le terrain et l'importance que les étudiants ont accordée à chaque besoin ont fait que les activités que nous avons suggérées dans le cadre de ce travail soient plus orientées vers le FP que vers le FOU. L'analyse des résultats de l'enquête est celle qui a essentiellement été à la base de notre prise de position dans le choix des concepts, de la démarche méthodologique à suivre et des spécificités que nous avons traitées dans notre expérimentation.

1. CONCLUSIONS SUR LES BESOINS REELS DES ETUDIANTS EN FRANÇAIS : LA CLASSE D'EXPERIMENTATION

Par le biais de notre sondage, nous avons réalisé que du point de vue du niveau, la classe d'expérimentation s'était avérée hétérogène : - deux étudiants sur dix dans cette classe n'avaient jamais appris le français, soit 20% des étudiants, - deux étudiants sur dix, soit 20% des étudiants avaient fait leurs études primaire et secondaire dans un pays francophone principalement dans les deux Congo (Brazzaville et Kinshasa), - enfin, six étudiants sur dix, soit 60% de ces derniers avaient fait la trajectoire normale de la formation angolaise en matière de Français Langue Etrangère (FLE) parmi lesquels un étudiant seulement, soit 10% de l'effectif avait fait l'Alliance française mais sans aucune précision sur le certificat obtenu.

Nous avons fait remarquer que, le fait que cette classe soit composée de débutants complets, d'intermédiaires et « d'avancés », ce manque d'homogénéité était supposé poser un véritable problème technique qui relevait de la gestion des classes hétérogènes en termes de niveau. Cette question a mérité le traitement qu'il fallait de la part de l'enseignante qui a su s'y prendre en faisant avancer les moins forts par le truchement de ceux qui étaient jugés forts en français.

Du point de vue des besoins réels des étudiants, nous avons remarqué que trois étudiants sur dix, soit 30% des étudiants ont choisi d'apprendre le français général ou usuel, celui qui se réfère à la maîtrise du français dans des situations quotidiennes tandis que sept étudiants sur dix, soit 70% des étudiants ont choisi d'apprendre le français à visée professionnelle, celui qui concerne les différentes filières de formation de nos étudiants.

Il importe de signaler ici que ces données ont validé l'une de nos hypothèses de départ qui est celle qui consistait à dire que si nous arrivons à identifier les besoins réels des étudiants, que cela nous aiderait à trouver des éléments de réponse à notre problématique. Pour recueillir suffisamment de données, nous avons demandé aux étudiants de justifier leur choix.

Dans les deux premières questions de la justification, nous avons remarqué que les réponses des étudiants étaient proportionnelles au choix réalisé dans la question précédente sur le type de français. C'est-à-dire que 30% des étudiants avaient opté pour la communication avec des français ou des francophones dans la vie courante tant à l'oral qu'à l'écrit et 70% pour

la communication avec des français ou des francophones tant à l'oral qu'à l'écrit dans la vie professionnelle.

Or, dans la question suivante, celle qui consistait à savoir s'ils apprenaient le français pour interagir avec les collègues ou le professeur pendant les cours ou en dehors du cours, huit étudiants avaient validé la communication pendant les cours, soit 80 % des étudiants.

Ce pourcentage constitue un signe révélant les besoins réels des étudiants en langue française qui est celui d'interagir pendant les cours dans leurs domaines respectifs et qui relève des aptitudes comme celle de la compréhension et de l'expression orale : capacité à être à l'écoute de l'autre, à le comprendre oralement, à être capable de prendre parole, d'argumenter, de réfuter une opinion ou de la confirmer, etc.

Les réponses que nous avons obtenues par rapport à cette question confirment l'une de nos interrogations complémentaires dans laquelle nous avons voulu savoir si les étudiants aimeraient apprendre le français pour la communication professionnelle en interaction orale.

60% des étudiants avaient validé le besoin relatif à la recherche d'emploi dans le cadre de la rédaction de certains documents comme le Curriculum Vitae, la lettre de motivation et la préparation à l'entretien d'embauche. Le besoin relatif à la compréhension des intervenants du domaine de formation était validé par 80% des étudiants dans le cadre d'une conférence. Le besoin qui consiste à faire un exposé en français n'a été à peine validé que par un étudiant sur dix, soit 10% des étudiants alors que celui de la compréhension des intervenants du domaine en langue française qui relève de la compréhension orale mais aussi de l'expression écrite dans le cadre de « la prise des notes » étaient validés par huit étudiants sur dix, soit 80% des étudiants.

Concernant la question relative à la compréhension des documents ou des ouvrages du domaine en français, dix étudiants sur dix, soit 100% de ces derniers avaient coché en faveur de ce besoin. Ce pourcentage révèle que la compréhension des documents ou des ouvrages constitue un véritable souci pour nos étudiants en langue française. Ce qui confirme l'une de nos interrogations de départ qui consiste à savoir si l'apprentissage du français pour nos étudiants était pour comprendre des ouvrages en français dans le cadre de leurs recherches bibliographiques ou de leurs études.

Pour insister sur ce besoin de la recherche bibliographique, nous avons encore noté que huit étudiants sur dix, soit 80% des étudiants avaient opté pour « la rédaction d'un mémoire ». Toutefois, comme ils n'écrivent pas leurs mémoires de fin d'études en français, nous avons compris qu'il s'agissait encore là du besoin de la consultation bibliographique en français qui s'était confirmé.

S'agissant de la question qui concernait la poursuite des études universitaires en France ou dans un pays francophone, 80% des étudiants pensaient le faire ultérieurement. Face à ce besoin, il a donc été question de prendre en compte, au-delà de la préparation à la consultation bibliographique en français, d'autres paramètres visant à préparer nos étudiants aux pratiques universitaires à la française comme celles des écrits universitaires : le compte-rendu, la synthèse, le résumé, la dissertation, etc. Ce qui nous a conduit à considérer que ce travail de recherche se devait aussi de s'inscrire dans la démarche du FOU. Les besoins liés à la rédaction des documents relatifs aux domaines de formation ainsi qu'à la recherche d'emploi avaient aussi été validés par 60% des étudiants.

Au regard de tout ce que nous venons d'exposer, nous pouvons donc conclure que pour les étudiants, l'apprentissage du français a des finalités bien précises qui sont celles de :

- ***communiquer*** avec des français ou des francophones tant à l'oral qu'à l'écrit dans la vie professionnelle ;
- ***interagir*** pendant les cours dans leurs domaines respectifs, aptitudes qui relèvent de la compréhension et de l'expression orale comme la capacité à être à l'écoute de l'autre ou à le comprendre oralement, à être capable de prendre la parole, d'argumenter, de réfuter une opinion ou de la confirmer ;
- ***rechercher l'emploi*** (compréhension et rédaction des documents relatifs à la recherche d'emploi mais aussi la préparation à l'entretien d'embauche ;
- ***comprendre des intervenants*** dans le domaine de formation dans le cadre d'une conférence, d'une communication ou d'un exposé (aspects qui en appellent aussi à l'expression écrite dans le cadre de prise des notes) ;
- ***comprendre des documents ou des ouvrages du domaine en français*** dans le cadre de leurs recherches bibliographiques ou de leurs études.

S'agissant du choix entre le FG et le FP, 7 (sept) étudiants sur 10 (dix) étaient favorables à l'apprentissage du FP, soit 70% des étudiants.

Vu le large éventail de besoins identifiés dans le cadre de cette enquête, il nous a paru quasiment impossible de penser à tout aborder dans le cadre de ce travail de recherche compte tenu de ses limites tant du point de vue du temps que de l'espace.

C'est pour cette raison que, pour délimiter notre champ, nous avons été amené à ne traiter dans le cadre de ce travail de recherche que les besoins qui ont eu le plus grand nombre d'adhésions de la part des étudiants, soit à partir de 90%.

Cette restriction a fait que dans notre expérimentation nous ne puissions travailler que sur la compréhension des documents ou des ouvrages des domaines de formation en français pour avoir été validé par les dix étudiants, soit 100% des étudiants. Cette adhésion a constitué pour nous un signe fort révélant que la compréhension des documents ou des ouvrages des domaines de formation en français était l'un des véritables soucis immédiats pour nos étudiants en langue française.

Malgré les difficultés auxquelles nous avons eu à faire face pour y arriver, il convient de signaler ici qu'il vient de se confirmer encore une fois l'une de nos hypothèses de départ selon laquelle si nous arrivions à identifier des besoins réels des étudiants, cela nous aiderait à trouver des éléments de réponse à notre problématique. Pour le coup, la confirmation de cette hypothèse a été une avancée considérable car elle a permis que le dispositif de formation soit mis en place avec précision.

2. CONCLUSIONS SUR LES CONNAISSANCES OU BESOINS DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN DFLE-S OU DFOS

Le manque de consensus au sein des enseignants de français tant sur le programme à adopter comme sur le type de français à enseigner avait fait que chacun se soit cantonné dans son coin et ait travaillé à sa manière. Face à cette attitude, l'une de nos hypothèses de départ était que si nous arrivons à identifier les besoins des enseignants de français en didactique ainsi qu'en méthodologie du FLE-S et du FOS, cela nous aiderait à trouver des éléments de réponse à notre problématique. Nous avons ainsi compris que la meilleure façon pour identifier les

besoins réels des enseignants de français était d'aller les observer dans leurs classes pour voir les types d'approches utilisés par ces derniers.

Toutefois, n'ayant pas eu la possibilité de le faire dans le cadre de ce travail, nous leur avons proposé un questionnaire moyennant lequel nous avons recueilli des informations sur ce qui seraient probablement leurs pratiques en classe par le biais de leur propre profil de formation. Nous les avons également sondés pour connaître d'une part, ce qu'ils pensaient de l'enseignement du FOS pour leur public et d'autre part, s'ils disposaient des moyens tant matériels qu'en formation pour le faire. Le nombre réduit des enseignants de français à la FE a fait que nous puissions élargir le champ vers d'autres universités.

