



HAL
open science

Le contrat didactique dans les formations en langue sur objectifs spécifiques : quels ajustements face à la multiplicité des acteurs ?

Catherine Carras, Magdalena Sowa

► To cite this version:

Catherine Carras, Magdalena Sowa. Le contrat didactique dans les formations en langue sur objectifs spécifiques : quels ajustements face à la multiplicité des acteurs ?. Peter Lang. Innovations en langues sur Objectifs Spécifiques / Innovations in Languages for Specific Purposes, Peter Lang, pp.65-81, 2017, 978-3-631-71923-7. hal-01985714

HAL Id: hal-01985714

<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01985714>

Submitted on 26 Jun 2024

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

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

Le contrat didactique dans les formations en langues sur objectifs spécifiques : quels ajustements face à la multiplicité des acteurs ?¹

Catherine Carras
*Université Grenoble Alpes - LIDILEM
Grenoble, France*

ABSTRACT

Language teaching for specific purposes implies a didactic situation which involves many actors having varying degrees of influence on the didactic agreement. This article begins by showing how the tools of systemic analysis successfully account for the complexity of these teaching situations. Indeed, it is necessary to highlight that the implementation of a linguistic training program designed for professional purposes is a complex process operated by numerous actors and interlocutors often facing different objectives and constraints. A study of two cases will illustrate the multiplicity of actors and the influence that each may have on the development of the training program and its contents. Lastly, we examine the role of the teacher in programs designed for a professional and/or a specialised audience. In such instances, is the higher position of the teacher maintained? Is the teacher's authority questioned? We will see how the teacher's traditional roles of information conveyor, initiator and assessor are challenged in this specific teaching context.

Keywords: systemic analysis, stance-taking, expert teacher

L'enseignement des langues sur objectifs spécifiques est une situation didactique dans laquelle interviennent de nombreux acteurs, qui tous ont une influence, à des degrés variables, sur le contrat didactique. Cet article montrera dans un premier

¹ Référence: CARRAS C. (2017) : Le contrat didactique dans les formations en langue sur objectifs spécifiques : quels ajustements face à la multiplicité des acteurs ? Sowa M & Krajka J (dir) *Innovations en langues sur Objectifs Spécifiques / Innovations in Languages for Specific Purposes*, Peter Lang, pp 65-81.

temps en quoi les outils issus de l'analyse systémique permettent de rendre compte de la complexité de ces situations d'enseignement. Il nous semble en effet indispensable de montrer que la mise en place d'une formation en langue à des fins professionnelles est un processus complexe, faisant intervenir de nombreux acteurs et interlocuteurs, dont les objectifs et les contraintes ne convergent pas nécessairement. Une étude de deux cas de formation illustrera la multiplicité des acteurs et l'influence que peut avoir chacun d'eux sur l'élaboration du programme et sur les contenus de formation.

Enfin, nous nous interrogerons sur la place de l'enseignant dans les formations pour des publics professionnels et/ou spécialisés. Face à des publics pouvant eux aussi être considérés comme experts, sa position haute est-elle maintenue ? Sa légitimité peut-elle être remise en cause ? Nous verrons ainsi que sa posture enseignante est quelque peu modifiée dans ce contexte spécifique d'enseignement, ce qui peut remettre en question ses rôles traditionnels de vecteur d'information, meneur de jeu et évaluateur.

Mots-clés: analyse systémique, posture enseignante, enseignant-expert

1. Introduction

L'enseignement des langues sur objectifs spécifiques est une situation didactique dans laquelle interviennent de nombreux acteurs, qui tous ont une influence, à des degrés variables, sur le contrat didactique, considéré comme l'ensemble des règles implicites ou explicites qui régissent le partage des responsabilités, relativement au savoir mobilisé, entre l'enseignant et l'apprenant. Le traditionnel triangle didactique, formalisant les relations entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir, n'est pas opérationnel pour l'analyse des situations d'enseignement de langues à des fins professionnelles. Il y a en effet des acteurs extérieurs à ce triangle qui peuvent avoir une influence directe sur la situation d'enseignement : parmi ceux-ci le commanditaire de la formation, acteur du milieu professionnel, qui peut imposer ses contraintes quant aux finalités de la formation. De même, le savoir à transmettre, dans ce type de formation, ne relève pas uniquement de la langue, mais aussi des discours professionnels, qui ont leur logique propre, et face auxquels les rôles interactionnels prédéfinis de l'enseignant et des apprenants sont largement remis en cause. Ainsi, dans quelle mesure le rapport asymétrique au savoir entre l'enseignant et l'apprenant se vérifie-t-il dans ce cadre ?

Nous nous proposons, dans cet article, d'analyser le rôle et les compétences des différents acteurs intervenant dans une situation d'enseignement de langue à des

fins professionnelles. Nous nous appuyerons sur des concepts issus de l'analyse systémique afin de mettre en évidence les interrelations entre ces différents acteurs. Pour Mourlhon-Dallies (2008 : 200) "l'analyse systémique désigne une analyse systématique et raisonnée consistant à détailler tous les paramètres intervenant dans une situation d'enseignement / apprentissage, susceptibles de jouer sur la programmation des contenus d'une formation". Nous souhaitons montrer que, comme le souligne Mourlhon-Dallies, ces paramètres ont une influence sur les contenus de la formation, et même, que ces contenus servent très souvent de variable d'ajustement lorsque il existe des tensions entre les contraintes imposées par les différents acteurs. Ainsi, un formateur peut être amené à proposer un contenu de formation beaucoup plus générique que prévu, et donc correspondant dans une moindre mesure aux besoins spécifiques du public auquel il s'adresse, afin de satisfaire aux exigences de rentabilité de l'organisme de formation.