Nous avons donc distribué au total vingt (20) questionnaires aux enseignants de français des universités tant publiques que privées de Luanda, la capitale d'Angola mais nous n'avons eu en retour que quinze (15) questionnaires, soit 75% des questionnaires retournés.

Du point de vue du profil de formation des enseignants de français, nous avons obtenu les résultats suivants : 10 (dix) enseignants sur 15 (quinze) de ceux qui avaient répondu à notre questionnaire possédaient une formation soit initiale soit continue en DFLE, soit 67% des enseignants de français. Ce résultat était donc rassurant quant au profil de formation des enseignants de français car il s'est avéré qu'un bon nombre d'enseignants de français avait au moins un minimum de connaissance sur les approches communicative et notionnelle-fonctionnelle.

Toutefois, il était de notre devoir en tant que chercheur de signaler que ce sont les 33% des enseignants qui ont étudié en français, dans des pays francophones mais qui n'avaient suivi aucune formation continue en DFLE qui constituaient un véritable problème.

En interpelant les enseignants sur des questions qui consistaient à savoir - quel français était enseigné entre le FG et le FP, - quel français correspondait aux besoins de leurs étudiants et de justifier les raisons pour lesquelles le FP n'était pas enseigné, nous avons remarqué que 93% des enseignants enseignaient le FG par manque de supports didactiques en français et de formation appropriée en technique d'exploitation des supports à visée professionnelle. Quant aux besoins réels des étudiants, 67% des enseignants reconnaissaient que le FP était celui qui devait être enseigné.

Ces données validaient ainsi l'hypothèse selon laquelle si nous arrivions à identifier les besoins des enseignants en DFLE-S ou en DFOS que cela nous aiderait à avoir des éléments de réponse à notre problématique.

En examinant les raisons de certains enseignants qui avaient choisi le FG, nous avons noté deux raisons principales parmi lesquelles : - parce que c'est ce que voulait le public en général et - parce que l'étudiant qui apprend le FG avait un large champ d'utilisation.

N'étant pas convaincu par cette perception des enseignants et surtout parce qu'aucune étude ne pouvait la soutenir, nous avons été amené à accorder la parole aux étudiants eux-mêmes dans un cadre autre que celui de la classe d'expérimentation. Ce qui nous a aussi permis d'augmenter la représentativité de notre échantillon en l'élevant à 50 (cinquante) étudiants composé de 10 (dix) étudiants de la classe d'expérimentation [CL-EXP-FE-UAN] et 40 (quarante) étudiants de la classe des Relations internationales de l'Université technique d'Angola [RI-UTANGA].

Les résultats que nous avons obtenus ont montré finalement que ce public avait opté pour le FP car 43 (quarante-trois) étudiants sur 50 (cinquante), soit 86% des étudiants avaient validé les besoins d'apprendre le FP à raison de 7 (sept) étudiants sur 10 (dix), soit 70% des étudiants pour la CL-EXP-FE-UAN et 36 (trente-six) étudiants sur 40 (quarante), soit 90% des étudiants pour la classe des RI-UTANGA.

3. CONCLUSIONS SUR LE DISPOSITIF DE FORMATION ET/OU LE PROGRAMME

Un travail de recherche ne pouvait se résumer à la conception d'un programme institutionnel malgré le fait d'avoir été l'un des constats à l'origine de ce travail. Tout au long de notre travail, nous avons essayé de montrer combien il était difficile tant théoriquement que pratiquement de concevoir un programme de FOS. Toutefois, comme enjeu, nous croyons qu'à partir de ce que nous avons réalisé, il y ait des pistes qui peuvent permettre d'y arriver.

Après avoir étudié les réflexions de certains auteurs au sujet du concept « programme » ou « curriculum », nous avons conclu que dans le cadre de notre travail de recherche, ce concept signifiait : *bâtir un projet éducatif finalisé ou accompli effectivement par les apprenants en leur proposant un parcours d'expériences d'apprentissage en français langue professionnelle basé*

sur les spécificités de leurs filières de formation. Cette considération a conféré à notre travail une double implication du point de vue de sa place, voire de sa légitimation sur notre terrain de recherche : - un curriculum projet en *micro-plan* comme ce que nous avons réalisé dans ce travail mais qui pourrait postérieurement aboutir à un curriculum institutionnel en *macro-plan*.

Le dispositif de formation composé de parcours d'expériences d'apprentissage en français langue professionnelle dont il a été question était basé sur les spécificités des filières de formation des étudiants. Nous avons employé deux techniques : - la technique de l'étude de cas et - celle de la simulation globale. Nous avons donc d'une part, fait suivre aux étudiants des canevas de situations et d'échanges langagiers et d'autre part, nous avons fait travailler les étudiants en groupe dans le but d'obtenir des productions écrites ou orales dont on a pu conserver les interactions moyennant des enregistrements audiovisuels

Les unités didactiques étaient structurées quasiment de la même manière obéissant à un déroulement composé de trois échelons : - l'accès au sens, - l'analyse du fonctionnement de la langue et l'expression. Les échelons à leur tour étaient repartis en sept étapes : - l'anticipation, - la compréhension globale, - la compréhension détaillée, - le repérage, - la conceptualisation, - la systématisation et la production. Chaque étape correspondait à une activité, une technique pédagogique, un mode de fonctionnement précis.

Ce qui a permis de développer chez les étudiants des compétences transversales comme : - la compréhension écrite, l'expression orale, l'expression écrite et la compétence grammaticale. S'agissant des aspects grammaticaux à traiter, ces derniers étaient toujours tirés des documents authentiques à visée professionnelle. Les étudiants devaient d'abord les observer dans ces contextes et ensuite, formuler des hypothèses à partir des constats réalisés. Ces activités avaient deux objectifs principaux : - privilégier la communication et - développer la capacité à réfléchir en langue cible en passant par leurs propres intuitions.

L'approche ethnographique de la classe de langue était celle que nous avons retenue comme méthodologie de la recherche. Cette méthodologie est définie comme étant celle qui consiste à prendre des données dans une perspective des participants en contexte naturel de classe basées essentiellement sur les verbatims, c'est-à-dire des interactions verbales.

Les contributions du dispositif de formation au profit de l'apprentissage du FOS ont été nombreuses. Ces contributions se résument dans les thématiques et la démarche méthodologique que nous avons proposées pour répondre aux besoins réels des étudiants.

Du point de vu des thématiques, nous avons prévu quinze unités didactiques dont la facturation sur avis de prélèvement, la publicité et le marketing (doc. 01), la publicité et le marketing (doc. 02, calcul-taux d'intérêt), la correspondance : départ d'un client et relance, la recherche d'emploi : CV et lettre de motivation, la recherche d'emploi : l'entretien, la banque et la correspondance en ligne, la correspondance sur la retraite, le relevé de compte, le placement ou l'investissement (docs. A, 01 et 02), les bulletins de paie (docs. 01, 02 et 03), la différence entre avoir disponible et solde, le diagnostic financier, la pratique de l'audit, la moyenne arithmétique en économie.

Quant à la démarche méthodologie utilisée, nous ne nous sommes pas arrêté à l'identification des besoins langagiers, à la formulation des objectifs d'apprentissage et à la définition des contenus d'apprentissage mais nous avons été amené à revisiter les démarches méthodologiques utilisées dans le champ d'origine qui est celui de la Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde (DFLE-S) basées essentiellement sur les principes de l'approche communicative en faisant travailler en atelier, c'est-à-dire en petit groupe afin de privilégier la communication, la découverte, l'imagination, … chez les étudiants.

Par rapport à la mise en place du dispositif de formation, nous avons eu des difficultés tant théoriques que pratiques à savoir : - le manque de temps pour avoir quitté notre terrain de recherche avant le temps prévu et pour avoir été contraint de finir avec notre travail faute d'une dérogation ; - la diversité des besoins identifiés ; - la lourdeur des données à dépouiller ; - la difficulté à trouver et à préparer les documents déclencheurs ; …

Certaines de ces difficultés ont fait que nous ayons arrêté notre expérimentation à la dixième unité didactique, soit 70% de ce qui était prévu à raison de 10 unités didactiques sur 15. En outre, suite à la difficulté que nous avons eue pour dépouiller les données recueillies, nous n'avons pu dépouiller notre corpus que jusqu'à la sixième unité didactique, soit 60% des unités didactiques expérimentées à raison de 6 (six) unités didactiques sur 10 (dix).

4. CONCLUSIONS SUR LES INJONCTIONS DE L'INSTITUTION ET LA CLASSE D'OPTION ANGLAISE

L'entrevue et le sondage d'opinion que nous avons réalisés auprès des responsables pédagogiques de la FE et auprès des étudiants d'option anglaise ont souligné l'importance qu'ont l'anglais et le français sur la vie professionnelle des étudiants à l'issue de leur formation mais aussi et surtout de la place qu'occupent ces deux langues sur la scène internationale. Ces derniers sont allés jusqu'à préciser que l'objectif pour lequel les LE ont été introduites à la FE réside dans le fait qu'à l'issue de sa formation que l'étudiant soit capable d'une part, d'établir une communication professionnelle en français en interaction orale, en lecture ou en écriture et d'autre part, de faire des recherches ou des études en consultant des ouvrages de leur domaine en français.

A la lumière de notre analyse, nous avons pu constater qu'une étude approfondie sur la question était nécessaire car l'entretien que nous avons eu avec les responsables pédagogiques renforcé par le sondage avec la classe d'option anglaise a montré qu'il est possible d'atteindre les objectifs pour lesquels les LE ont été introduites à la FE.