De façon générale, il nous semble indispensable de montrer que la mise en place d'une formation en langue à des fins professionnelles est un processus complexe, faisant intervenir de nombreux acteurs et interlocuteurs, dont les objectifs et les contraintes ne convergent pas nécessairement. Au moment où la diversification des offres de formations en langues pour les publics professionnels est cruciale afin d'accompagner la mobilité des personnes, prendre conscience de la diversité des paramètres à prendre en compte dans ce type de formation ne peut qu'œuvrer en faveur de l'adéquation des contenus proposés aux besoins des publics.

Plus particulièrement, nous nous attarderons sur les conséquences de ce système, ses différents acteurs, ses contraintes, sur le travail et la posture de l'enseignant. En effet, souvent le dernier maillon de la chaîne décisionnelle dans le calibrage des formations, le formateur est pourtant en première ligne, lors de la collecte des données concernant l'analyse des besoins du public, de la définition des contenus, de l'élaboration des activités, et du face à face avec le public. Prendre en considération les éventuelles difficultés de l'enseignant confronté à ces formations, notamment la relative remise en question de son rôle d'expert face à un public expert lui aussi, est fondamental pour la formation professionnelle des enseignants et futurs enseignants de langue sur objectifs spécifiques.

Nos propos s'appuieront sur deux études de cas très représentatifs de la complexité systémique évoquée ci-dessus.

2. L'analyse systémique, un outil pour appréhender les situations de formation

Les systèmes de formation prennent corps au sein de cadres plus généraux, qui renvoient à des décisions, politiques ou autres, correspondant à des problématiques dans les domaines propres à l'entreprise et à son

environnement. Ainsi, un projet d'ingénierie pédagogique (et les formations sur objectif spécifique en relèvent) ne peut s'envisager sans un enracinement dans un cadre plus large. Déjà en 1992, Eurin et Henao établissaient une longue liste des différents paramètres à prendre en compte avant de définir un contenu linguistique [pour des publics scientifiques], et justifiaient en ces termes la nécessité d'adopter une approche systémique pour définir une situation d'enseignement/ apprentissage de langue sur objectifs spécifiques:

Toute transformation d'un élément détermine la modification des autres éléments et, par un effet de répercussion, celle du système entier. Un système ne peut donc absolument pas être réduit à la somme de ses éléments. Ceux-ci n'ont pas la même signification si on les étudie en eux-mêmes de façon analytique et séparée ou comme participant au tout. Ainsi, si on analyse chaque élément pour lui-même, sans le restituer dans son système, on risque de ne pas percevoir ce qui constitue le système comme tel.

(Eurin et Heano 1992:12)

Il s'agit donc de voir en quoi les différents paramètres qui définissent cette situation sont interdépendants. Eurin et Heano (1992: 11) évoquaient parmi ces paramètres la demande (institutionnelle, sociale et des apprenants), le profil socio-culturel des apprenants et des enseignants, les besoins (langagiers et non langagiers) des apprenants, les ressources et contraintes, financières, matérielles, humaines, de temps, mais aussi le cadre plus large de l'environnement éducatif et socioculturel. Mais il est clair qu'une simple approche analytique ne permet pas de saisir la complexité² de ces situations d'enseignement. Ainsi, les contraintes financières vont avoir un impact direct sur les ressources en temps, pour ne citer que cette relation.

Confronté à une demande de formation en langue sur objectifs spécifique, le formateur se doit en premier lieu d'analyser cette demande. Mangiante et Parpette (2004) font de cette analyse de la demande la première étape de la démarche d'élaboration d'un programme de FOS. Ces deux auteurs établissent une distinction entre les cas de formation qui relèvent d'une demande émanant du terrain, et ceux relevant d'une offre faite par un centre de formation³. Ces deux logiques distinctes ont des conséquences sur l'élaboration du programme, sur les contenus, sur le matériel pédagogique (Mangiante et Parpette 2004 : 16-18), et en ce sens il est fondamental pour le formateur de savoir de quelle

² Soulignons d'ailleurs que le mot « complexité » apparaît à de nombreuses reprises dans le texte de Eurin et Henao pour qualifier ces situations d'enseignement.