Cependant, dans l'état actuel du cadre où ces deux langues sont enseignées et apprises, il est extrêmement impossible que ces objectifs soient atteints suite à plusieurs manques à savoir : - l'infime nombre d'heures alloué actuellement aux LE (39 heures de formation en langues étrangères) ; - le manque d'orientation institutionnelle pour orienter le choix de la LE à apprendre ; - l'inexistence d'un référentiel pour l'apprentissage des langues sur le terrain ; - le manque de coopération en matière d'enseignement des LE avec d'autres universités tant angolaises que lusophones ayant les mêmes cursus ; - etc.

Malgré toutes ces difficultés reconnues par nos interlocuteurs, nous avons remarqué que finalement, tous étaient d'un commun accord qu'il était temps de proposer des solutions. L'une des solutions consistait à enseigner les deux langues simultanément et dans les mêmes proportions horaires mais si l'espace (salles de classe) qui pose problème pour l'instant était aménagé.

Mais vu qu'au-delà du manque de salles, se posait également le problème de choc d'horaire avec d'autres disciplines, pour permettre aux étudiants d'apprendre les deux langues dont ils reconnaissent l'importance, nous avons suggéré que l'enseignement/apprentissage des

LE soit détaché de l'horaire normal des cours et en faire en parallèle durant un an ou deux ans tout en étant des disciplines obligatoires par rapport au cursus de la FE.

Les étudiants s'inscriraient ainsi aux créneaux de leur choix dans un planning de 4heures par semaine. Ce qui ferait 52 heures de cours au premier semestre à raison de 4X13 semaines et 60 heures de cours au second semestre à raison de 4X15 semaines. Totalisant ainsi 112 heures de cours l'année à raison de 4X28 semaines et 224 heures de cours à raison de deux ans. Comparativement au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, ce nombre d'heures (112 heures) correspondrait approximativement aux niveaux A1 et A2 qui exigent « un parcours de 120 heures d'activités d'enseignement/apprentissage, complété par des tâches d'évaluation » et vers le B2 si l'option 2 était acceptée, c'est-à-dire, enseigner les deux LE en deux ans. Cette proposition n'a connu aucune objection de la part de nos interlocuteurs.

Les résultats du sondage que nous avons réalisé avec la classe d'option anglaise ont montré clairement que leur choix n'était pas motivé par le manque d'intérêt pour apprendre le français mais plutôt parce qu'aucune possibilité ne leur avait été accordée pour le faire.

5. PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE

Dans notre introduction, nous avons annoncé que les conclusions générales seraient consacrées à la reprise des constats et des résultats émanant de ce travail. Que ces résultats chercheraient non seulement à confirmer les hypothèses de départ mais également à montrer en quoi les aspects étudiés dans ce travail de recherche auraient contribué à l'avancement de la problématique du FOS et voir sur quelles actions concrètes ces mêmes aspects pourraient être réutilisés ou réinvestis dans un avenir immédiat, c'est-à-dire postdoctoral.

Cette rubrique s'intéresse exactement à ce dernier aspect qui consiste à savoir qu'allons-nous faire dans un avenir immédiat avec tous ces résultats qui ont non seulement confirmé nos hypothèses de départ mais aussi ont montré que les aspects que nous avons étudiés ont été une contribution considérable pour faire avancer l'enseignement/apprentissage du FOS en Angola.

Dans nos propos antérieurs, nous avons fait remarquer que compte tenu des contraintes que nous avons eues à faire face dans le cadre de cette recherche, nous avons été amené à interrompre nos recherches. N'étant pas allé jusqu'au bout de nos recherches comme prévu tant dans l'exploitation de nos thématiques que dans le dépouillement de notre corpus, notre tâche dans un avenir très proche sera de faire la suite à ces deux axes en pensant à intégrer ce qui n'a

pas été possible dans cette recherche comme l'exploitation des documents déclencheurs audio-oraux et audiovisuels.

Compte tenu des résultats du sondage avec les enseignants de français qui ont confirmé que ces derniers éprouvent des difficultés pour trouver des supports didactiques en FOS mais aussi en formation sur ce domaine, nous comptons très prochainement nous imprégner dans la création d'une page internet afin de faciliter la tâche tant aux collègues qu'aux étudiants. Nous serons donc amené, dans un avenir très proche, à mettre en place des plateformes interactives appropriées pour créer un environnement propice pour l'enseignement/apprentissage du FLE-S plus particulièrement du FOS.

D'ailleurs, nous avons déjà commencé à nous préparer à ce sujet. Les vestiges de cette préparation sont visibles dans nos références bibliographiques où nous avons un petit coin pour la technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE).

Pour que les différentes rubriques abordées dans notre thèse et celles que nous comptons aborder après sa soutenance soient plus accessibles, nous serons amené à publier des articles, à produire des fascicules et penser, plus tard, à publier des ouvrages si les conditions le permettent. Nous sommes confiant d'avoir acquis par le biais de ce travail de recherche des compétences croisées sur le plan personnel qui peuvent nous permettre au cas où l'institution (la FE-UAN) le souhaitait de fournir des éléments de réponse pour l'élaboration d'un programme institutionnel bien que ce ne soit pas l'objectif de ce travail de recherche.

Etant donné enfin l'importance accordée à ces deux LE, l'accord de principe que nous avons obtenu de la part des chargés pédagogiques de la FE-UAN lors de notre entretien sur leur volonté de vouloir changer les choses en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des LE, nous proposerons et soutiendrons dans des forums appropriés de l'institution et dans un bref délai que les LE soient enseignées et apprises simultanément en les détachant de l'horaire normal des cours durant un an ou deux ans mais tout en étant des disciplines obligatoires par rapport au cursus de la FE.

Au cas où ce dernier aspect était accepté, on pourrait évoluer à la création d'un centre des langues étrangères pour les étudiants de la FE-UAN et l'ouverture de celui-ci à un public externe à la FE-UAN dépendrait uniquement des autorités de la FE-UAN.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BIBLIOGRAPHIE

Didactique-Acquisition des langues [ouvrages-thèses-actes de colloques-articles-mémoires]

- ANDERSON P., 1999, *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet,* Paris, Les belles lettres

- ARCHIBALD J., juillet-août 2006, « La maîtrise de la langue professionnelle », *Le Français dans le monde n° 346,* CLE International, pp. 29-31

- BALSLEV K., avril 2011, « Quelques effets de l'ajustement entre les gestes de l'enseignant et de l'apprenant sur la situation didactique » in *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 31

- BEACCO J.-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette Livre/Français Langue Étrangère

- BEACCO J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues (enseigner à partir du CECR)*, Paris, Didier, p. 38

- BERARD E., 1991, *L'Approche communicative Théorie et pratiques*, Paris, CLE International

- BESSE H. et PORQUIER R., 1984, *Grammaire et didactique des langues*, LAL, Paris, CREDIF – HATIER

- BOGAARDS P., 1991, « Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères », *LAL,* Paris, CREDIF – HATIER, pp. 89-98

- BOUCHARD R., 1987, « Interactions orales et didactique du français langue étrangère », in *Cahiers de linguistique sociale,* GRESCO, Rouen, thèse de doctorat, *Interaction et discursivité,* DABENE M. (dir.), 1990, pp. 135-152

- BRONKART J. -P., 2004, « Agir et discours en situation de travail » in *Cahier de la section des sciences de l'éducation,* n° 103, U, Genève; Filliettaz

- CALBRIS G. et PORCHER L., Mars 1989, *Geste et communication, « Didactique : pour la beauté du geste ? Analyse sémiotique »*, LAL, PARIS, HATIER-CREDIF, pp. 16-52

- CAMBRA GINÉ M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue,* Paris, LAL, Didier, pp. 12-22

- CARRAS C. et All, 2007, *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue : techniques et pratiques de classe*, Paris, CLE International

- CARRIERE C., 1991, *Langues voisines, langues faciles ?,* Mémoire de DEA, Université Stendhal, Grenoble III, p. 15

- CASTELLOTTI V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère,* Paris, CLE International, pp. 48-66

- CECRL, *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues,* 2001, Paris, Didier, p. 16

- CHABANNE J.-C. et DEZUTTER O., Avril 2011, « Quelques pas de plus vers une compréhension de la professionnalité enseignante. » in *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle ?,* Bruxelles, De Boeck, p. 15

- CHALLE O., 2002, *Enseigner le français de spécialité,* Paris, Ed. Economica, p. 19

- CHANTELAUVE O., 1995, *écrire : Observer… S'entraîner… Écrire…*, Paris, HACHETTE-FLE

- CHATEL E., septembre 2005, *L'évaluation de l'éducation et l'enjeu des savoirs,* Note de synthèse, Dossier d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Paris 8

- CHEVALLARD Y., 1985, *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné,* Grenoble, Ed. La pensée sauvage, pp. 71-73

- CHNANE-DAVIN F., 2008, « Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques » in *Immigration, Ecole et didactique du français,* Paris, Didier, pp. 22-23

- CICUREL F., 1984, *Parole sur parole, ou le métalangage en classe de langue*, CLE International

- CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier

- CORDER S. P., mars 1980, « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs », *Langage*, n° 57

- CORDER S. P., 1980, « Que signifient les erreurs des apprenants », *Langage*, n° 57, pp. 9-15

- COSTE D., 1970, « Textes et documents authentiques au niveau 2 », *Le Français dans le Monde*, n° 73, p. 89

- COSTE D., 1997, « Alternances didactiques » in *Études de linguistique appliquée*, n° 108, pp. 393-400

- COSTE D., janvier 2011, « Du syllabus communicationnel aux curriculums : pour une éducation plurilingue et interculturelle », *Le Français dans le monde*, n° 49, pp. 16-21

- COURTILLON J., 2003 : *Elaborer un cours de FLE*, Paris, HACHETTE

- CUCHE D., 2001, *La notion de culture dans les sciences humaines*, Paris, LA Découverte

- CUQ J.-P., 1991, *Le français langue seconde. Origine d'une notion et implications didactiques*, Paris, HACHETTE, (Coll. F.)