³ Ces deux logiques leur permettent de tracer une distinction entre *Français de Spécialité* et *Français sur Objectif Spécifique*.

logique relève la demande à laquelle il doit satisfaire. Même à un niveau très pragmatique (le formateur a rarement le temps, ni d'ailleurs les informations nécessaires, lui permettant de réaliser une véritable analyse systémique), cette analyse de la demande de formation implique de s'interroger sur les différents acteurs et paramètres de la situation et sur leurs différentes relations : y a-t-il un commanditaire (payeur) issu du terrain ? Le public est-il clairement identifié ? Quel est le rôle du centre de langue dans cette formation, est-il à l'origine de la formation, ou répond-il à une demande externe ? Le temps à consacrer à la formation est-il prédéfini, et dans ce cas par qui ? Les besoins du public sont-ils connus ? En lien direct avec une situation de terrain ou non ? On voit ici que ces différentes interrogations font apparaître la notion de système, car chacun de ces paramètres aura une influence directe sur les autres.

Richer (à paraître), citant Pain (2003:19), évoque la nécessité d'une analyse institutionnelle, qui amène à se poser les questions suivantes: par qui la formation est-elle demandée ? Par qui est-elle voulue ? Quel est le problème auquel la formation doit répondre ? Quel est le degré d'accord des acteurs sur la caractérisation du problème ? Comment l'action de formation se situe-t-elle dans le jeu des acteurs ?

Complexité, acteurs, interrelations, des mots qui reviennent régulièrement chez les auteurs cités. Pour le formateur, prendre conscience de ces aspects peut "l'aider à se distancier du système dont il fait partie afin de mieux cerner son propre rôle et son degré d'implication" (Eurin et Henao 1992: 13).

Si l'on s'attache aux attentes de ces différents acteurs, on voit qu'effectivement le formateur est en quelque sorte pris dans un système qui lui impose de nombreuses contraintes. Prenons l'exemple générique d'une formation en langue destinée à ses employés qu'une entreprise commande à un organisme de formation (la formation est en lien direct avec l'activité professionnelle du public). Que peut-on supposer des attentes / contraintes de différents acteurs impliqués ?

- Le commanditaire : entreprise, organisme, c'est le plus souvent également le payeur de la formation. Ce commanditaire achète un service, pour lequel il a des attentes fortes, et dont il attend des résultats tangibles. C'est ce commanditaire qui va en grande partie évaluer la formation, car il peut directement mesurer l'efficacité (les résultats par rapport à l'investissement financier) du dispositif de formation mis en place. Or, le risque est qu'il n'applique que ses propres critères afin de mesurer cette efficacité, et ne prenne pas en compte la totalité des paramètres (niveau de départ des apprenants, nombre d'heures de formation, etc.).

- Le centre de formation en langues : c'est le fournisseur de la prestation. Il est face à des enjeux économiques (diversification des publics afin de garantir ou développer son activité) mais aussi d'image (positionnement sur le marché de la formation en langues face à la concurrence). Se pose également la question de la rentabilité des formations : une formation sur objectif spécifique se fait au cas par cas, et n'est pas forcément réutilisable.
- Le public d'apprenants : la prise en compte de ses besoins implique de concilier ses objectifs liés à son terrain d'exercice avec, d'une part, les exigences du commanditaire, souvent son employeur (qui ne le libère peut-être pas de ses obligations pour suivre sa formation, et impose une formation courte), mais aussi le souci de rentabilité de l'organisme de formation (qui sera peut-être amené à réutiliser des contenus de formation ne correspondant pas tout à fait à ses besoins), et les possibilités du formateur (quel accès a-t-il eu à la documentation spécialisée, par exemple ? quel temps lui a-t-on laissé pour préparer la formation ?). De même, un public de professionnels, adulte, rencontre parfois des difficultés à endosser à nouveau le rôle d'élève, ce qui le conduit momentanément à perdre sa position haute d'expert dans son domaine⁴, ce qui peut engendrer un conflit de légitimité avec l'enseignant (qui est expert ?).
- Le formateur : d'enseignant, il doit aussi devenir concepteur, être capable de collecter des données sur le terrain, de les analyser, de les didactiser, etc., ce qui pose évidemment la question de la formation de ces enseignants. De même, quelle est la prise en compte du temps, très important dans les formations sur objectif spécifique, consacré non pas à la préparation des cours, mais à tout le travail de conception, d'ingénierie pédagogique et de formation, réalisé en amont ? Le formateur doit, comme nous l'avons vu, se conformer à des contraintes externes fortes, et réussir à mettre en place une formation qui satisfasse à la fois les exigences du commanditaire, les besoins du public, mais aussi l'organisme de formation (son employeur). Finalement, comme nous le verrons plus loin, sa posture d'expert, sa position haute dans l'interaction didactique peut être remise en question.

⁴ Pour avoir enseigné plusieurs années le FOS en entreprise, je confirme que cette situation est fréquente, en particulier face à des professionnels occupant une position hiérarchique haute.

Dans quelle mesure les intérêts de ces différents acteurs sont conciliables, dans une optique de faisabilité et de qualité de la formation ?

Nous nous proposons à présent d'illustrer ces propos par deux études de cas.