- CUQ J.-P., 1996, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, DIDIER-HATIER

- CUQ J.-P., 2002, « Du curriculum caché au curriculum explicite », *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve & Larose, p. 71

- CUQ J.-P. (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International

- CUQ J.-P. et GRUCA I., 2003, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, p. 325

- CYR P., 1998, *Les stratégies d'apprentissage,* Paris, CLE International

- DABENE L., 1975, « L'enseignement de l'espagnol aux Francophones (Pour une problématique de l'enseignement des langues voisines) », *Langages,* n° 39, Paris, Didier-Larousse, pp. 51-52

- DAMETTE E., 2007, *Didactique du français juridique : Français Langue Etrangère à visée professionnelle,* Paris, Harmattan, p. 7

- DAROT M., 1990, « Les techniques de simulation et l'enseignement du FLE à des publics spécialisés », *Le Français dans le Monde,* n° spécial, pp. 123-130

- DEBYSER F., 1984, « Pour une didactique d'inter-compréhension des langues romanes » in *Les amis de Sèvres, la latinité aujourd'hui, Sèvres,* CIEP, p. 31

- DE CARLO M., 1991, *l'interculturel*, Paris, CLE International

- DE MAN de V. et MARIE-JEANNE, 2000, *Apprentissage d'une langue étrangère seconde : parcours et procédures de construction du sens*. Bruxelles : De Boeck

- DE SALINS, G. D., 1996, *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE,* Paris, DIDIER-HATIER

- DUDLEY-EVANS T., 1998, *Developments in English for Specific Purposes : A multi-disciplinary approach,* Cambridge University Press, pp. 147-160

- GALISSON R., 1980, *Du hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme,* Paris, CLE International, pp. 52-53

- GALISSON R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International

- GERMAIN C., 1993, *Evolution de l'enseignement des langues, 500 ans d'histoire,* CLE International.

- GERMAIN C. et SEGUIN H., 1998, *Le point sur la grammaire en didactique des langues*. CLE International

- GUIMBERTIERE E., 1994, *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris, DIDIER-HATIER

- HADJI C., 1992, *L'évaluation des actions éducatives.* Paris, Presses Universitaires de France

- HINGUE A.-M. et ULM K., 2007, *Dites-moi un peu : Méthode pratique de français oral*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble

- HUTCHINSON T. and WATERS J., 1987, *English for Specific Purposes : A learning-centered approach,* Cambridge University Press

- HOLTZER G., janvier 2004, « Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques : histoire des notions et pratiques », *Le Français dans le monde, Recherches et applications : De la langue aux métiers*, CLE International, pp. 8-24

- KAWECKI R., janvier-février 2004, « De l'utilité des documents authentiques », *Le Français dans le Monde,* n° 331, p. 31

- LADMIRAL J. R., juillet-septembre 1983, « Stratégies pour une didactique du décodage des textes théoriques de langue allemande », *Etudes de Linguistique Appliquée,* n° 51, p. 68

- LAURET B., 2007, *Enseigner la prononciation du français : quelques questions et outils*, Paris, Hachette Livre, p. 43

- Les cahiers de l'ASDIFLE, *Y a-t-il un français sans objectif spécifique, actes des 29ème et 30ème Rencontres*, mars 2002, Paris, octobre 2002, Grenoble

- LEFFA V. J., 1999, *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*, Contexturas, APLIESP, n° 4, (Universidade Católica de Pelotas), Brésil, pp. 13-24

- LEHMANN D., 1993, *Objectifs spécifiques en langue étrangère,* Paris, Hachette

- LUSSIER D., 1992: *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, Hachette, Coll. Autoformation

- LUSSIER D. et TURNER C.-E., 1995, *Le point sur… L'évaluation en didactique des langues*, Anjou (Québec), CEC

- MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C., 2004, *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette

- MANGIANTE J.-M., 2006, « Vers une ingénierie de formation en français langue professionnelle » in *Apprendre le français dans un contexte professionnel,* Actes des rencontres de DGLF (Délégation Générale de la Langue Française)

- MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C., 2011, *Le français sur objectif universitaire*, Presses Universitaires de Grenoble (PUG), p. 12

- MARTINEZ P., 1996, *La didactique des langues étrangères,* PUF, Collection Que sais-je ?

- MARTINEZ P., 2002, « Apprentissage et curriculum en Français langue seconde : une introduction » in *Le français langue seconde Apprentissage et curriculum,* Paris, Maisonneuve & Larose, p. 10

- MARTINEZ P., janvier 2011, « Curriculum et finalités d'un enseignement/apprentissage en langues et cultures : pour une historicisation des approches », *Le Français dans le monde,* n° 49, pp. 23-35

- MERCELOT G., 2003, *La négociation commerciale : contribution à la Didactique du Français Langue Etrangère pour publics spécifiques,* Thèse de doctorat, Université de Rouen, p. 15

- MOORE D. (dir.), 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris, Didier

- MOURLHON-DALLIES F., juillet-août 2006, « Penser le français langue professionnelle », *Le Français dans le monde,* n° 346

- MOURLHON-DALLIES F., 2006, « Apprentissage du français en contexte professionnel : état de la recherche » in *Apprendre le français dans un contexte professionnel, Actes des rencontres de la Délégation Générale de la Langue Française (DGLF),* pp. 29-32

- MOURLHON-DALLIES F., 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnelles,* Paris, Didier, p. 15

- NOËL-JOTHY F. et SAMPSONIS B., 2006, *Certifications et outils d'évaluation en FLE*, Paris, Hachette Français Langue Etrangère

- POCHARD J.-C., janvier 2011, « Pratiques curriculaires associées à l'action linguistique française hors de la France », *Le Français dans le monde*, n° 49, p. 50

- PORCHER L., 1976, « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen » in *Etudes de Linguistique Appliquée, ELA*

- PORCHER L., (2004) : *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette

- PORQUIER R. et PY B., mars 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Collection Essais CREDIF, Paris, Didier, p. 30

- PORQUIER R., PERDUE C. et NOYAU C., 1980, « Connaissance en langue étrangère », *Langages*, n° 57, p. 44

- PUREN C., 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues,* Coll. D.L., Nathan-CLE International.

- PUREN C., 1994, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, Essai sur l'éclectisme,* Coll. Crédif , Paris, Hatier-Didier.

- PUREN C., 1999, *Se former en didactique des langues*, Ellipses.

- QOTB H. A. A., septembre 2008, *Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet*, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry-Montpellier III

- RICHTERICH R., 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage,* Paris, Hachette, pp. 86-87

- ROBERT J.-P., 2002, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE,* Collection L'essentiel, OPHRYS, p. 84

- ROEGIERS X., janvier 2011, « Combiner le complexe et le concret : le nouveau défi des curricula de l'enseignement », *Le Français dans le monde*, n° 49, pp. 36-48

- SENSEVY G. et MERCIER A. (dir.), 2007, *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes, Presses universitaires de Rennes

- SENSEVY G., 2009, « Contenu de savoir et gestes d'enseignement. Professeurs et chercheurs : vers de nouveaux modes de coopération » in *Recherche/formation des enseignants. Quelles articulations ?*, Rennes, PUR, pp. 128-141

- SEPPO E., janvier 2002, « Une approche communicative de la grammaire », *Le français dans le monde,* n° 2, pp. 10-11

- TAGLIANTE C, 1993, « L'évaluation : nouveaux concepts et nouvelles instrumentations » in *Les Cahiers de l'Asdifle n° 5, Certifications linguistiques en Europe,* p. 14

- TAGLIANTE C. (2005) : *L'évaluation et le CECR. Techniques et pratiques de classe*, CLE International

- TAGLIANTE C. (2006) : *La classe de langue : techniques et pratiques de classe*, CLE International (nouvelle édition)

- VAUGLER J. et all, 1996, *L'évaluation : former, organiser pour enseigner,* Paris, Hachette, p. 5

- VELTCHEFF C. et HILTON S., 2003, *L'évaluation en FLE,* Paris, Hachette, p.8

- VIGNER G., 2004, *La grammaire en FLE,* Paris, HACHETTE, p. 126

- ZOLANA A., 2002, *Analyse et traitement des erreurs dans les 10èmes classes de FLE,* Mémoire de Master 1, Institut Supérieur des Sciences de l'éducation de Luanda

Méthodes des langues étrangères et secondes

- BASSI C. et CHAPSAL A.-M., 2005, *« diplomatie.com »*, Paris, CLE International, p 7

- BERTHET A., HUGOT C., KIZIRIAN V. M., SAMPSONIS B. et WAENDENDRIES M., 2006, « *Alter ego1-Méthode de français »*, p. 2

- CORTES J. et DEBYSER F., 1993, « Préface » in *CONTACTS 1*, Méthode de français, pages préliminaires

- COSTES-LE-GUET M.-M., 2000, *Lire, écrire, communiquer, « Méthode d'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour les adultes -Livret du formateur »,* L'Harmattan-ISBN, UE, p. 7

Linguistique-sociolinguistique

- CHARAUDEAU P. et MAINGUENEAU D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours,* Edition du Seuil

- GUMPERZ J.J., (1989), *Sociolinguistique interactionnelle – Une approche interprétative*, Paris, L'Harmattan

- GUMPERZ J.J., 1989, *Engager la conversation - Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Editions de Minuit

- KERBRAT - ORECCHIONI C., 1992, *Les interactions verbales*, 3 vol., Paris, Armand Colin