3. Deux études de cas

3.1. Cas n°1 : une demande émanant du terrain, de multiples partenaires

Une grande compagnie pétrolière française, que nous nommerons Pétrole Angola a passé commande d'une formation intensive en français au Centre Culturel Franco-Namibien (CCFN) de Windhoek. La compagnie implantée à Luanda a de forts besoins de formation en langue, en raison de la mixité de son personnel : aux côtés des professionnels recrutés sur place, un grand nombre d'expatriés français et du monde entier travaillent sur ce site. Si l'anglais fait consensus parmi les langues de communication et de travail utilisées, les expatriés français sont tenus d'apprendre le portugais, et les Angolais le français pour faciliter les échanges professionnels au sein du personnel et garantir une efficacité maximale de travail. Depuis de nombreuses années, Total Angola fait déjà appel à l'Alliance Française de Luanda pour assurer la formation continue des salariés locaux en français. Mais la volonté de la compagnie était de créer un programme alternatif en immersion, éloignant temporairement son personnel du contexte professionnel et personnel habituel pour lui permettre de se concentrer entièrement sur l'apprentissage de la langue française⁵. Contacté par L., société de formation en langues basée à Paris qui centralise les demandes de formation en langues de Total, le CCFN assure cette mission en tant que sous-traitant (Grisard 2014: 13).

Cette demande de formation est donc le point de rencontre de besoins et d'objectifs hétérogènes, mais qui peuvent être réunis autour d'une priorité, qui serait celle d'obtenir les meilleurs résultats possibles dans un objectif de qualité et donc d'efficience. Quels peuvent être les objectifs des trois partenaires menant cette formation?

⁵ Au-delà de ces données, notons que les principales raisons qui ont orienté la demande vers le CCFN, malgré l'absence d'un environnement francophone en Namibie, sont la proximité géographique du pays par rapport à l'Angola, la sécurité, la taille de la structure d'accueil, et la rapidité de réponse à la demande formulée.

- Pour la société demandeuse / payeuse, Pétrole Angola, cette formation s’inscrit dans une politique globale de formation linguistique, dans les trois langues de travail de l’entreprise (français / anglais / portugais), au service d’enjeux globaux d’amélioration de la communication et donc de la productivité au sein de l’entreprise, mais aussi d’enjeux plus personnalisés, telle que l’évolution d’un salarié au sein de l’entreprise.
- Pour la société L., il s’agit de développer une clientèle et une reconnaissance internationales en matière de formation linguistique.
- Pour le CCFN, l’enjeu est de pérenniser une activité qui représente une part importante de son activité d’enseignement.

Ajoutons que Pétrole Angola souhaite obtenir des résultats significatifs en un temps limité afin de ne pas éloigner trop longtemps le public-cible de son poste de travail, ce qui conditionne le format du module : formation intensive en immersion, quatre ou cinq semaines de formation, six jours par semaine, sept à dix heures de contact avec la langue par jour (cours, repas avec les formateurs, activités culturelles accompagnées par les formateurs, etc.).

Les groupes de stagiaires sont hétérogènes au niveau des postes de travail (les professions représentées couvrent la palette des domaines d’activité de l’industrie pétrolière, des ingénieurs et géologues jusqu’aux secrétaires), mais cette hétérogénéité est en quelque sorte contrebalancée par la taille réduite des groupes lors de chaque session de formation⁶.

Pour les formateurs en charge de cette formation, les défis à relever sont multiples. Pour ce qui est de la définition des contenus de formation, le fait que les groupes d’apprenants appartiennent à la même société mais occupent des postes de travail très divers la rend complexe. Les apprenants évoluent dans le même secteur, l’industrie pétrolière, mais la variété des postes de travail ne doit pas conduire à lisser les objectifs en ne ciblant que le secteur d’activité concerné. Ainsi, certains apprenants exercent une profession présentant un haut degré de spécialisation propre au domaine (géologue, ingénieur des puits), alors que d’autres sont beaucoup plus transversaux à divers secteurs (secrétaire, responsable de communication interne).

De même, le format très intensif de la formation constitue une véritable gageure pour les formateurs, qui doivent proposer des contenus assez variés pour maintenir la motivation du public sur la longueur⁷.

⁶ Environ une vingtaine de salariés de Pétrole Angola sont formés chaque année, les groupes de chaque session de formation comptent de 5 à 6 personnes.

⁷ Au format intensif des cours, s’ajoute l’obligation de proposer au public d’apprenants des activités culturelles le weekend, en contexte non-francophone.

L'éloignement géographique du milieu-cible ne permet pas non plus une véritable collecte de données sur le terrain. Les formateurs ont donc consulté le site de Pétrole Angola, la documentation disponible, et ont également mené une analyse des besoins auprès du public-cible.

S'ajoute à ces contraintes déjà conséquentes l'obligation pour le public formé de passer le test Bright, en début et en fin de formation, mesure tangible de leur progression en français imposée par le commanditaire⁸.

La complexité évoquée à maintes reprises par Eurin et Henao (1992) semble ici poussée très loin : un acteur supplémentaire, l'école de langue située en France qui centralise les demandes mais ne dispense pas elle-même la formation, vient ici s'ajouter aux acteurs habituels de ce type de formation ; public homogène par le secteur d'activité de l'entreprise, mais hétérogène en ce qui concerne les postes de travail ; tension, de la part du commanditaire, entre une demande de formation répondant aux besoins spécifiques du public, et la nécessité de passer un test de positionnement très formaté, etc.