- KERBRAT - ORECCHIONI C., 1986, 1998, *L'implicite,* Paris, Armand Colin, p. 5

- KERBRAT- ORECCHIONI C., 2001, *Les actes de langage dans le discours,* Paris, Nathan/VUEF, p. 22

- MAINGUENEAU D., 2002, *Analyser les textes de communication,* Paris, Nathan/VUEF, pp. 1-3

- MOREAU M. L., 1997, *Sociolinguistique - Concepts de base*, Bruxelles, P. Mardaga

- NTONDO Z., 1993, *Cours d'Introduction à la Linguistique Bantu*, Institut Supérieur des Sciences de l'Education [ISCED-Luanda]

Sciences de l'éducation

- ASTOLFI J.-P., 2003, *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers,* Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, pp. 10-23

- AUBEGNY J., 1987, *Les pièges de l'évaluation, Evaluer pour (se) former,* Maurecourt, Editions Universitaires UNMFREO, pp. 15-21

- BRUNER J., 1993, *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, Savoir dire,* traduit par DELEAU M., p. 282

- MIALARET G., 1991, *Pédagogie générale,* Paris, PUF, p. 273

- PINTE G., 2004, « Approche socio-historique de la tension entre les mondes du travail et de l'éducation » in *La notion de compétence en éducation et en formation. Fonctions et enjeux,* Paris, L'Harmattan, pp. 234-235

Technologie de l'Information et de la Communication pour l'enseignement (TICE)

- CASPAR P. (dir.), 1991, *Le savoir à portée de main : la conduite de projets de formation multimédias,* Paris, Ed. d'organisation

- GERBAULT Jeannine, 2002, *TIC et diffusion du français : des aspects sociaux, affectifs et cognitifs aux politiques linguistiques*, Paris, L'Harmattan

- Lancien, Th, 1998, *Le multimédia,* Paris, CLE International

- PERRIAULT J., 1996, *La communication du savoir à distance,* Paris, L'Harmattan

- DEVAUCHELLE Bruno, 1999, *Multimédiatiser l'école ?,* Paris, Hachette Education

- PETIT F., PALACI F. et SOTTEJEAU P., 2000, *Pratiquer les TICE, guide pour la pratique des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement*, Paris, Delagrave, pédagogie interactive

- VANEL Thierry, 2000, *Le Guide du Cybercours 1, Le Multimédia et les profs*, Paris, Editions Didier

- VANEL Thierry, DUMONT J.-M. et PASSIN J.-L., 2000, *Le Guide du Cybercours 2*, Paris, Editions Didier

Textes ou arrêtés ministériels-Rapports

- Ministère de l'Education (PAFEFA), juin 1999 – mai 2000 – juin 2000 – mai 2001 – juin 2002 – 2003, « Rapports d'activité »

- Ministère de l'Education (PAFEFA), 19 juin 2002 - 20 juin 2003, « Comptes-rendus des séances du comité de pilotage et de suivi »

- Ministère de l'Education, *« Grille des système éducatifs (1978 – Décret loi 40/80 du 14 mai) et (2004 – Décret loi 13/01 du 31 décembre) »*

- *Règlement provisoire du 7 juillet 1926 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*, Charles-Lavauzelle et Cie, Editeurs militaires, Paris, Limoges, Nancy, 1927, p. 101, cité par Hani QOTB, Op. cit., p. 24

- Decreto-lei 44530, de 21 de Agosto. Site da UAN, consultado em Agosto de 2011

- Decreto-lei 48790, de 23 de Dezembro. 1976, portaria 77-A/76, de 28 de Setembro

- Resolução 1/85, do CDS (DR 9-1ª Série, dos dias 24 e 28 de 01 de 1985

- Legislação da Universidade de Luanda, de 02 de outubro de 1970, Ministérios do Utramar e da Educação Nacional, Direcção-Geral do Ensino Superio e das Belas-Artes, Brésil

Sitographie

http://www.tlfq.ulval.ca/AXL/Angola.htm (consulté en 2010)
http://gazetteer.de/wg.php?x (consulté en 2010)
www.senegal-online.com/media/cartes/afrique.jpg (consulté en 2010)
http://www.le-fos.com/historique-1.htm (consulté en novembre 2010)
http://www.tlfq.ulval.ca/AXL/Angola.htm (consulté en 2010)
http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf (consulté en février 2012)
http://www.marocagreg.com/forum/sujet-raisons-paralysant-la-prise-de-parole-en-clas (Décembre 2011)

http://www.france-langue.fr/fr/levels/levels.php (consulté en décembre 2011)

http://conseils-carriere.monster.ca/cv-et-lettres-de-presentation/exemples-de-lettres-de-pr... (Consulté en janvier 2011)

http://grandquebec.com/entrevue/question (Consulté en janvier 2011)

http://www.le-fos.com/ (Consulté en janvier 2011)

RESUME DE LA THESE EN PORTUGAIS – RESUMO DA TESE EM PORTUGUES

As pesquisas efectuadas no ensino/aprendizagem de línguas modernas e sobretudo no campo da Didáctica de línguas estrangeiras e segundas fizeram surgir desde os anos 20, públicos com demandas específicas em comunicação profissional e funcional. Essa tomada de conciência dos pesquisadores culminou com um novo campo aberto, diversificado, complexo que se caracteriza pela grande diversidade dos seus contextos, situações de ensino, métodos, objectivos, práticas e dispositivos de formção chamado o ***"Francês sob Orientações Específicas".*** É nesse propósito que professores e pesquisadores são chamados hoje a munir-se de métodologias específicas para desenvolver a esse novo público competências culturais e linguísticas específicas. Inscrevendo-se nesta problemática, esse trabalho pretende trazer alguns elementos de resposta as demandas reais formuladas pelos professores e estudantes de francês das universidades Angolanas particularmente aquelas que são formuladas pelos professores e estudantes da Faculté da economia da Universidade Agostinho Neto. Os objectivos principais desse trabalho são de identificar as necessidades reais desses últimos tomando em conta as especificidades dos seus cursos e de conceber programas e material didáctico que permitissem desenvolver aos estudantes competências de compreenção e de expressão tão orais como escritas. Esse material concebido a partir de "documentos profissionais autênticos" orais ou escritos é susceptível de ser utilizado direitamente nas aúlas para os professores que queiram transferí-lo ou reutilizá-lo em situações similares.

Palavras-chaves : Francês Língua Estrangeira e Segunda, Francês sob Orientações Específicas, Didáctica de FLE-S, Didáctica de FOE, Concepção de unidades didácticas, Pilotagem de unidades didácticas, Método comunicativo, Método etnográfico da classe de líangua, Francês sob orientação profissional, Francês sob Orientação Universitária.

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 01 : L'enseignement/apprentissage du FOS des années 20 aux années 80…….30
Tableau 02 : La grammaire en classe de FLE……...61
Tableau 03 : L'enseignement/apprentissage du FOS de 1990 à aujourd'hui……...76
Tableau 04 : Contrôle ou évaluation ? La proposition de TAGLIANTE…….98
Tableau 05 : Terminologie et définition de l'évaluation……102
Tableau 06 : Les systèmes éducatifs angolais en comparaison avec celui de la France……128
Tableau 07 : Grilles de formations continues et initiales des enseignants……..136
Tableau 08 : L'horaire hebdomadaire et le nombre d'heures en français……..143
Tableau 09 : Grille de parcours en LE – étudiants d'option anglaise……150
Tableau 10 : Les résultats du sondage avec la Classe d'expérimentation [CL-EXP]……162
Tableau 11 : Fiche pédagogique de l'unité didactique RI-UTANGA……171
Tableau 12 : Grille de compréhension détaillée……..173
Tableau 13 : Grille des résultats du sondage RI-UTANGA……...192
Tableau 14 : Le profil de formation des enseignants de français……198
Tableau 15 : Grilles des thématiques traitées……209
Tableau 16 : Référence des niveaux par rapport au CECRL……..110
Tableau 17 : Fiche pédagogique – facturation sur avis de prélèvement (docs 1, 2, 3)……..216
Tableau 18 : Grille de compréhensions globale et détaillée (facturation docs 1, 2, 3)……..219
Tableau 19 : Fiche pédagogique de l'unité didactique n° 02 – doc 01 Loblaws……222
Tableau 20 : Questions de compréhension……224
Tableau 21 : Fiche pédagogique de l'unité didactique n° 3 – calcul des taux d'intérêt……227
Tableau 22 : Questionnaires pour la CG et la CD de l'UD n° 03 – taux d'intérêt…….230
Tableau 23 : Fiche pédagogique de l'UD n° 04 – départ et relance d'un client……233
Tableau 24 : Grille de compréhension de l'UD n° 04 – départ et relance d'un client……234
Tableau 25 : Fiche pédagogique de l'UD n° 05 – les trois CV et la lettre de motivation…..240
Tableau 26 : Grille de compréhension et d'expression de l'UD n° 05……...241
Tableau 27 : Les textes pour l'entrevue d'emploi (UD n° 06)……246
Tableau 28 : Fiche didactique de l'UD n° 06 – l'entrevue d'emploi…….250
Tableau 29 : Grilles de conduite de classe : transcription, analyse et interprétation…….262
Tableau 30 : Evaluation du dispositif de formation par les étudiants……350

INDEX DES FIGURES

Figure 01 : L'analyse des erreurs – l'Interlangue…….43
Figure 02 : Les échanges en classe de langues étrangères……50
Figure 03 : Les étapes pour élaborer un cours de FLE selon COURTILLON…….52
Figure 04 : Les trois cas de figure de l'usage du français selon MERCELOT…….87
Figure 05 : Les trois dimensions de l'évaluation……..99
Figure 06 : Les frontières sociolinguistiques d'Angola……..123
Figure 07 : La carte administrative d'Angola et ses ethnies……...124
Figure 08 : La vision du cursus actuel du cadre formé à la Faculté d'économie……141
Figure 09 : Représentations graphiques des parcours des étudiants d'option anglaise……..151
Figure 10 : Cheminement en LE de la classe d'expérimentation……...163
Figure 11 : Représentations graphiques de la classe des RI-UTANGA…….194
Figure 12 : Représentations graphiques de l'enquête avec les enseignants……199
Figure 13 : Reçu des ventes (doc.-anticipation)…….212
Figure 14 : Avis de prélèvement document 01 – Vidéotron……...214
Figure 15 : Avis de prélèvement document 02 – Hydro Québec……215
Figure 16 : Le document déclencheur de l'UD n° 02 – Loblaws……...220
Figure 17 : Le document déclencheur de l'UD n° 03 – Calcul des taux d'intérêt…..……...226
Figure 18 : Le document déclencheur de l'UD n° 04 – Départ et relance d'un client.……...220
Figure 19 : Les trois CV et la lettre de motivation (UD n° 05)……..236
Figure 20 : Les interactions entre étudiants……364
Figure 21 : Une communication quasi réelle……..365

INDEX DES AUTEURS PRINCIPAUX

A

- ARCHIBALD [page 107.]
- ASTOLFI: [page 14.]
- AUBEGNY: [page 96.]