Cette formation constitue un point de rencontre entre des besoins et des objectifs hétérogènes, mais qui peuvent être réunis autour d'une priorité, qui est celle d'obtenir les meilleurs résultats possibles, dans une démarche qualité. C'est d'ailleurs l'application de cette démarche qualité qui a permis d'optimiser cette formation, par le biais d'une meilleure prise en compte des besoins et contraintes des différents acteurs.

Néanmoins, on peut légitimement se demander si la principale variable d'ajustement, face aux différentes contraintes imposées par des acteurs multiples, n'est pas, finalement, le contenu de la formation. Et donc, si ces contraintes ne pèsent pas essentiellement sur les formateurs, derniers acteurs de la chaîne. En effet, ce sont les formateurs qui doivent, *in fine*, composer avec les différentes demandes, celles des institutions (commanditaire, société intermédiaire, CCFN), celles des apprenants, et avec leurs propres moyens (collecte des données rendue difficile par l'éloignement géographique, supports didactiques à disposition, format intensif du cours, activités culturelles à proposer).

Nous nous attarderons, dans notre dernière partie, sur la place particulière qui est celle du formateur dans les formations pour des publics professionnels, car cet aspect nous semble primordial, mais la question du contenu de formation comme variable d'ajustement est également soulevée par le deuxième cas sur lequel nous allons nous pencher.

3.2. Cas n°2 : une offre de formation, un public potentiel à conquérir

⁸ www.brightlanguages.com

Un grand centre d'enseignement à distance, suite à une enquête menée auprès d'Alliances Françaises et Instituts Français à la fois sur leurs attentes en matière de formation à distance et de formations FLE pour professionnels, se lance dans la conception de modules de formation hybrides destinées à ce type de public. Dans un premier temps, le domaine pilote choisi est celui du Français du Tourisme. Chacun de ces modules doit avoir une durée de trois mois, le dispositif pourra être hybride dans la mesure où, en plus des contenus à distance, un tutorat pourra être assuré sur place, dans les institutions (Carre 2015).

Si le premier cas observé relevait de la logique de la demande, celui-ci relève de celle de l'offre (Mangiante et Parpette 2004: 16). La complexité observée dans le premier est pourtant présente ici aussi, dans les différentes variables et leur possible ajustement. En effet, ici aussi, les acteurs sont divers, ainsi que leurs besoins et intérêts :

- Pour le centre de formation à distance, il s'agit de diversifier son offre de formation en FLE, donc d'augmenter son nombre d'inscrits, et de se développer à l'international. Il peut s'appuyer sur son expertise en formation à distance, et sur sa bonne réputation auprès du réseau des établissements français à l'étranger. Cette proposition a été faite après étude de marché, l'enquête auprès des Alliances Françaises et Instituts Français ayant révélé que ces institutions "déclarent recevoir un nombre relativement important de demandes de formation en Français sur Objectif Spécifique, permettant de fixer les potentialités de ce type de formation" (Carré 2015 : 18-19). Il s'agit donc d'une offre qui anticipe une demande potentielle.
- Pour les centres de FLE à l'étranger susceptibles d'acheter ces modules, il s'agit d'être en mesure de répondre, rapidement et sans charges d'ingénierie, à des demandes de formation émanant du monde professionnel, et ainsi de ne pas perdre ces clients potentiels. En effet, ces centres peuvent ne pas être en mesure de répondre à ces demandes, soit par manque de formateurs formés à la prise en charge des besoins spécifiques des publics professionnels, soit pour des raisons économiques (la conception de formations à la carte est un investissement, en temps et en ingénierie). Ces modules prêts à l'emploi constitueraient une ressource importante pour ces centres. Ces centres de FLE garderaient néanmoins la possibilité d'assurer une partie de la formation, par le biais de tuteurs recrutés localement, ce qui, de plus, permettrait d'ajuster la formation à des besoins plus spécifiques.

Afin de rentabiliser la conception de la formation, le public visé par le module Français du Tourisme doit être le plus large possible : professionnels du secteur

(et dans ce cas, ces modules devraient pouvoir répondre à des demandes spécifiques d'entreprises, tels des hôtels ou des agences de guides), mais aussi étudiants en cours de formation, voire toute personne souhaitant se former dans ce domaine à titre individuel. Le centre de formation à distance se trouve donc confronté au paradoxe de nombreuses institutions souhaitant mettre en œuvre une nouvelle offre de formation en FLE pour professionnels: il faut concilier les besoins de formation très spécifiques de ces apprenants avec ses objectifs propres de rentabilité et s'adapter aux attentes et objectifs spécifiques de clients potentiels.

Face à un public / une clientèle visés aussi divers, ce sont ici aussi les contenus de formation qui vont servir de variable d'ajustement. En effet, si l'on reprend la notion d'analyse systémique, l'interdépendance des variables "besoins des apprenants", "contenus de formation" et "rentabilité" met en évidence la nécessité, pour l'organisme de formation, de proposer des contenus de formation le plus transversaux possibles afin de toucher un public potentiel le plus large possible, dans l'optique de rentabiliser la formation. Mais dans ce cas, que devient la variable "besoin de formation des apprenants" ? De même, si l'on se place du point de vue de l'organisme de formation à distance, "contraint par des objectifs de rentabilité et par une ingénierie spécifique à l'enseignement à distance, [peut-il] arriver à concilier la spécificité des besoins du [public professionnel visé] et ses propres objectifs stratégiques, pédagogiques et technologiques ?" (Carré 2015: 87).

Si différentes solutions sont envisagées par l'organisme de formation afin de satisfaire ses propres exigences de rentabilité, tout en proposant des contenus certes transversaux mais adaptables à des besoins plus spécifiques (possibilité d'hybridation, de tutorat spécifique en local), on voit bien qu'il est très difficile de prendre en compte les besoins de tous les acteurs impliqués dans ce dispositif. Sans compter le fait qu'il faut encore rajouter, au bout de cette chaîne, des acteurs sur qui vont peser ces différentes contraintes : l'ingénieur pédagogique, chargé d'élaborer la structure du dispositif, et un enseignant recruté en contrat-auteur, chargé d'élaborer les contenus de formation. Les différentes variables pèsent donc de façon descendante et l'on voit qu'ici, tout comme dans l'exemple précédent, ce sont les concepteurs, formateurs ou ingénieurs pédagogiques, qui doivent s'adapter en priorité, tout en se conformant au cahier des charges des prescripteurs.

Tout ceci questionne bien entendu la position de l'enseignant, dans ce type de formation, et ses compétences (il doit être non seulement formateur mais aussi concepteur, de dispositif et de matériel pédagogique, dans un environnement à contraintes fortes et multiples). C'est donc à l'enseignant de langue sur objectif spécifique que nous souhaiterions à présent nous intéresser.

4. L'enseignant de langue sur objectif spécifique : statut, légitimité

Même dans des situations de communication institutionnalisées comme celles de la conférence ou de la classe, rien n'est définitivement joué. Tout conférencier, tout enseignant sait que, au-delà de l'alibi institutionnel — dont le droit à la parole semble être conféré par la seule présence du public (auditeurs, élèves) —, il faut encore que lui soit reconnue une identité de *sujet compétent*.

(Charaudeau 1993)

L'enseignant de langue en tant que *sujet compétent* face à un public et des contenus spécialisés, voici une question qui nous est régulièrement posée par nos étudiants en didactique du FLE, et que se pose, nous croyons pouvoir l'affirmer, à un moment ou à un autre, tout enseignant confronté à ce contexte d'enseignement.

Dabène (1984), considérant que les rôles de l'enseignant et des apprenants en classe de langue étaient totalement prédéterminés socialement, a défini les trois fonctions de l'enseignant de langue :

- Il est vecteur d'information, car mandaté par une institution pour transmettre un savoir.
- Il est meneur de jeu, car il organise et régule les échanges au sein de la classe.
- Il est évaluateur, dans la mesure où l'enseignant représente la norme de référence par rapport à la langue enseignée, il est chargé d'évaluer l'acceptabilité des productions des apprenants par rapport à cette norme.

Or, ces 3 fonctions, principalement la première et la troisième, sont en partie remises en cause, en tout cas modifiées ou redistribuées, dans le cas d'un enseignement à des publics professionnels / spécialisés.

Cicurel (2011) a également souligné le caractère prédéfini des rôles interactionnels de l'enseignant et des apprenants en classe de langue. Ainsi, "la situation d'enseignement met en relation un participant au rôle fortement prédéterminé de professeur ou d'expert dans un domaine, face à des interactants qui occupent provisoirement des rôles d'apprenants". (2011: 28). Le fait que les interactants "occupent provisoirement des rôles d'apprenants" est particulièrement significatif dans l'enseignement sur objectif spécifique: en dehors de la classe de langue, les apprenants sont des professionnels, spécialistes de leur domaine, qui occupent peut-être des postes hiérarchiquement élevés. Suivre une formation en langue étrangère revient donc pour ce public à quitter provisoirement ce rôle pour en endosser un autre, celui de l'apprenant, celui qui n'est pas expert, celui qui ne sait pas, face à un enseignant qui doit lui transmettre un savoir, et donc être reconnu en tant que vecteur de savoir.

Tous les enseignants de langue ayant une expérience des publics professionnels savent que ce changement de statut ne va pas de soi. Même si le savoir à transmettre est d'ordre linguistique, domaine dans lequel l'apprenant n'a pas le statut d'expert, la perte de position haute qui est généralement celle de ce public peut engendrer des conflits de légitimité avec l'enseignant. Dans la situation didactique, les apprenants sont des partenaires légitimants, dans la mesure où ils acceptent et valident le statut d'expert de l'enseignant. Or, dans une situation d'enseignement à des publics professionnels, le traditionnel rapport asymétrique au savoir entre l'enseignant et l'apprenant est remis en cause, dans la mesure où les apprenants possèdent eux aussi un savoir, lié à leur expertise dans leur domaine, savoir que ne possède pas l'enseignant.