B

- BALSLEV [pages 358, 362, 363.]
- BASSI et CHAPSAL [pages 170, 171.]
- BEACCO [pages 94, 120.]
- BERTHET et all [page 204.]
- BOGAARDS [pages 67, 69, 70, 313.]
- BOUCHARD [page 47.]
- BRONKART [page 33.]
- BRUNER [page 48.]

C

- CALBRIS et PORCHER [page279.]
- CAMBRA GINÉ [pages 20, 21, 257, 258, 259, 260, 362.]
- CARRAS et all [pages 12, 13, 17, 30, 32, 76, 92, 93, 95, 211.]
- CARRIERE [pages 65, 359.]
- CASTELLOTTI [pages 348, 349.]
- CHABANNE et DEZUTTER [page 358.]
- CHALLE [page 75.]
- CHATEL [page 64.]
- CHEVALLARD [page 64.]
- CORDER [page 45.]
- CORTES et DEBYSER [page 63.]
- COSTE [pages 74, 110, 111, 112, 350.]
- COSTES-LE-GUET [page 281.]
- COURTILLON [pages 51, 52, 71, 285.]
- CUQ [pages 57, 102, 113, 127.]
- CUQ et GRUCA [pages 13, 16, 46, 57, 71, 72, 73, 74, 190, 207, 208, 360.]
- CYR [page 70.]

D

- DABENE [pages 65, 359.]
- DAMETTE [pages 32, 90, 92, 293.]
- DAROT [page 207.]
- DAVIN-CHNANE [page 77.]
- DEBYSER [page 66.]

G

- GALISSON [pages 51, 365.]
- GERMAIN [page 34.]

H

- HOLTZER [page 107.]

K

- KAWECKI [page 73.]
- KERBRAT-ORECCHIONI [page 213.]

L

- LADMIRAL [page 66.]
- LAURET [pages 281, 299.]
- LEFFA [page 158.]
- LEHMANN [page 28.]

M

- MANGIANTE et PARPETTE [pages 15, 16, 19, 84, 88, 89, 90, 91, 95, 206.]
- MAINGUENEAU [page 220]
- MARTINEZ [pages 108, 113, 116.]
- MERCELOT [pages 85, 86, 87.]
- MIALARET [page 97.]
- MOURLHON-DALLIES [pages 87, 92, 93, 104, 105, 106.]

N

- NTONDO-ZAVONI [page 125.]

P

- PINTE [pages 208, 363.]
- POCHARD [120.]
- PORCHER [page 27.]
- PORQUIER et LEHMANN [page 28.]
- PORQUIER et PY [page 366.]
- PORQUIER, PERDUE et NOYAU [page 44.]

Q

- QOTB [pages 12, 13, 24, 25, 78, 79, 83, 92, 94.]

R

- RICHTERICH [page 16.]
- ROBERT [pages 56, 62.]
- ROEGIERS [pages 117, 118.]

S

- SENSEVY [page 64.]
- SENSEVY et MERCIER [page 64.]
- SEPPO [page 59.]

T

- TAGLIANTE [pages 47, 50, 97, 98.]

V

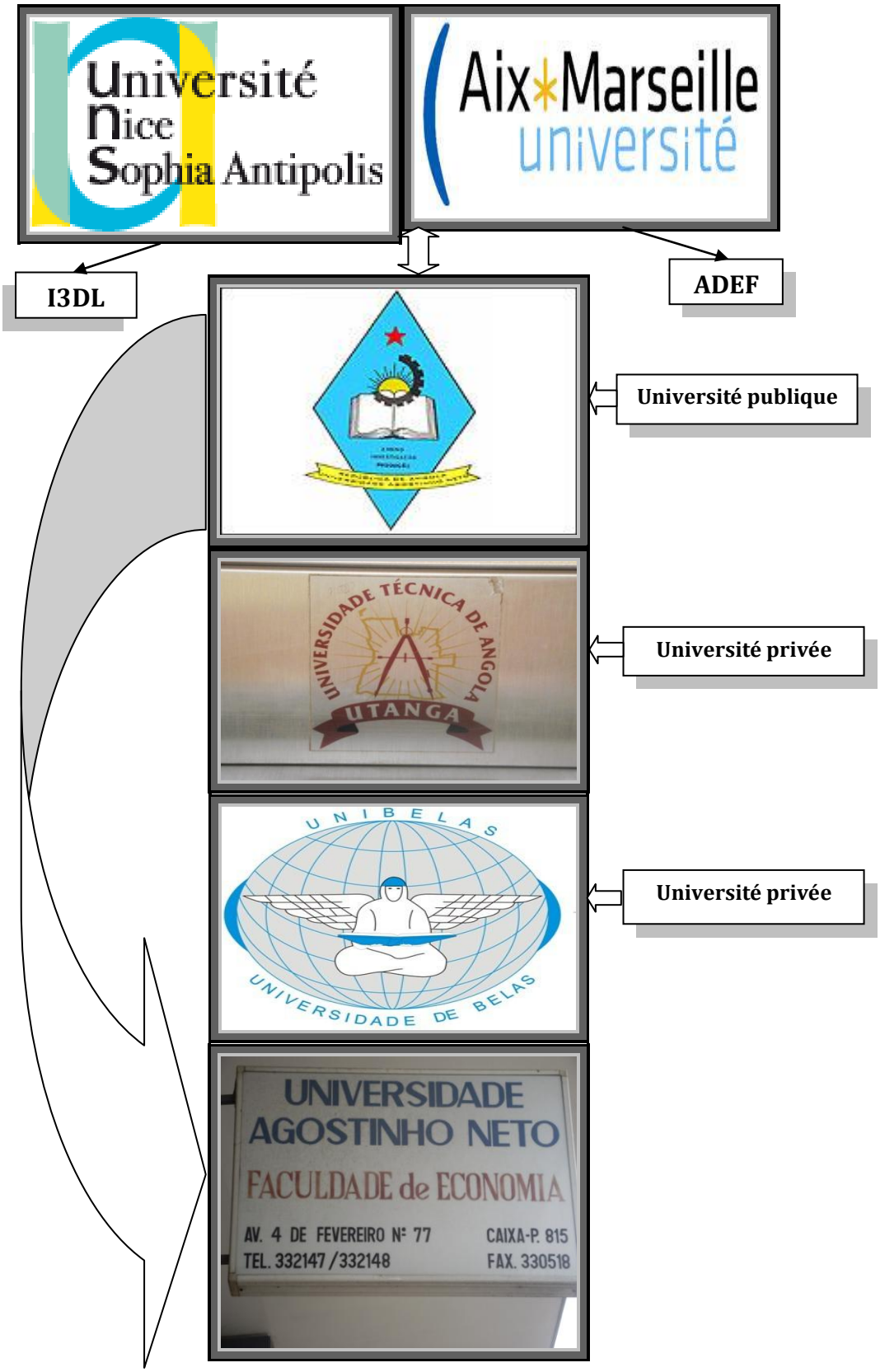
- VAUGLER [page 96.]
- VELTCHEFF et HILTON [page 100.]
- VIGNER [pages 61, 344, 345, 346, 362.]

Z

- ZOLANA [page 45.]

ANNEXES

1.1. Laboratoires d'accueil et Universités d'expérimentation



1.2. Demande, autorisations officielles et grilles pour les enquêtes et l'entretien

REPÚBLICA DE ANGOLA
UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO
FACULDADE DE ECONOMIA

Ao
Exmº Senhor Decano da Faculdade de Economia

L u a n d a

V/ Referência	S/Comunicação	N/Referência	Data
		03 /FE/DCS/2011	

Face ao parecer recaído na petição do Mestre **Adolfo Ndominguiedi Zolana,** apraz-nos o seguinte:

Tratando-se de trabalho de investigação, que faz parte do seu programa de formação, somos de opinião que seja autorizado a fazer o respectivo trabalho.

Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Economia da UAN, em Luanda aos 05 de Maio de 2011.-

O Chefe do Departamento
Doutor António Fernandes Júnior
(Profº Associado)

Ao Exmo Senhor Decano
da Faculdade de economia da
Universidade Agostinho Neto
LUANDA

Adolfo Ndomingiedi ZOLANA em estado civil de casado, filho de Miguel Matuakangilua e de Isabel Luyindula, nascido aos 28 de Dezembro de 1966 no Município de Kuimba, Província do Zaire, portador do BI nº 000178980ZE016 passado pelo arquivo de identificação de Luanda aos 02 de Agosto de 2007.

Professor Mestre em regime integral na Universidade Agostinho Neto-Faculdade de economia leccionando a disciplina de língua francesa ;

Estando no seu segundo ano de doutoramento em França na Universidade de Nice - Sophia Antipolis com o tema : **Concepção e aplicação de programas do francês orientado as profissões (Conception et application des programmes de français à visée professionnelle)** ;

Necessitando de realizar o seu trabalho de terreno nas Universidades Angolanas das quais escolheu a UAN-Faculdade de economia, a UTANGA-Relações internacionais e a UNIBELAS-Relações internacionais ;

Pelo que, sugere o seguinte plano de trabalho :

- Preenchimento de dois questionários (estudantes e professores de francês) ;
- Assistência de aúlas concebidas pelos professores ;
- Assistência de aúlas concebidas pelo investigador, dadas pelos professores depois de serem discutidas ;
- Curta entrevista com um responsável pedagógico sobre a importância das línguas estrangeiras.

Vem mui respeitosamente solicitar ao Exmo Senhor Decano da Faculdade de economia-UAN se digne autorizar a realização da sua experimentação nas vossas instalações.

Luanda, aos 26 de Abril de 2011

Adolfo Ndomingiedi ZOLANA
Professor Mestre em Didáctica de línguas

Ao Exmo Senhor Reitor
da Universidade Técnica de Angola-UTANGA
LUANDA

Adolfo Ndomingiedi ZOLANA em estado civil de casado, filho de Miguel Matuakanglua e de Isabel Luyindula, nascido aos 28 de Dezembro de 1966 no Município de Kuimba, Província do Zaíre, portador do BI n° 000178980ZE016 passado pelo arquivo de identificação de Luanda aos 02 de Agosto de 2007.

Professor Mestre em regime integral na Universidade Agostinho Neto-Faculdade de economia leccionando a disciplina de língua francesa ;

Estando no seu segundo ano de doutoramento em França na Universidade de Nice - Sophia Antipolis com o tema : **Concepção e aplicação de programas do francês orientado as profissões (Conception et application des programmes de français à visée professionnelle)** ;

Necessitando de realizar o seu trabalho de terreno nas Universidades Angolanas das quais escolheu a UAN-Faculdade de economia, a UTANGA-Relações internacionais e a UNIBELAS-Relações internacionais ;

Pelo que, sugere o seguinte plano de trabalho :

- Preenchimento de dois questionários (estudantes e professores de francês) ;
- Assistência de aúlas concebidas pelos professores ;
- Assistência de aúlas concebidas pelo investigador, dadas pelos professores depois de serem discutidas ;
- Curta entrevista com um responsável pedagógico sobre a importância das línguas estrangeiras.

Vem mui respeitosamente solicitar ao Exmo Senhor Reitor da UTANGA se digne autorizar a realização da sua experimentação nas vossas instalações.

Luanda, aos 27 de Abril de 2011

Entrada n°778
29.04.11
Maria de Lourdes

Adolfo Ndomingiedi ZOLANA
Professor Mestre em Didáctica de línguas

Entrevista-encarregados pedagógicos-Faculdade de economia / Luanda 2010-2011

- **Introdução de línguas estrangeiras na Faculdade de economia :**

- As línguas estrangeiras só foram introduzidas no currículo da Faculdade de economia em 2004. O que é que motivou essa introdução ? Porquê é que o francês e o inglês foram escolhidos dentre tantas outras línguas estrangeiras que existem ?

- **Escolha de língua estrangeira por parte dos estudantes :**

- As duas línguas estrangeiras não são aprendidas simultaneamente. Os estudantes escolham uma das duas línguas estrangeiras. Existe uma política institucional para orientar os estudantes na escolha da língua estrangeira que querem aprender ? (como por exemplo : continuar com a língua estrangeira que havia já começado no ensino de base, médio, … ; limitar o número de estudantes por classe, …)

- **Quadro temático (Référentiel) para aprendizagem de línguas estrangeiras :**

- Existe um quadro temático (um referencial) para apprendizagem de línguas estrangeiras ? Particularmente em francês ? Existe uma cooperação interuniversitária entre paises lusófonos. Já houve contactos com as Faculdades similares para ver como é que eles fazem?

- **Número de horas por ano :**

- As línguas estrangeiras só são ensinados no 2° ano durante um semestre totalizando mais ou menos 48 horas de formação a razão de 3x16 semanas. Pode-se atingir com esse horário os objectivos pelos os quais as línguas estrangeiras foram introduzidas a Faculdades de economia ?

- **Futuro de línguas estrangeiras na Faculdade de economia :**

- Tendo em conta a importância de aprender as duas línguas estrangeiras na Faculdade de economia, como pensam resolver os problemas que acabamos de sublinhar (como os da insuficiêcia de número de horas por ano, de espaço, etc.

- As propostas seguintes podem ser aceites :

* Que as aúlas de línguas estrangeiras sejam dadas fora do horário normal durante todo ano com um planning de 4h/semana cujo os estudantes inscreveriam-se de acordo as suas disponibilidades.

* Que o ensino de línguas estrangeiras seja orientado aos diferentes cursos da Faculdade de economia.

* Nome do responsável pedagógico (facultativo) _____ Data 12 / 04 / 2011

Entretien-chargés pédagogiques-Faculté d'économie / Luanda 2010-2011

- **Introduction des langues étrangères à la Faculté d'économie :**

- Les langues étrangères n'ont été introduites dans le cursus de la Faculté d'économie qu'en 2004. Qu'est-ce qui a motivé cette introduction ? Et pourquoi parmi tant d'autres, le choix est tombé sur le français et l'anglais ?

- **Choix de la langue étrangère à apprendre :**

- Les deux langues ne sont pas apprises simultanément. Les étudiants choisissent l'une des deux langues. Existe-t-il une politique institutionnelle pour orienter les étudiants à choisir la langue étrangère qu'ils veulent ? (comme par exemple : continuer avec la langue étrangère apprise au secondaire, limiter le nombre d'étudiant par classe, …)

- **Référentiel pour l'apprentissage des langues étrangères :**

- Y-a-t-il un référentiel pour l'apprentissage des langues étrangères ? Particulièrement en français ? Il existe une coopération interuniversitaire entre les pays lusophones. Avez-vous consulté des Facultés similaires pour voir comment elles s'y prennent ?

- **Nombre d'heure alloué à l'apprentissage des langues étrangères par année :**

- Les langues étrangères ne sont enseignées qu'en 2ème année durant un semestre, soit, plus ou moins 48 heures de formation à raison de 3x16 semaines. Peut-on atteindre avec cet horaire les objectifs pour lesquels les langues étrangères ont été introduites à la Faculté d'économie ?

- **Avenir des langues étrangères à la Faculté d'économie :**

- Vu l'importance d'apprendre ces deux langues étrangères à la Faculté d'économie, comment pensez-vous résoudre les problèmes que nous venons d'évoquer comme celui d'insuffisance du nombre d'heure par année, celui d'espace, etc.
- Accepteriez-vous les propositions suivantes :

* Proposer des cours de langues étrangères en dehors de l'horaire normal durant toute l'année
* Proposer un planning de 4h/semaine dont les étudiants s'inscriraient aux créneaux de leur choix
* Enseigner les langues étrangères à visée professionnelle (relatives aux différentes disciplines)

* Nom du responsable pédagogique (facultatif) _____ Date 12 / 04 / 2011

Questionnaire-étudiants de français*-Faculté d'économie / Luanda

✚ Parcours en langues étrangères :

- Quelle langue étrangère avez-vous apprise à l'enseignement de base ?
Le français ☒
L'anglais ☐
Aucune ☐

- Combien d'heures par semaine ?
Deux heures ☐
Trois heures ☒
Quatre heures ☐

- Quelle langue étrangère avez-vous apprise à l'enseignement moyen ?
Le français ☒
L'anglais ☐
Aucune ☐

- Combien d'heures par semaine ?
Deux heures ☐
Trois heures ☒
Quatre heures ☐

- Avez-vous suivi des cours de français dans un autre établissement ? Non☒ Oui☐ Si oui, Où ?

Alliance française ☐ Rythme normal ☐ Rythme intensif ☐ Nombre de sessions_____
Institut ou centre français ☐ Rythme normal ☐ Rythme intensif ☐ Nombre de sessions _____
Centre de langue française ☐ Rythme normal ☐ Rythme intensif ☐ Nombre de sessions _____

- Avez-vous obtenu un certificat ou un diplôme ? Non☐ Oui☐ Si oui, cochez son équivalence par rapport aux niveaux du DELF/DALF ou du CECR pour les langues

A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2 ☐

- Avez-vous fait vos études primaires et secondaires dans un pays francophone ? Si oui, dans quel pays ?
Congo Brazzaville ☐ Congo Kinshasa (RDC) ☐ Gabon ☐ Autre (nommez-le)_____

✚ Etat de besoins réels des étudiants en langue française :

- Quel français aimeriez-vous apprendre ?
Le français général ou usuel (maîtrise du français dans des situations de la vie quotidienne) ☐
Le français à visée professionnelle (maîtrise du français relatif aux différentes disciplines) ☒

- Pourquoi ? (possibilité de cocher plusieurs réponses)
Pour communiquer avec des français-francophones dans la vie courante à l'oral☐ à l'écrit☐
Pour communiquer avec des français-francophones dans la vie professionnelle à l'oral☒ à l'écrit☒
Pour interagir avec les collègues ou le professeur pendant les cours☒ en dehors du cours☒
Pour mieux comprendre des documents ou des ouvrages de votre domaine en français ☒
Pour mieux comprendre des intervenants (conférence, exposé…) dans votre domaine ☒
Pour prendre des notes☐ Pour la recherche d'emploi ☒
Pour rédiger des documents relatifs à votre domaine en français ☐
Pour faire un exposé ☐ Pour rédiger un mémoire ☐
Pour poursuivre vos études universitaires en France ou dans un pays francophone ☒
Autre, précisez-le —

* Nom/N° d'inscription (facultatif) — Date 08 / 03 / 2011

Questionnaire-étudiants de français* UNIBELAS-Relations Internationales/Luanda

Parcours en langues étrangères :

- Quelle langue étrangère avez-vous apprise à l'enseignement de base ?
Le français [X]
L'anglais [ ]
Aucune [ ]

- Combien d'heures par semaine ?
Deux heures [ ]
Trois heures [X]
Quatre heures [ ]

- Quelle langue étrangère avez-vous apprise à l'enseignement moyen ?
Le français [X]
L'anglais [ ]
Aucune [ ]

- Combien d'heures par semaine ?
Deux heures [ ]
Trois heures [X]
Quatre heures [ ]

- Avez-vous suivi des cours de français dans un autre établissement ? Non [X] Oui [ ] Si oui, Où ?