La question est posée régulièrement: l'enseignant doit-il posséder, au moins en partie, un savoir spécialisé pour enseigner à ce type de public? Tout comme l'écrivent Mangiante et Parpette (2004: 144), "un enseignant de français médical ou de français des affaires est bien avant tout un enseignant de langue et non un médecin ou un spécialiste de marketing". Il est de plus illusoire qu'un enseignant de langue puisse acquérir des savoirs dans tous les domaines des publics auprès desquels il intervient, compte tenu de l'extrême diversité des demandes de formation. De plus, même si cette situation est encore prônée dans certaines institutions et se rencontre encore, la prise en main d'un cours de langue sur objectif spécifique par un spécialiste du domaine plutôt que par un enseignant de langue n'est pas un gage de qualité: le cours se transforme généralement non pas en un cours de langue pour la spécialité mais en un cours de spécialité en français (*ibidem*). Il s'agit bien de proposer un cours de maîtrise de la langue et des discours nécessaires à un exercice professionnel, et même si un enseignant qui intervient régulièrement auprès des mêmes publics peut finir par acquérir une connaissance d'amateur du domaine, il ne lui est pas demandé d'être un professionnel du domaine lui-même.

Mais tout ceci ne remet pas en question les difficultés réelles auxquelles les enseignants prenant en charge un cours de langue sur objectifs spécifiques se trouvent confrontés. Cicurel (2001: 27) rappelle l'existence d'un double cadrage dans la classe de langue: le cadre de la classe, et le cadre projeté, supposé imiter une réalité extérieure. Dans le cas d'un enseignement pour des publics professionnels, ce cadre projeté est le monde professionnel des apprenants, et il arrive que l'enseignant de langue ait une connaissance très approximative de ce cadre professionnel, et "ainsi s'installe la possibilité d'un décalage dans la façon dont l'enseignant peut se positionner dans le cadre didactique (dans lequel il est expert) et dans le cadre visé ou projeté (dans lequel il n'est pas professionnel)" (*ibidem*). Ce double cadrage a donc un effet sur le statut interactionnel de l'enseignant, qui est à la fois expert et non-expert, et sur celui des apprenants, qui eux aussi sont à la fois experts et non-experts.

Cette modification des statuts interactionnels des acteurs peut donner lieu à une véritable collaboration enseignant / apprenants, chacun étant reconnu dans son statut d'expert. Les rapports entre enseignant et apprenants sont d'ailleurs assez différents dans ce type de contexte, y compris pour des raisons liées aux caractéristiques de ces publics : il s'agit d'apprenants adultes, souvent actifs dans leur apprentissage. Mais pour que cette collaboration soit possible, encore faut-il que l'enseignant ne se sente pas menacé dans son statut, et n'ait pas l'impression de perdre sa position haute.

Blondel (2001 : 38) se demande "comment l'enseignant sauvegarde-t-il sa position haute et sa spécificité d'expert didactique [en classe de français professionnel] "? Dans les classes observées par cet auteur, l'enseignant peut adopter différents postures face aux discours professionnels, postures qui peuvent se succéder lors d'un cours: je ne suis pas spécialiste / je sais ce que disent les spécialistes / je fais comme si j'étais spécialiste⁹ (Blondel 2011: 40-41).

Blondel remarque aussi que l'enseignant a tendance à importer son rôle d'expert linguistique, issu de la classe de français général, dans la classe de français professionnel, et à endosser, au moins en partie, le rôle d'expert des discours professionnels. Or les discours professionnels ont leur logique propre. Un énoncé correct d'un point de vue linguistique peut ne pas respecter la logique professionnelle; de la même façon, l'enseignant aura tendance à corriger systématiquement un énoncé incorrect d'un point de vue linguistique, alors que s'il respecte la logique professionnelle, il pourrait être acceptable en situation.

Dans le domaine de la restauration, un apprenant qui répondrait à un client arrivant après la fermeture des cuisines, et insistant pour être servi, "Pas de problème Monsieur, nous allons vous préparer une omelette" produirait un énoncé correct mais inacceptable d'un point de vue professionnel : on ne rouvre jamais une cuisine fermée. Par contre, s'il répond "Désolé, les cuisines sont fermées, mais je peux vous proposer un sandwich au bar", avec une phonétique désastreuse ou en commettant des erreurs de syntaxe, il aura produit un énoncé parfaitement acceptable professionnellement (Carras, Tolas, Kohler, Szilagyí 2007: 54).

Mourlhon-Dallies (2008) a beaucoup travaillé sur cette logique des discours professionnels. En prenant l'exemple des discours de l'informatique et du

⁹ Remarquons que les classes observées par Blondel étaient des cours de français de spécialité, destinés à des étudiants en cours de formation, dont le statut d'expert dans leur domaine n'était pas encore reconnu. Ses observations auraient peut-être été différentes face à des classes de langue pour professionnels déjà formés et reconnus en tant qu'experts.

tourisme, elle montre clairement que ces logiques échappent le plus souvent aux non-spécialistes.

D'après nos propres observations et nos échanges avec des enseignants chargés de cours de langue sur objectifs spécifiques, lors de formations notamment, les réactions de l'enseignant, peut-être déstabilisé par la perte partielle de sa position haute, peuvent être de trois sortes:

- assumer sa position de non-expert des discours professionnels, au risque de déstabiliser les apprenants (qui doivent alors assumer, au moins en partie, une position haute).
- maintenir coûte que coûte sa position haute, en prenant à sa charge les discours professionnels, ou en plaquant son rôle d'expert linguistique sur les discours professionnels et leur logique propre, au risque de faire des erreurs et de perdre ainsi sa légitimité face aux apprenants.
- avoir une réaction de rejet : refuser d'assurer ce type de cours.