Alliance française [ ] Rythme normal [ ] Rythme intensif [ ] Nombre de sessions_____
Institut ou centre français [ ] Rythme normal [ ] Rythme intensif [ ] Nombre de sessions _____
Centre de langue française [ ] Rythme normal [ ] Rythme intensif [ ] Nombre de sessions _____

- Avez-vous obtenu un certificat ou un diplôme ? Non [X] Oui [ ] Si oui, cochez son équivalence par rapport aux niveaux du DELF/DALF ou du CECR pour les langues

A1 [ ] A2 [ ] B1 [ ] B2 [ ] C1 [ ] C2 [ ]

- Avez-vous fait vos études primaires et secondaires dans un pays francophone ? Si oui, dans quel pays ?
Congo Brazzaville [ ] Congo Kinshasa (RDC) [X] Gabon [ ] Autre (nommez-le)_____

Etat de besoins réels des étudiants en langue française :

- Quel français aimeriez-vous apprendre ?
Le français général ou usuel (maîtrise du français dans des situations de la vie quotidienne) [ ]
Le français à visée professionnelle (maîtrise du français relatif aux différentes disciplines) [X]

- Pourquoi ? (possibilité de cocher plusieurs réponses)
Pour communiquer avec des français-francophones dans la vie courante à l'oral [X] à l'écrit [ ]
Pour communiquer avec des français-francophones dans la vie professionnelle à l'oral [X] à l'écrit [ ]
Pour interagir avec les collègues ou le professeur pendant les cours [X] en dehors du cours [ ]
Pour mieux comprendre des documents ou des ouvrages de votre domaine en français [X]
Pour mieux comprendre des intervenants (conférence, exposé…) dans votre domaine [ ]
Pour prendre des notes [ ] Pour la recherche d'emploi [X]
Pour rédiger des documents relatifs à votre domaine en français [ ]
Pour faire un exposé [ ] Pour rédiger un mémoire [ ]
Pour poursuivre vos études universitaires en France ou dans un pays francophone [X]
Autre, précisez-le _____

* Nom/N° d'inscription (facultatif) Nkikinama Tussamba Date 09 /04 / 2011

Questionário-estudantes de opção Inglesa*-Faculdade de economia / Luanda

- **Percurso em línguas estrangeiras :**

- Qual é a língua estrangeira que aprendeste no ensino de base ?

Francês ☐
Inglês ☒
Nenhuma ☐

- Quantas horas por semana ?

Duas horas ☒
Três horas ☐
Quatro horas ☐

- Qual é a língua estrangeira que aprendeste no ensino médio ?

Francês ☐
Inglês ☒
Nenhuma ☐

- Quantas horas por semana ?

Duas horas ☒
Três horas ☐
Quatro horas ☐

- Fizeste curso de francês fora das escolas públicas ? Não☒ Sim☐ Se for sim, aonde ?

Aliança francesa ☐ Curso normal ☐ Curso intensivo ☐ Número de sessões_____
Instituto francês ☐ Curso normal ☐ Curso intensivo ☐ Número de sessões_____
Centro de língua francesa ☐ Curso normal ☐ Curso intensivo ☐ Número de sessões_____

- Tiveste um certificado ou um diploma ao terminar ? Não☐ Sim☐ Se for sim, qual é o nível relativamente aos niveis do DELF/DALF ou do CECR (Quadro Europeu Comum de referência para as línguas)

A1 ☐ A2 ☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

- Fizeste os estudos primários e/ou médios num país francofono ? Se for sim, em que país ?

Congo Brazzaville ☐Congo Kinshasa (RDC) ☐Gabão ☐Outro (qual é)_____

- **Desejo de aprender a língua francesa :**

- Se te derem possibilidade de aprender a língua francesa na Faculdade de economia, gostarias de aprendê-lá ? Sim ☒ Não ☐

- Entre o francês profissional e o francês corrente, qual dos dois gostarias de aprender ? O francês profissional ☒; O francês corrente ☐

* Nome/N° de matrícula (facultativo) Amélia Marieth A. Gaspar 82.987 Date 04/05/2011

Questionnaire-étudiants de français*- UTANGA / Relations internationales -Luanda

⊥ Parcours en langues étrangères :

- Quelle langue étrangère avez-vous apprise à l'enseignement de base ?
Le français [X]
L'anglais [ ]
Aucune [ ]

- Combien d'heures par semaine ?
Deux heures [X]
Trois heures [ ]
Quatre heures [ ]

- Quelle langue étrangère avez-vous apprise à l'enseignement moyen ?
Le français [ ]
L'anglais [X]
Aucune [ ]

- Combien d'heures par semaine ?
Deux heures [X]
Trois heures [ ]
Quatre heures [ ]

- Avez-vous suivi des cours de français dans un autre établissement ? Non[X] Oui[ ] Si oui, Où ?

Alliance française [ ] Rythme normal [ ] Rythme intensif [ ] Nombre de sessions_____
Institut ou centre français[ ] Rythme normal[ ] Rythme intensif [ ] Nombre de sessions _____
Centre de langue française[ ] Rythme normal[ ] Rythme intensif [ ] Nombre de sessions _____

- Avez-vous obtenu un certificat ou un diplôme ? Non[X] Oui[ ] Si oui, cochez son équivalence par rapport aux niveaux du DELF/DALF ou du CECR pour les langues

A1 [ ] A2 [ ] B1 [ ] B2 [ ] C1 [ ] C2 [ ]

- Avez-vous fait vos études primaires et secondaires dans un pays francophone ? Si oui, dans quel pays ?
Congo Brazzaville [ ] Congo Kinshasa (RDC) [ ] Gabon [ ] Autre (nommez-le) Nom_____

⊥ Etat de besoins réels des étudiants en langue française :

- Quel français aimeriez-vous apprendre ?
Le français général ou usuel (maîtrise du français dans des situations de la vie quotidienne) [X]
Le français à visée professionnelle (maîtrise du français relatif aux différentes disciplines) [ ]

- Pourquoi ? (possibilité de cocher plusieurs réponses)
Pour communiquer avec des français-francophones dans la vie courante à l'oral [ ] à l'écrit [ ]
Pour communiquer avec des français-francophones dans la vie professionnelle à l'oral [X] à l'écrit [X]
Pour interagir avec les collègues ou le professeur pendant les cours [ ] en dehors du cours [ ]
Pour mieux comprendre des documents ou des ouvrages de votre domaine en français [ ]
Pour mieux comprendre des intervenants (conférence, exposé…) dans votre domaine [ ]
Pour prendre des notes [ ] Pour la recherche d'emploi [ ]
Pour rédiger des documents relatifs à votre domaine en français [ ]
Pour faire un exposé [ ] Pour rédiger un mémoire [ ]
Pour poursuivre vos études universitaires en France ou dans un pays francophone [ ]
Autre, précisez-le _____

* Nom/N° d'inscription (facultatif) Isabel Paulino Vieira da Silva Date 21/04/2011

Questionnaire-Enseignants de français-Universités angolaises / Luanda

Identité :

* Nom (facultatif) _____ Date 11 / 04 /2011

* Université Agostinho Neto Faculté de economia

Profil de l'enseignant :

- Cochez parmi les catégories de formation ci-dessous celles qui vous concernent

Formations initiales moyenne et supérieure en français sans vocation pédagogique ; n'ayant pas suivi de formations continues en DFLE des projets français ☐

Formations initiales moyenne et supérieure en français sans vocation pédagogique ; ayant suivi des formations continues en DFLE des projets français ☐

Formations initiales moyenne et supérieure en français à vocation pédagogique ; n'ayant pas suivi de formations continues en DFLE des projets français ☐

Formations initiales moyenne et supérieure d'enseignants en DFLE ; ayant suivi des formations continues en DFLE des projets français ☒

Formations initiales moyenne et supérieure d'enseignants en DFLE ; n'ayant pas suivi de formations continues en DFLE des projets français ☐

Formation initiale supérieure d'enseignants en DFLE ; ayant suivi des formations continues en DFLE des projets français ☐

Formation initiale supérieure d'enseignants en DFLE ; n'ayant pas suivi de formations continues en DFLE des projets français ☐

Avis de l'enseignant sur les besoins réels des étudiants en langue française :

- Quel français aimeriez-vous enseigner ?

1- Le français général ou usuel (maîtrise du français dans des situations de la vie quotidienne) ☐
2- Le français à visée professionnelle (maîtrise du français relatif aux différentes disciplines) ☒

- Pourquoi ? (justifiez votre choix)

Pour preparer Nos étudiants à poursuivre leurs études mais aussi à leur vie professionnelle.

- Enseignez-vous déjà le français de l'option 2 ? Oui ☐Non ☒Si non, pour quelle(s) raison(s) ?

* Manque de supports didactiques en français ☒
* Manque de formation appropriée ☐