Soumis à de nombreuses contraintes dans l'élaboration des programmes de formation, contraintes qu'il subit beaucoup plus que les autres participants du contrat didactique (nous avons vu que les contenus de formation constituaient souvent la variable d'ajustement lorsqu'il y a tension entre les besoins des différents acteurs), remis en question dans sa position d'expert, quelles peuvent être les conditions permettant à l'enseignant de langue sur objectif spécifique d'accomplir sa tâche le plus sereinement possible ?

4. Conclusions

Nous avons cité ci-dessus les rôles de l'enseignant de langue énoncés par Dabène, considérant que ces rôles étaient modifiés dans le contexte de l'enseignement à des publics professionnels :

- l'enseignant vecteur d'information : nous avons vu ci-dessus que, face à des publics professionnels spécialistes de leur domaine, l'enseignant n'était plus le seul détenteur du savoir, ce qui remettait en cause la position asymétrique enseignant / apprenants.
- l'enseignant meneur de jeu : Mangiante et Parpette (2004 : 29) soulignent le fait qu'une classe de français pour professionnels doit être avant tout "le champ d'action des apprenants". Si cette remarque est vraie dans toute classe mettant en pratique une véritable approche actionnelle, elle l'est encore plus dans ce contexte spécifique, où il est primordial de rendre les apprenants autonomes et opérationnels dans leur domaine d'exercice, ce qui suppose de mettre en place, dans la

classe, des activités participatives, où l'enseignant n'est plus le seul à distribuer la parole, évaluer les productions, etc.

- l'enseignant évaluateur : dans les classes de français sur objectif spécifique, deux compétences sont en jeu, la compétence linguistique, et la compétence professionnelle ; la performance d'un apprenant sur son terrain d'exercice dépend de ces deux compétences. C'est en grande partie sur ce terrain d'exercice que va avoir lieu l'évaluation des formations en langue sur objectif spécifique : le commanditaire considérera que la formation a été efficace si le public est capable d'effectuer ses tâches professionnelles en français. L'enseignant n'est donc plus le seul évaluateur de la performance de son public.

Face à la complexité de la mise en place des formations en langue sur objectifs spécifiques, qui entraîne une modification du statut de l'enseignant, et potentiellement des conflits de légitimité, la solution passe par la formation. En effet, une formation à la prise en compte des spécificités des publics professionnels et de l'enseignement des langues sur objectif spécifique permet au formateur de ne pas se sentir dépossédé de son statut, et lui confère toute sa légitimité d'expert didactique.

Références

Blondel, Eliane

2001 "L'enseignant et les savoirs spécialisés : à propos de la dénomination spécifique en classe de français, langue professionnelle", *Carnets du CEDISCOR 7, Interactions et discours professionnels*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 37-50.

Carras, Catherine, Tolas Jacqueline, Kohler Patricia, Szilagyi Elisabeth

2007 *Le Français sur objectif spécifique et la classe de langue*. Paris : CLE International.

Carre, Christine

2015 *Mise en place d'une offre de formation pour des professionnels au CNED*. Mémoire de Master 2 Sciences du Langage spécialité Français Langue Etrangère. Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3.

Charaudeau, Patrick

1993 "Le contrat de communication dans la situation classe", in *Inter-Actions*, J.F. Halté, Université de Metz, 1993, consulté le 6 avril 2016 sur le site de *Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications*.

URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans.html>

Cicurel, Francine

2001 “Quand le français langue professionnelle est l’objet de l’interaction”, *Carnets du CEDISCOR 7, Interactions et discours professionnels*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 21-36.

2011 *Les interactions dans l’enseignement des langues*. Paris: Didier.

Dabène, Louise

1984 “Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère”, *Interactions. Les échanges langagiers en classe de langue*. Grenoble : Ellug, 129-138.

Eurin Balmet, Simone – Henao de Legge, Martine

1992 *Pratiques du français scientifique*. Paris : Hachette / AUPELF.

Fallet Mélanie

2016 *Enseignement du français à des publics spécialisés : difficultés, stratégies et posture de l’enseignant de FOS*. Mémoire de Master 2 Sciences du Langage spécialité Français Langue Etrangère. Grenoble : Université Grenoble Alpes.

Figari, Gérard – Remaud, Dominique

2014 *Méthodologie d’évaluation en éducation et formation*. Paris, Bruxelles : De Boeck.

Grisard, Amandine

2014 *Concevoir la démarche qualité ans une formation pour public spécifique. De la planification à l’évaluation*. Mémoire de Master 2 Sciences du Langage spécialité Français Langue Etrangère. Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3.

Mangiante, Jean-Marc – Parpette, Chantal

2004 *Le français sur objectif spécifique : de l’analyse des besoins à l’élaboration d’un cours*. Paris : Hachette.

Mourlhon-Dallies, Florence

2008 *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.

Richer, Jean-Jacques

à paraître “Pour une reconceptualisation de la didactique du Français sur Objectifs Spécifiques”, Anvers : Université d’Anvers, Faculté d’Economie.